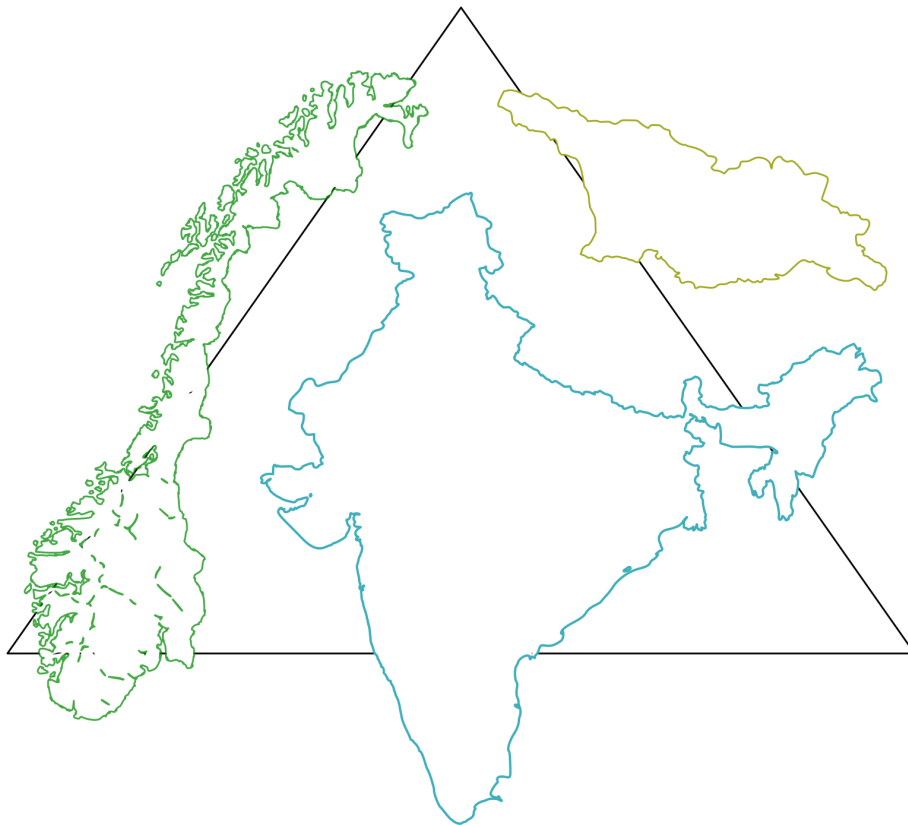


Den didaktiske hviskeleken

En studie om utvikling av undervisningsinnhold
for grunnskolen i India og Georgia



Astrid Willumsen
Masteravhandling i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Vår 2019

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på seks år ved Norges musikkhøgskole, og nitten års skolegang. Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært en engasjerende, motiverende og innholdsrik læreprosess. Dette er mye takket være supre medstudenter og det inkluderende og solide musikkpedagogiskmiljøet ved NMH.

Jeg vil aller først takke Brit Ågot Brøske som åpnet opp for muligheten til å knytte masterarbeidet mitt til de interkulturelle prosjektene ved NMH. Jeg blir stadig imponert over engasjementet ditt, og det har vært en inspirasjon å jobbe side om side med deg.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene i India og Georgia for at de velvillig stilte opp til intervju og observasjon. Uten deres åpne og detaljerte beskrivelser om musikkundervisning, kulturmøter, personlige erfaringer og utfordringer ville ikke oppgaven blitt hva den er i dag. Jeg vil også takke ildsjelene i prosjektene, dere gjorde arbeidet med denne masteroppgaven ekstra givende gjennom deres genuine engasjement for elevene.

En ekstra stor takk går til min veileder, Jon Helge Sætre. Gjennom ditt faglige engasjement, kloke innspill og evne til å reflektere har jeg fått god hjelp til å holde stødig kurs i masteroppgaven.

Fredrik, tusen takk for at du stiller de spørsmålene jeg ikke tenker på selv, for humor i alvorets stund, og for at basskontoret kunne bli et masterkontor denne våren. Og tusen takk til pappa Oddvar for gjennomlesing av oppgaven.

15.mai 2019

Astrid Willumsen

Sammendrag

Denne studien fokuserer på utvikling av undervisningsinnhold for grunnskolen i interkulturelle lærerutdanningskontekster i India og Georgia. Studiens mål er å undersøke hvordan lokale musikk lærerstudenter tar i mot, bruker og utvikler undervisningsinnholdet. Studien skaper sammenhenger mellom interkulturell teori og didaktikk, og foreslår derfor en interkulturell didaktisk tenkemåte. Handal & Lauvås' (1983) praksistrekant spiller en sentral rolle, både analytisk og teoretisk.

De empiriske dataene er samlet inn gjennom deltakende observasjon og semi-strukturerte, kvalitative intervjuer. I løpet av fire intensive uker, over en periode fra oktober 2017 til november 2018, ble indiske og georgiske lærerstudenter observert under workshops og forelesninger og i egen undervisningspraksis.

Resultatene tyder på at utviklingen av undervisningsinnhold på et overordnet nivå er påvirket av verdier knyttet til musikk- og undervisningstradisjoner. Disse verdiene er også av stor betydning når det kommer til planlegging og begrunnelse av undervisning. For det andre påvirkes utviklingen av læreplan, ulike syn på lek, lærerforutsetninger og utstyr i klasserommet. Likevel ser det ut som at mangelen på instrumenter heller fører til kreativitet og nyskapning fremfor hindring. For det tredje viser studien at det foregår kulturell tilpasning av undervisningsinnholdet, siden lærerstudentene tilpasser aspekter fra det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet inn i deres tradisjonelle undervisning av indisk og georgisk musikk.

Abstract

This study focuses on development of primary school teaching content in context of intercultural teacher education projects in India and Georgia. The study aims to investigate how local students teachers receive, use and develop educational content for primary school in these contexts. The thesis creates links between intercultural theory and didactics and suggests therefore an intercultural, didactic way of thinking. The practise triangle of Handal & Lauvås (1983) plays a central role, both analytically and theoretically.

The empirical data are collected through participatory observation and semi-structured, qualitative interviews. During four intensive weeks, over a period from October 2017 to November 2018, the author observed Indian and Georgian student teachers during teacher training workshops and lectures, and in their own school teaching practise.

The results suggest on an overarching level that the development of teaching content is influenced by values related to music and educational traditions. These values are of great importance also when it comes to planning and justification of teaching. Secondly, the development of content is influenced by different views on «learning games», curriculum, teacher assumptions and equipment in the classroom. Nevertheless, the lack of instruments seems to lead to creativity and innovation rather than obstacles. Third, the study shows that cultural adaption of the teaching content takes place, since the student teachers adapt aspects of the activity-oriented teaching content into their traditional teaching of Indian and Georgian music.

Innholdsfortegnelse

1. Tema og problemstilling	9
1.1 Innledning	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Prosjektene	12
1.3.1 Education IN Music, India (Bengaluru)	12
1.3.2 Bridging the Gap, Georgia	12
1.4 Disposisjon	14
1.5 Tidligere forskning	15
1.6 Denne studiens posisjon	18
2. Teorikapittel	20
2.1 Analytisk didaktikk	20
2.1.1 Undervisningens hva, hvordan og hvorfor	21
2.2 Hva kjennetegner musikkdidaktikk?	22
2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen	23
2.3.1 Mål i undervisningen	24
2.3.2 Innhold og læringsaktiviteter	24
2.3.3 Didaktiske forutsetninger	25
2.3.4 Oppsummering: den didaktiske relasjonsmodellen	26
2.4 Handlings- og refleksjonsmodellen	27
2.4.1 Nivåer i praksistrekanten	28
2.5 Interkulturell teori	30
2.5.1 Hva er interkulturell praksis?	30
2.5.2 Sentrale komponenter i interkulturell teori	31
2.6 Å innta en interkulturell didaktisk tenkemåte	33
2.6.1 Interkulturell teori som praksisteori	34
2.7 Påvirkningskraft mellom elementene i praksisteori	36
2.7.1 Verdier i undervisningen	37
2.7.2 Tidligere erfaringer	38
2.7.3 Taus kunnskap	38
2.8 Å innta en interkulturell didaktisk tankemåte – hva vil det si?	39
2.8.1 Hvilken teori i forgrunn?	41
3. Metode	43
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	43
3.1.1 Hermeneutisk meningsfortolkning	44
3.1.2 Forforståelser	46
3.2 Kvalitative metoder	46
3.3 Datainnsamling	48
3.3.1 Deltakende observasjon	49
3.3.2 Gjennomføring av observasjonen	50
3.3.2 Intervju	53
3.3.3 Metodekombinasjon: triangulering	54
3.4 Analyseprosessen	55
3.4.1. Kategorisering	56
3.5 Validitet, overførbarhet og reliabilitet	56
3.6 Ethiske sider	57
4. Resultater	59
4.1 P3-nivået: refleksjon	59
4.1.1 Oppsummering: P3	61
4.2 P2-nivået: planlegging og begrunnelser	62

4.2.1	Bakgrunn og tidligere erfaringer	63
4.2.2	Planlegging	64
4.2.3	Læreplan?	65
4.2.4	Begrunnelser knyttet til undervisningsinnholdet	66
4.2.5	Oppsummering: P2	69
4.3	<i>P1-nivået: handlinger i praksis</i>	72
4.3.1	Lærer, innhold og elev	72
4.3.2	Handlingsmønstre	76
4.3.3	Undervisningsinnhold i praksis	80
4.3.4	Oppsummering: P1	88
5.	Diskusjon	93
5.1	<i>Deler og helhet</i>	93
5.2	<i>Kulturelle og didaktiske faktorer</i>	96
5.2.1	Didaktisk refleksjon	96
5.2.2	Møtepunkter	97
5.3	<i>Kort om mine erfaringer</i>	99
5.4	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	100
6.	Referanser	102
7.	Vedlegg	106
7.1	<i>NSD-vurdering</i>	106
7.2	<i>Informasjon og samtykkeerklæring</i>	109
7.3	<i>Intervjuguide</i>	110

1. Tema og problemstilling

1.1 Innledning

Hva skjer med et undervisningsmateriale når vi flytter det rundt i verden?

Gjennom økt globalisering blir også musikkpedagogisk virksomhet knyttet tettere sammen, og vi får mulighet til å få innblikk i hvordan andre utdanningskulturer opererer. Tema for denne oppgaven er utvikling av grunnskolebasert undervisningsinnhold i interkulturelle lærerutdanningskontekster. Norges musikkhøgskole deltar aktivt i flere internasjonale samarbeidsprosjekter, og gjennom studier av to lærerutdanningsprosjekter i India og Georgia ønsker jeg å forklare hvordan undervisningsinnhold for grunnskolen utvikles, endres og formes i møte med andre. Mitt engasjement i de interkulturelle prosjektene startet da jeg i tredje studieår på kandidatstudiet i musikkpedagogikk reiste til India for første gang. En av grunnene til at jeg valgte en slik tilnærming til masteroppgaven er at jeg tidlig så på deltakelsen i de interkulturelle prosjektene som verdifulle, fordi det lot meg «oppdage» didaktikken i et interkulturelt fellesskap av musikk lærere, studenter og elever. Gjennom praksis i India og Georgia fikk jeg muligheten til å prøvde ut undervisningsinnhold på flere ulike måter, oppleve ulike kulturer, og derfra ble jeg interessert i forbindelsen mellom interkulturell teori og musikkundervisning, og hvordan denne fagkombinasjonen kunne være et verktøy for en dypere forståelse av utvikling av musikkdidaktisk innhold i interkulturelle kontekster. Men hvordan blir egentlig den aktivitetsrettede musikkdidaktikken tatt imot i etablerte utdanningstradisjoner? Hvorfor er det noen læringsaktiviteter som møter stor motstand, og andre som tas rett inn i undervisningen? Og hvilke kulturelle hindringer påvirker undervisningsinnholdet? Og i interkulturelle lærerutdanningsprosjekter som dette, hvordan lærer man egentlig et undervisningsinnhold?

Formålet med dette masterprosjektet er å utvikle kunnskap om internasjonale samarbeidsprosjekter, forstå noe om hvordan grunnskolerettet

musikkundervisningsinnhold utvikles, hvorfor det utvikles og få kjennskap til ulike musikkundervisningspraksiser. Denne studien kan det gi oss innblikk og forståelse i hva som skjer når det samme undervisningsmaterialet blir flyttet rundt i verden. Med andre ord håper jeg denne studien kan tilby mer enn en beskrivelse av å besøke hverandre på «hver sin tue», men at det i disse interkulturelle prosjektene ser ut som at det er mulig å lære av og om hverandre gjennom blant annet musikkpedagogisk praksis. Det kan være grunn til å tro at lærerutdanningskontekstene i India og Georgia, og kunnskap om utvikling av musikkundervisningsinnhold, også kan fortelle noe om norsk musikk lærerutdanning, uten at studien legger opp til å studere dette direkte. Det er heller ikke denne studiens intensjon å generalisere funnene til å gjelde en større gruppe eller populasjon i et land, men studien representerer like fullt deltakere med svært variert bakgrunn, både med tanke på musikkfaglig og pedagogisk kompetanse, ansiennitet og erfaring.

1.2 Problemstilling

Gjennom problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvordan undervisningsinnhold utvikler seg i to ulike interkulturelle lærerutdanningskontekster (India og Georgia). For å undersøke dette ser jeg nærmere på de indiske og georgiske musikk lærerstudentenes utvikling av undervisningsinnholdet gjennom deltakende observasjon og intervju. Dermed ser jeg både på hvordan de påvirkes av og tilpasser undervisningsmaterialet til den praksis det gjelder, og jeg sikter mot å kunne belyse de faktorene som påvirker denne utviklingen.

Jeg har valgt å inkludere to interkulturelle prosjekter i oppgaven. Formålet er ikke å sammenligne de opp mot hverandre, men heller utnytte likhetene, ulikhetene og variasjonen i de to prosjektene. Dette er mulig å gjennomføre fordi prosjektene «Bridging the Gap» i Georgia og «Education IN Music» i India har flere fellesnevner, der den viktigste likheten ligger i *undervisningsinnholdet*. Begge er basert på et ønske om endring og forbedring av musikk lærerutdannelsen for grunnskolen, gjennom at NMH bidrar med undervisning i praktisk og aktivitetsrettet musikkundervisning. En annen grunn til å inkludere begge prosjektene er at jeg tidlig opplevde at erfaringer jeg gjorde

meg i ett av prosjektene hadde direkte overføringsverdi for det andre. Felles erfaringer gikk ikke bare på det musikkdidaktiske, men også mellommenneskelige møter, utvikling av interkulturell kompetanse og økt refleksjon rundt egne verdier. Fra deltakelse i første interkulturelle prosjekt i januar 2016, har jeg bidratt i til sammen seks ulike prosjektopphold, tre turer til Georgia og tre turer til India der jeg ble inspirert til å undersøke følgende problemstilling:

«Hvordan utvikles undervisningsinnhold i interkulturelle lærerutdanningskontekster, og hvilke kulturelle og didaktiske faktorer påvirker utviklingen?»

Innledningsvis vil jeg trekke frem noen sentrale begrep fra problemstillingen, men disse begrepene vil jeg komme tilbake senere i oppgaven på en mer inngående måte. Først og fremst, det er vanlig å bruke begrepet undervisningsinnhold som en samlekategori for både lærestoff og læringsaktiviteter, altså både sanger og å synge, for å gi et eksempel (Hanken & Johansen, 2013). Det er også andre didaktiske begreper som handler om det samme, f.eks. arbeidsmåter og læringsaktiviteter. Kulturelle faktorer forstås i denne sammenhengen som en del av flere faktorer som bør analyseres for å forstå den musikkpedagogiske virksomheten, spesielt knyttet til interkulturelle lærerutdanningskontekster. Dette er faktorer som på en eller annen måte er forankret i kulturen gjennom for eksempel verdisyn, musikkensyn, utdanningskulturer eller ideologiske rammer. På sin side er kultur et komplekst begrep å definere, blant annet fordi innenfor kulturelle grupper er det et bredt spekter av ulike praksiser, verdier og normer, som endrer seg over tid og praktiseres av individer på forskjellige måter (Barrett et al., 2013). Blant andre Grossberg (2010) og Middleton (2003) understreker at det ikke finnes en umiddelbar enighet om hva kulturbegrepet innebærer i feltet av kulturstudier. I denne studien vil det fokuseres på den delen av kulturen som kommer til syne gjennom musikkundervisning. Dette kan være i form av musikkensyn, verdier, tradisjoner, historie og utdanningskulturer. Didaktiske faktorer er knyttet til ulike aspekter og perspektiver ved musikkpedagogisk virksomhet som kan blant annet dreie seg om mål, innhold, forutsetninger, aktiviteter, evaluering, begrunnelser, planlegging, tilrettelegging osv. Alle disse faktorene fungerer inn i en helhet som gjensidig påvirker hverandre.

1.3 Prosjektene

1.3.1 Education IN Music, India (Bengaluru)

Education IN Music er et samarbeidsprosjekt mellom Subramaniam Academy of Performing Arts (SaPa¹), Jane University og Norges musikkhøgskole (Norges Musikkhøgskole, 2017). SaPa er en privat musikk-skole der undervisning i instrumenter og sang er deres hovedfokus, og i 2014 ekspanderte de programmet og startet «SaPa in Schools». Der var målet å etablere musikk som et integrert fag på flere skoler, og samtidig utdanne indiske musikk-lærere til å undervise på disse skolene (Brøske, Storsve, Sætre, Vinge & Willumsen, under utgivelse). I Bengaluru, og i India generelt er musikk noe barn som oftest lærer utenfor skolen, og undervisning i musikk er ikke tilgjengelig for alle. Det overordnede målet til «Education In Music» er nettopp å bidra til å gi barn i India og Norge tilgang på høykvalitets musikkutdanning i skolene (Norges Musikkhøgskole, 2017). For å oppnå dette vil prosjektet fokusere på utdanning av musikk-lærere i India og Norge, og NMH har her vært en sentral samarbeidspartner i undervisningen av disse musikk-lærerne (Brøske et al., under utgivelse). Prosjektet «includes introduction of new teaching methods and materials in music pedagogy, with emphasis on active-musicking didactics» (Norges Musikkhøgskole, 2017). I prosjektbeskrivelsen hevdes det at det frem til nå ikke har vært et bachelorprogram i musikkpedagogikk i India, og musikkutdanningene har vært rettet mot enten utøvelse eller teori (2017).

1.3.2 Bridging the Gap, Georgia

Bridging the Gap er et samarbeidsprosjekt mellom Tbilisi State Conservatoire (TSC) og Norges musikkhøgskole (NMH). Her er det overordnede målet å støtte og legge til rette for utvikling og reformer på TSC (Norges Musikkhøgskole, 2015). Etter Sovjetunionens sammenbrudd og Georgias inkludering i Bolognaprosessen i 2005 utviklet det seg et behov for å introdusere arbeidsmarkedsorienterte utdanningsprogrammer (Brøske et al., under utgivelse; Norges Musikkhøgskole, 2015). TSC er fortsatt den eneste institusjonen som utdanner musikere og musikk-lærere i Georgia. Frem til nå har de hatt en utdanning der den pedagogiske teorien ikke relaterer seg til musikk eller praktisk

¹ www.sapaindia.com/

undervisning, og for å møte de nye kravene i utdanningen vil lærere med den «gamle» utdanningen trenge et tillegg på 30 studiepoeng i musikkdidaktikk (Norges Musikkhøgskole, 2015). Disse 30 stp. vil senere bli en del av det nye 60 stp. studieprogrammet som kvalifiserer lærere til å jobbe med musikk i grunnskolen (2015). I dette prosjektet er et av målene at en ny og *aktivitetsrettet* musikkdidaktikk skal bli introdusert til skoler i Georgia, både av studenter fra Norge og i praksisperioden til musikk lærerstudentene ved konservatoriet (Brøske et al., under utgivelse).

Min egen deltakelse i prosjektene har utviklet og utvidet seg. Som en del av musikkpedagogisk praksis i 3. studieår på kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved NMH dro hele klassen ned til India første gang for å ha praksis på indiske skoler, spille konserter og oppleve kulturen. I løpet av denne prosjektuken underviste vi ute i indiske skoler, holdt konserter og reflekterte sammen med hverandre. I tillegg til dette fikk vi workshoper i indisk musikk. Denne praksisen utgjør en av tre modeller for studentinvolvering i interkulturelle prosjekter ved NMH (Brøske et al., under utgivelse). «Bridging the Gap» utgjør en annen modell for praksis gjennom valgfaget MUSBI70². Gjennom åtte dager holder vi konserter, underviser ute i georgiske skoler og deltar i workshops. Studenter og lærere samarbeider i planleggingen og refleksjonen rundt praksis, og dette er en sentralt aspekt i begge praksismodellene. I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg i større grad bidratt inn i planlegging og gjennomføring av lærerworkshops og undervisningsinnhold. En slik type involvering er en tredje praksismodell, og «constitutes an arena for reflective conversations on issues such as teaching practices, musikal material, values and ideologies» (Brøske et al., under utgivelse). Som undervisningsinnhold har vi instruert og vist et lærestoff med over tjue ulike sanger, leker, danser og øvelser gjennom flere ulike undervisningsopplegg. Gjerne med utgangspunkt i både musisering, lytting og komponering, men også icebreaker-aktiviteter og konsentrasjonsøvelser. I tillegg til å jobbe med diverse sanger, har vi jobbet med rytmisk-kreativt undervisningsinnhold gjennom improvisasjon og «body percussion», hvor vi improviserer frem ulike rytmiske mønstre og setter det sammen til en komposisjon.

² <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2018/emner/valgemner/pedagogiske-didaktiske-og-musikkterapeutiske-emner/musbi20-musikkarbeid-i-et-bistandsprosjekt>

1.4 Disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler, og jeg vil i det følgende helt kort presentere de ulike kapitlene.

I kapittel 1 presenterer jeg tema for masteroppgaven. Jeg beskriver problemstillingen, de to ulike interkulturelle prosjektene som denne oppgaven er basert på blir presentert. Videre vil jeg se på tidligere forskning, og se denne studiens posisjon i forhold til disse.

I kapittel 2 forklarer jeg og begrunner det teoretiske grunnlaget for oppgaven først gjennom analytisk didaktikk, Handal & Lavuås praksistrekant (1983) og den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Deretter vil jeg redegjøre for interkulturell teori (Barrett et al., 2013). Mot slutten av dette kapittelet inntar jeg en interkulturell didaktisk tenkemåte, der jeg undersøker om den interkulturelle teorien kan gi interessante og utfyllende bidrag til en mer «ren» didaktisk tenkemåte.

I kapittel 3 gjør jeg rede for hvilket vitenskapsteoretisk ståsted denne studien har, og hvilke kvalitative metoder som springer ut av dette. Jeg vil deretter beskrive hva slags metoder jeg har brukt for datainnsamling, for så å beskrive hvordan dataene ble analysert gjennom et kritisk blikk på mine forforståelser, studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet og de etiske sidene ved studien.

I kapittel 4 legger jeg frem de empiriske resultatene innenfor kategoriene av Handal & Lavuås (1983) tre praksisnivåer. På P3-nivå redegjør jeg for de verdier og etiske begrunnelsene som jeg opplever i praksis i India og Georgia. På P2-nivå ser jeg hvordan musikk lærerstudentene begrunner og planlegger undervisningsinnholdet kategorisert i (1) bakgrunn og tidligere erfaringer, (2) planlegging, (3) læreplan? og (4) begrunnelser knyttet til undervisningsinnholdet. På P1-nivået ser jeg på handlinger i praksis kategorisert i (1) lærer, innhold & elev, (2) handlingsmønstre og (3) undervisningsinnholdet i praksis. Etter hvert delkapittel gjør jeg en oppsummering som også trekker inn teoretiske perspektiver knyttet til resultatene.

I **kapittel 5** løftes diskusjonen inn i ytterligere teoretiske perspektiver gjennom blant annet det hermeneutiske prinsippet om deler og helhet. Jeg vil så trekke fram flere kulturelle og didaktiske faktorer knyttet til utvikling av undervisningsinnhold, og til slutt se det i lys av egne erfaringer og avsluttende refleksjoner.

1.5 Tidligere forskning

I denne undersøkelsen kan man sikte mot to hovedtyper tidligere forskning, den interkulturelle forskningen og musikkpedagogisk forskning knyttet til utvikling av innhold. På hver av disse hovedtypene finnes det relevant forskning, men for å avgrense søket har jeg gått etter forskning på interkulturelle prosjekter knyttet til musikk eller musikkundervisning. Grunnen til å gjøre denne avgrensningen er å vektlegge det interkulturelle, siden det er det denne oppgaven handler om. Det er med andre ord et spekter av forskning som kan ha berøringsflater knyttet til denne masteroppgaven.

Fargespill

I norsk musikkpedagogisk forskning finnes et utvalg av forskning på interkulturelle prosjekter knyttet til musikk. Camilla Kvaals doktoravhandling (2018) utforsket «musikk som et interkulturelt verktøy, basert på en etnografisk studie av samhandlingsprosesser i ensemblet Fargespill (Bergen)» (Kvaal, 2018). Med utgangspunkt i analyser av musikkhendelsene i Fargespill løfter Kvaal diskusjonen inn i betraktninger rundt pedagogiske og demokratiske muligheter som ligger i å bruke musikk som interkulturelt verktøy. Denne avhandlingen berører blant annet perspektivet om å lage noe sammen i en læringsprosess.

Libanonprosjektet

Artikkelen *Community music activity in a refugee camp- student music teachers' practicum experiences* (Broeske-Danielsen, 2013) ser på erfaringer musikk lærerstudenter har fra å jobbe i en flyktningleir i Libanon. I 2010 deltok 16 studenter i prosjektet, og de empiriske dataene er hentet ut i fra deres refleksjonsnotater. Den interkulturelle praksisen var påvirket av mangel på felles språk, uforutsigbarhet og en kompleks læringsarena med varierte grupper, ulik aldre og musikalsk erfaring.

Lærings situasjonene varierte fra individuell undervisning, til små grupper og store grupper. Forsknings spørsmålet i studien var «what do student music teachers learn within a practicum in a Palestinian refugee camp in Lebanon, and in which ways do their learning experiences relate to the student teachers' development as a professional music teachers?» (Broeske-Danielsen, 2013, s. 305). Funnene ble sortert i fire kategorier: læringsstrategier (1) forutinntatthet (2), kollegasamarbeid (3) og begrunnelser (4). Fra den første kategorien fremhever Brøske Danielsen studentenes tanker om at læringsprosessen fungerte bra, tross mangel på felles språk. Dette førte til umiddelbare endringer og avgjørelser på stedet, og gjennom et tydelig kroppsspråk, bruk av musikalsk imitasjon, demonstrasjon og spilling endret studentene læringsstrategier der og da. I den interkulturelle praksisen ble også deres forutinntatthet satt på prøve, og de beskriver hvordan prosjektet gjorde de mer reflekterte, og mer forberedt til et multikulturelt klasserom. I tillegg til dette fikk studentene selv oppleve hvordan det er å være annerledes, og denne erfaringen gav også en dypere forståelse for utfordringer relatert til religion og kultur (Broeske-Danielsen, 2013).

GLOMUS

En annen interkulturell praksis blir beskrevet i artikkelen *Please, give me space: findings and implications from an evaluation of the GLOMUS intercultural music camp, Ghana 2011* (Hebert & Saether, 2014). Her undersøker de GLOMUS-nettverket som består av 14 institusjoner over hele verden og jobber blant annet for kultur møter, støtte i forskning i feltet omkring «Global Music», støtte mangfold i musikkutøving og utdanning og samt det å skape bærekraftige plattformer for tverrkulturelle aktiviteter (Hebert & Saether, 2014, s. 421). Hensikten med akkurat denne studien var å evaluere en GLOMUS Camp i Ghana i 2011 med fokus på læringsutbyttet og erfaringene til deltakerne. Den interkulturelle praksisen gjør også her at den musikalske identiteten blir utfordret: «Of course there are dilemmas, tensions, doubts and different perceptions in a process when dealing with different people, cultures and identities. Also on a personal level in the process of creating and dealing with music there is tension. But if no tension, no life» (Hebert & Saether, 2014, s. 428). Den interkulturelle praksisen kan ofte være preget av usikkerhet, og i denne artikkelen satte en dansk sanger og slagverker spørsmålsteget ved egen praksis da hun skulle lære bort improvisasjon til slagverkere fra Ghana.

Meet4Music

I artikkelen *Addressing new challenges for a community music project in the context of higher music education: A conceptual framework* (Gande & Kruse-Weber, 2017) blir prosjektet Meet4Music (M4M) presentert. Dette er et lavterskel community music-prosjekt som også fungerer som et valgfag på University of Music and Performing Arts Graz, universitetet som også etablerte prosjektet. I selve artikkelen presenterer de prosjektet med et fokus på dets ulike dimensjoner, mål og pedagogiske implikasjoner i utdanningen av «reflective teachers». Deres forskning på det interkulturelle prosjektet viser ulike ferdigheter eller kompetanser de ønsker å forsterke hos deltakerne, og de belyser også studentenes læringsutbytte av å delta i prosjektet. Mange av disse funnene samsvarer med Brøske-Danielsens funn fra 2013 (Broeske-Danielsen, 2013). Resultatene kommer fra diskusjoner om opplevelser og læringsutbytte mellom studenter, undervisere og prosjektkoordinatorer i etterkant av prosjektet, og workshopene under det første semesteret har blitt dokumentert gjennom video, og disse observasjonene skal ha ledet til tre spesifikke forskningsspørsmål som senere ble temaene i intervjuer med undervisere under vårsemesteret 2016 (Gande & Kruse-Weber, 2017). Spesielt relevant for denne studien er både beskrivelsen av prosjektet i seg selv, for å komme nærmere en beskrivelse av ulike interkulturelle praksiser og prosjekter, men også deres tilnærming til *reflekterende praksis*, en sentral del av prosjektet M4M. Denne reflekterende praksisen fremgår etter workshopene, der studenter og lærere kan dele sine opplevelser. De trekker også frem to pedagogiske dimensjoner av planlegging og handling i øyeblikket, der sistnevnte krever ferdigheter som spontanitet, oppmerksomhet og mellommenneskelighet.

Israel og Finland – lærerutdanningsprogram

I studien *Initiating mobilizing networks: mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland* (Miettinen, Gluschankof, Karlsen & Westerlund, 2018) ble det kartlagt hvilke interkulturelle kompetansene som kreves av musikkpedagoger. Studien er basert på et prosjekt som vil sette i gang mobilisering av nettverk mellom to musikk lærerprogrammer for å forske på interkulturell kompetanse. Funnene i artikkelen er blant annet at det er behov for en mer holistisk forståelse av interkulturell kompetanse i musikk lærerutdanning, og at den interkulturelle læringen

hos lærerstudenten kan bli hemmet dersom studentene er motvillige til å engasjere seg i læring som går utover deres kulturelle eller religiøse tro (Miettinen et al., 2018). Andre funn i undersøkelsen var at lærere på musikk lærerutdanningen følte at interkulturelle problemstillinger bør behandles mer som en *generell* del av undervisningen. I flere av kursene ville de også ha program og kurs som fokuserer spesielt på interkulturelle problemer. I denne sammenhengen var det mange av lærerne på studien som uttrykte at de ikke hadde ferdighetene for å inkludere interkulturelle aspekter i sine egne kurs (Miettinen et al., 2018). I tillegg til å bidra til å kartlegge det interkulturelle begrepet i lærerutdanninger, viser denne studien også hvordan man i behandlingen av datamaterialet i interkulturelle forskningsstudier må ta hensyn de kulturelle aspektene som gjør seg gjeldende i prosessen (2018, s.73).

Multicultural Music University

I denne studien utforsker Westerlund, Partti & Karlsen (2015) de finske musikkstudenters erfaringer fra undervisning og deltakelse i et interkulturelt prosjekt i Kambodsja. Gjennom analysen av individuelle intervjuer og gruppeintervjuer diskuterer denne studien «the concept of teaching as improvisation and it's implications for teacher education». Gjennom prosjektet Multicultural Music University skulle de finske studentene delta i undervisning av tradisjonell, kambodsjansk musikk og dans, samt dele finsk tradisjonsmusikk gjennom å utøve og organisere undervisningsworkshops for barn (2015, s.57).

1.6 Denne studiens posisjon

Norges musikkhøgskole og flere andre utdanningsinstitusjoner i verden er involvert i ulike interkulturelle prosjekter, både fordi globaliseringen gjerne fører til internasjonale samarbeid, men også gjennom formålet med å gi studenter den nødvendige kunnskapen og kompetansene til å jobbe i mangfoldige kontekster (Westerlund & Karlsen, 2017). Forskningen har blant annet vært rettet mot studenters læring, erfaringer og musikkformidling (Broeske-Danielsen, 2013; Gande & Kruse-Weber, 2017; Hebert & Saether, 2014), community music-prosjekter (Broeske-Danielsen, 2013; Gande & Kruse-Weber, 2017) og læringsprosesser og musikk som interkulturelt verktøy i prosjektet

Fargespill (Kvaal, 2018). Det kan se ut som det har vært en økning i forskning omkring interkulturelle prosjekter i musikkundervisning de siste tiårene, og det er liten tvil om at globaliseringen og evnen til å kommunisere på tvers av landegrenser har bidratt til dette. I denne studien tar jeg opp tråden til Brøske-Danielsen (2013), Gande & Kruse-Weber (2017) og Hebert og Sæter (2014), som fokuserer på kompetanse, læringsutbytte og opplevelser hos musikk lærerstudenter i interkulturell praksis, og jeg vil se på hvordan dette utarter seg i utvikling av undervisningsinnhold for grunnskolen i lærerutdanninger i India og Georgia.

2. Teorikapittel

Jeg vil i dette kapitlet presentere teorien jeg har valgt for å belyse oppgavens problemstilling. I første del presenteres analytisk didaktikk og didaktisk relasjonstenkning for å gi et innblikk i hva som kjennetegner undervisningssituasjoner i interkulturelle prosjekter på et didaktisk nivå. Ettersom refleksjon, erfaringer og verdisyn erfares som viktige påvirkningsfaktorer for undervisningspraksisen utdypes dette nærmere gjennom praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2000). I andre del av kapitlet vil jeg gå nærmere inn på den interkulturelle delen av praksis, og herfra vil jeg forsøke å innta en interkulturell didaktisk tenkemåte. Dette gjør jeg gjennom å etablere forbindelser mellom teori om interkulturell kompetanse og didaktikk. Her vil jeg se etter fellestrekk og ulikheter, samt finne ut *hva* i teoriene som sammen eller hver for seg kan forklare ulike fenomener ved musikkundervisning. Hva kan den interkulturelle teorien belyse på en mer inngående måte enn hva didaktikken har klart så langt? Til slutt vil jeg problematisere hvilken teori som burde stå i bakgrunnen eller forgrunnen av mitt masterprosjekt, og hvorfor.

2.1 Analytisk didaktikk

I denne oppgaven vil jeg i hovedsak ha en analytisk og deskriptiv tilnærming til didaktikken, fordi jeg ønsker å bruke teorien til å beskrive, analysere og forstå det som skjer i undervisningssituasjonen uavhengig av idealer og normer. Når det er sagt, handler denne oppgaven om å forstå *hvordan* innhold i musikkundervisningen endrer og utvikler seg i interkulturelle kontekster. For å besvare denne problemstillingen vil de didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor være sentrale. Dette er normative sider ved undervisningen, fordi de på sin måte sier noe om hvordan undervisning bør være ut i fra grunnleggende verdioppfatninger. Derfor ser jeg ikke på den analytiske og normative didaktikken som motsetninger, men nødvendige aspekter i diskusjoner om undervisning.

2.1.1 Undervisningens hva, hvordan og hvorfor

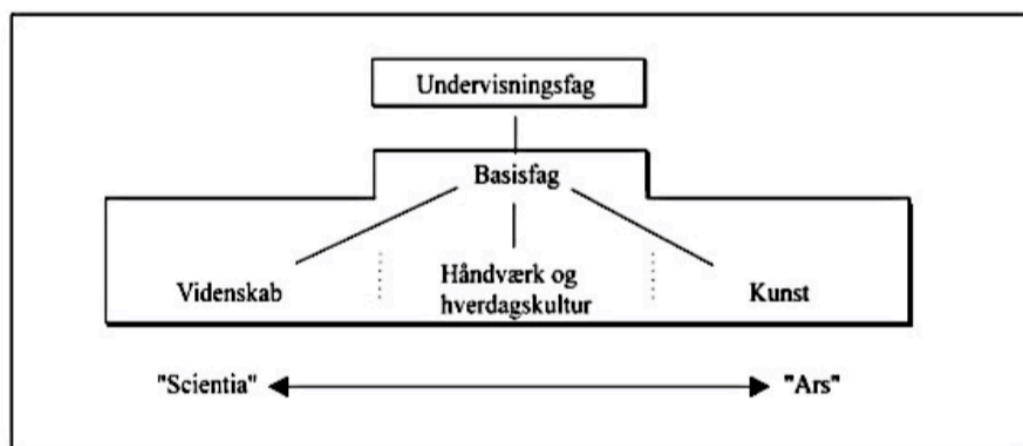
Ordet didaktikk oversettes gjerne til «undervisningslære», og det forteller oss at didaktikk kort og godt skal si noe klokt om undervisning. Egentlig dreier det seg om hverdagslige pedagogiske spørsmål som f.eks. «hva skal det undervises i», «hvordan skal jeg gjøre det» eller «hva skal vurderes», men det viser seg at pedagogisk virksomhet er mer kompleks enn som så. Didaktikken begrenser seg ikke til å bare belyse den *praktiske* og observerbare siden ved undervisningen. Gjennom didaktisk teori tar man flere skritt ut av klasserommet, ut i verden og ser dermed undervisning i et større og bredere perspektiv.

Begrepet didaktikk er sentralt innen tysk og til dels nordisk pedagogikk (Bjørndal & Lieberg, 1978) og selve begrepet blir brukt og forstått med varierende betydning hos ulike forfattere og i ulike tradisjoner. Hos Frede V. Nielsen (1998) blir det operert med to hovedoppfatninger av hva didaktikkbegrepet omfatter, en snever og spesifikk betydning som stammer fra dannelsesteoretisk tradisjon, og en bredere betydning som er forankret i en læringsteoretisk tradisjon. Didaktikk i *snever betydning* omfatter de spørsmålene som handler om undervisningens begrunnelse og formål, dens mål og innhold samt kriterier for innholdssutvelgelse (Nielsen, 1998). Den bredere betydningen av didaktikk omfatter også de praktiske sidene ved undervisning gjennom spørsmål om metode, tilretteleggelse, undervisningsmidler og rammefaktorer (Nielsen, 1998). Det vil si at den brede betydningen av didaktikk berører i tillegg til «hva, hvor, hvorfor» også spørsmålene om «hvordan og hvilken». Det brede didaktikkbegrepet kjenner man igjen i didaktisk relasjonstenkning, illustrert gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

I denne oppgaven legges det vekt på undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Undervisningens *hvordan* vil få en stor plass, men jeg ser ikke på det som formålstjenlig å holde et skille mellom de ulike aspektene hva, hvordan og hvorfor, og derfor forholder jeg meg videre til en bred og vid betydning av didaktikkbegrepet. På denne måten tar jeg også med de forhold som angår den praktiske gjennomføringen av undervisning.

2.2 Hva kjennetegner musikkdidaktikk?

Innenfor et *fag*didaktisk område, slik som musikkdidaktikk, vil man ta utgangspunkt i det enkelte fags egenart. Herfra vil det bli en sentral oppgave for musikkdidaktikken å vurdere og ta standpunkt til hvilke deler og hvilke aspekter ved et fagområde som skal prioriteres eller ikke i undervisningen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 33). Dette tar oss videre til undervisningsfaget musikk, hvor forholdet til basisfaget er særlig viktig fordi det kan forstås på ulike måter. Frede V. Nielsen (1998) hevder at musikk hviler på en tredelt basis:



FIGUR: Den musikkpedagogiske virksomhetens basis (Nielsen, 1998, s. 110)

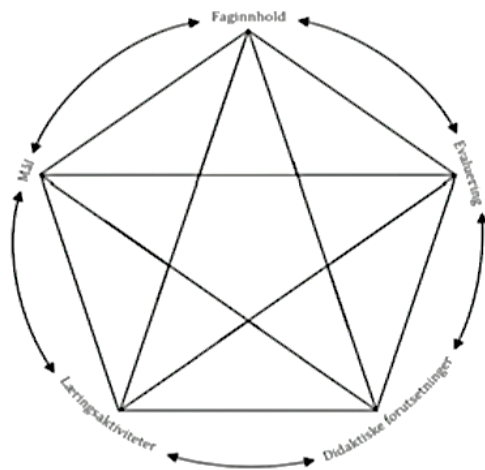
På den ene siden har vi musikkfaget forstått gjennom kunst-dimensjonen («ars») som vektlegger de kunstneriske aspektene, den kroppslige og umiddelbare erkjennelsen av klingende musikk (Nielsen, 1998). På den andre siden har vi «scientia»-dimensjonen som er vitenskapelig basert – kunnskap *om* musikk. Dette vil f. eks. gjelde musikkbegreper, musikkhistorisk analyse, satslære og musikkteori. Musikk som håndverk og hverdagskultur binder disse to dimensjonene sammen (Vinge, 2014, s. 32), og musikkfaget kommer til uttrykk gjennom både teoretiske, praktiske og skapende forståelser av musikk.

Det er sjelden den musikkpedagogiske praksis kun praktiseres på i kun en av de tre dimensjonene, men herfra kan man gjennom bevisste og begrunnede valg blant annet utvikle og endre undervisningsinnhold. Poenget med å trekke inn Frede V. Nielsens modell om musikkundervisningens tredimensjonale basis er nettopp når spørsmålet om musikkfaglig innhold skal diskuteres og reflekteres over. Gjennom modellen kan man

tenkte over hva slags basis man selv og andre har i sin praksis. Hvor mange skritt må man gå tilbake for å få et svar på hvorfor man tar de enkelte pedagogiske vurderingene? Hvilken dimensjon vektlegger du som lærer – og hvilke følger får det? Slik jeg ser det er det rimelig å anta at vektlegging av enten ars eller scientia-dimensjonen kan være forankret i kulturen man er en del av, og dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Hensikten med å redegjøre for den didaktiske relasjonsmodellen er for å skrive frem et analytisk verktøy. Fordelen med modellen er at den er åpen og holder seg nærme empirien, og favner det komplekse ved undervisningssituasjoner på en enkel måte. Det brede didaktikkbegrepet kjenner man igjen i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135), som ble opprinnelig laget som en referanseramme som lærere kan relatere sine erfaringer og kunnskaper til (Vinge, 2014).



Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

Modellen viser relasjoner mellom ulike faktorer som bør analyseres ved undervisningsplanlegging (Bjørndal & Lieberg, 1978) og er et kjent planleggingsverktøy for undervisning. Modellen kan tjene som referanseramme for planlegging, gjennomføring og refleksjon, og er derfor tenkt som en formålstjenlig modell i denne

oppgaven for å kunne forklare hvordan undervisningsinnhold utvikler seg i interkulturelle lærerutdanningskontekster. Modellen omfatter både undervisningens mål, innhold, forutsetninger (elever, lærere, fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle), læringsaktiviteter og evaluering. De kanskje mest sentrale didaktiske begrepene vises i modellen, og jeg vil nå helt kort gjøre rede for de begrepene jeg ser på som ekstra relevante for denne oppgaven. Her vil jeg også beskrive hva som kjennetegner undervisningspraksisen under de interkulturelle prosjektene på et didaktisk nivå.

2.3.1 Mål i undervisningen

Bjørndal og Lieberg (1978, s. 38) viser til en vanlig inndeling av hovedkategorier for undervisningsmål:

1. Kognitive mål (f.eks. faktakunnskaper, begreper, prinsipper og begrepsdannelse)
2. Affektive mål (f.eks. holdninger, interesser, verdier)
3. Psykomotoriske mål (ferdigheter)

Kognitive mål handler gjerne om å *forstå, forklare og vurdere*. Affektive mål kan kjennetegnes av å *uttrykke eller oppleve*. Ferdighetsmål knyttes til begrep som *syng, spille, bruke osv.*

Et sentralt bidrag fra Norges musikkhøgskole er å bidra med kompetanse innenfor aktivitetsrettet didaktikk i de to interkulturelle lærerutdanningsprosjektene. Målene for undervisningsinnholdet er likevel svært varierte, fra å etablere teoretiske referanserammer til å lære en ny sang gjennom lytteaktivitet. Det tegner seg nye muligheter og utfordringer fra dag til dag i den interkulturelle praksisen, og klart formulerte mål kan være gode styringsinstrumenter, og kan angi retning for lærerens arbeid og prosess (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 42).

2.3.2 Innhold og læringsaktiviteter

Det er vanlig i Norge å forstå *innhold* som en samlebetegnelse for lærestoff og læringsaktiviteter, og spesielt i musikkpedagogisk virksomhet er dette formålstjenlig fordi musikkaktivitetene og lærestoffet sammen utgjør en sentral del av selvet innholdet

i faget (Hanken & Johansen, 2013, s.70). Eksempelvis er læringsaktiviteter som inneholder spilling, lytting og komponering viktige læringsmål i musikkfaget og dermed er læringsaktiviteter og lærestoff begge svar på de didaktiske spørsmålene «*hva og hvordan skal eleven lære?*». Et eksempel på en separering av disse begrepene finner vi for eksempel hos Bjørndal og Lieberg (1978). *Innhold/lærestoff* forstås som «både det som vanlig blir ansett for å være faglig kunnskap og kunnskaper av allmenn ikke-faglig art og de prosesser av kognitiv, affektiv og psykomotorisk art som elevene blir engasjert i gjennom undervisningen» (1978, s. 41). På den andre siden står *læringsaktiviteter* som en samlebetegnelse for «de handlinger elever og lærer utfører i direkte tilknytning til undervisningssituasjonen» (Bjørndal & Lieberg, 1978) og er kanskje det som lettest blir kalt metode i pedagogisk virksomhet, men som i *musikkfaget* også utgjør en sentral del av selve innholdet i faget. Undervisningsinnholdet i prosjektene varierer, og jeg har tidligere nevnt hvordan vi forsøker å være innom *hovedområder* ved musikkundervisning, slik som lytting, komponering og musisering (Utdanningsdirektoratet, 2006) gjennom undervisningsinnholdet. Det er også et viktig aspekt at musikk lærerstudentene i Georgia og India kan ta med «sitt eget» undervisningsinnhold til workshops, ikke bare fordi det er en god øving- og læringsarena, men for at vi sammen kan reflektere over innholdet.

2.3.3 Didaktiske forutsetninger

Denne kategorien er stor, og i framstillingen vil jeg ikke gå i dybden på alle sosiale og kulturelle forutsetninger. Det er en nesten umulig oppgave. Jeg vil holde meg på et generelt plan, før jeg senere går nærmere inn på *lærerforutsetninger* som ligger denne oppgaven nærmest.

På et overordnet nivå gjør Bjørndal og Lieberg en inndeling i *sosiale og kulturelle forutsetninger* (1978, s. 54). Til sammen kommer disse til uttrykk på forskjellige måter gjennom f. eks. litteratur, diktning, bildende kunst, musikk, religion, normer, lovverk og verdiprioriteringer i samfunnet. En del av den didaktiske relasjonstenkingen handler om å være oppmerksom på hvordan disse sosiale og kulturelle tradisjoner blir nedfelt i skolens innhold, og hva slags utgangspunkt man utarbeider læreplaner fra osv., fordi disse påvirker undervisningen både indirekte og direkte, og læreplaner er ofte utformet

slik at den gjenspeiler sentrale verdier som finnes i et samfunn. Slike forutsetninger og forhold kan betraktes som en rent deskriptiv dimensjon, og la beskrivelsen av sosiale forhold danne utgangspunkt for vurdering av hva som betraktes som sentralt (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 108). Dette kan også knyttes det Hanken og Johansen kaller *rammefaktorer* (2013). Det er ulike meninger om hvorvidt lærerens og elevens forutsetninger kan eller skal regnes som en rammefaktor, men det er grunn til å tenke at både forutsetninger og rammefaktorer legger betingelser for undervisning. Dette kan gjelde rent fysisk utstyr, økonomiske rammer, organisatoriske rammer, rutiner, uformelle rammer, forventninger knyttet til hvordan undervisningen skal være. Med andre ord er dette noe som setter betingelser for hvordan undervisningen blir, og kan sees på som både fremmede og hindrende faktorer.

Sentralt for all didaktisk planlegging er hvem det planlegges for og av. Hvem er musikk lærerstudentene i Georgia og India, og hva slags forutsetninger har de? I disse prosjektene var det ofte knyttet usikkerhet til hvem vi faktisk skulle ha med å gjøre i undervisningssituasjonen, og læringskurven ble dermed bratt da vi først møtte hverandre. Både refleksjonsnivå, ferdigheter og begrepskunnskap hos studentene var viktige faktorer som påvirket undervisningen direkte, der også de sosiale og kulturelle forutsetningene på en overordnet nivå også påvirket undervisningskonteksten.

2.3.4 Oppsummering: den didaktiske relasjonsmodellen

For det første gir modellen i seg selv et forenklet bilde av en komplisert prosess, men Bjørndal og Lieberg (1978) mener at den skiller ut vesentlige faktorer og mangfold av relasjoner som det er viktigst å fatte beslutninger om. Etter mitt syn er hovedstyrken til modellen nettopp at det kan bidra til et mer bevisst og eksplisitt forhold til didaktiske beslutninger og vurderinger, og at det er et godt og oversiktlig sted å starte. Bjørndal og Lieberg mener for det andre at modellen peker på at man må se på undervisningsplanlegging og undervisning som en helhet, og at avgjørelser omkring én faktor får konsekvenser for andre. Læreren må ta relevante og meningsfulle valg knyttet til undervisningen gjennom å reflektere over didaktiske problemstillinger og gitte sannheter. For det tredje understreker de at deres grunnsyn på undervisning innebærer at det ikke er mulig eller ønskelig å planlegge undervisningen fullstendig, og modellen

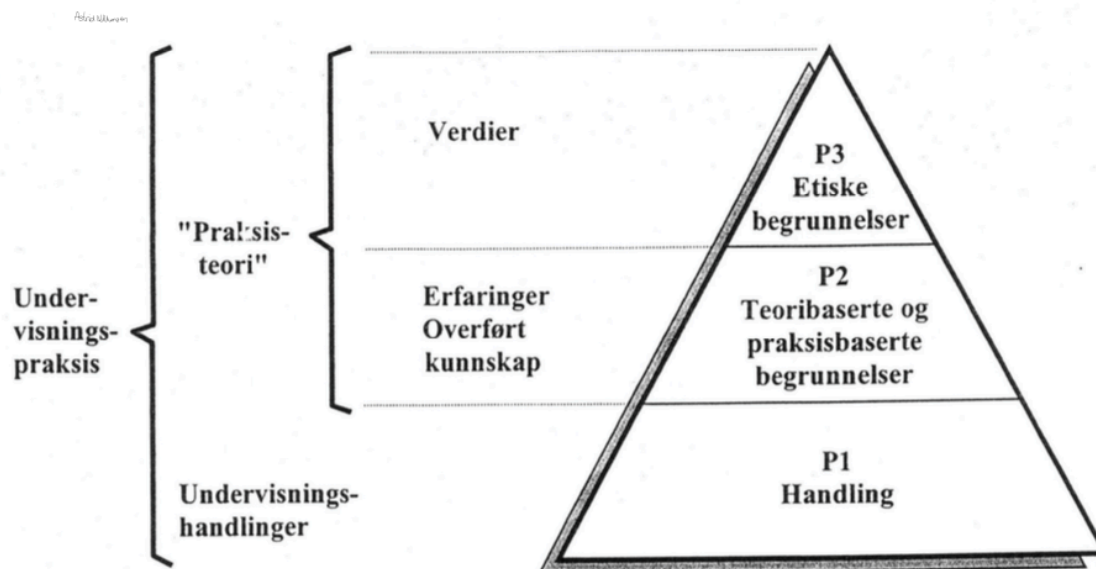
legger ei heller opp til slik type planlegging – den sier ingenting om hvor detaljerte eller fastlåste beslutningene skal være (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 137). For det fjerde er modellen tenkt som en referanseramme. Alle erfaringene, kunnskapene, verdiene og ideene du har kan relateres til modellen. For det femte er det viktig at ingen av faktorene eller relasjonene i modellen får en ensidig styrende funksjon. Til sist, modellen er ikke tenkt som en lukket modell men som en «åpen» referanseramme for gjennomtenkning av undervisning.

2.4 Handlings- og refleksjonsmodellen

I tillegg til den didaktiske relasjonsmodellen redegjør jeg for handlings – og refleksjonsmodellen for å belyse andre sider ved praksis, spesielt på grunn av modellens evne til å vise sammenheng mellom teori og praksis, og hva slags påvirkning det kan ha for undervisningen.

Etter inspirasjon fra Løvlie (1984) har Lauvås og Handal (2000) utviklet handlings- og refleksjonsmodellen (praksistrekanten). Hovedpoenget er å vise at praktisk virksomhet er noe mer enn selve handlingene som bedrives, og at praksisbegrepet omfatter ulike aspekter (Lauvås & Handal, 2000). De ulike aspektene i modellen er vanskelige å identifisere som isolerte elementer, de skal heller forstås som en helhet som gjensidig påvirker hverandre (Handal & Lauvås, 1983). Gjennom denne modellen knyttes begrepene *praksis* og *teori* tettere sammen, og på den måten kan de belyse andre problemstillinger i det musikkpedagogiske feltet enn hva f. eks relasjonsmodellen gjør. Modellen viser med andre ord ulike aspekter som gjør seg gjeldende i praksis. Undervisningshandlinger og praksisteori er to sentrale momenter. Praksisteorien består av flere ulike elementer som er forbundet med hverandre, og i denne fremstillingen kan vi gå ut i fra tre komponenter praksisteorien består av (Handal & Lauvås, 1983):

- Personlige erfaringer
- Overført kunnskap, erfaringer og strukturer
- Verdier (filosofiske, politiske og etiske)



Figur 1: Lauvås og Handals modell for praksis (Etter Løvlie 1974)

2.4.1 Nivåer i praksistrekanten

P1-nivået fremstiller *handlingene* ved praksis, med andre ord det som kan observeres (Lauvås & Handal, 2000). På dette nivået opererer vi når vi utfører aktiviteter, stiller spørsmål, motiverer, presenterer og så videre. Disse handlingene er ikke tilfeldige og mange faktorer i undervisningssituasjonen kan presse fram bestemte *handlingsmønstre* (Lauvås & Handal, 2000) og preger derfor praksis på ulike måter.

På P2-nivået beveger man seg til det mentale, hvor planlegging og begrunnelse befinner seg. Slik modellen viser kobler praksis seg nå på den enkelte lærers *praksisteori*, men det betyr ikke at handlingene i P1-nivået ikke er påvirket av det. Handal og Lauvås (1983) presenterer i sin bok «På egne vilkår» nemlig en hypotese om at enhver lærer har en praksisteori om undervisning og at denne er den subjektivt sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis (Handal & Lauvås, 1983, s. 14). *Praksisteori* kan beskrives som den kunnskapen, den erfaringen og de verdiene vi «trekker på» når vi forsøker å begrunne og rettferdiggjøre handlingene våre (Lauvås & Handal, 2000). Det betyr ikke at den er sammensatt av alt vi vet om yrket (her musikkpedagog) og grunnlaget for utøvelsen av det, det er bare de verdier og kunnskaper som man faktisk legger vekt på i den daglige praksisen (2000, s.183). På denne måten er praksisteori sterkt knyttet til handlingene vi gjør. For noen vil det være et bevisst verktøy for planlegging og begrunnelse, for andre er den skjult helt til de får den artikulert. Hos

erfarne lærere er praksisteorien ofte bevisst: de er oppmerksom på egne verdier, har lang undervisningserfaring, og begrunner derfor undervisningen sin både gjennom teoribaserte, praksisbaserte og etiske argumenter (opererer på P3-nivå). Hos ferske lærerstudenter kan praksisteorien fungere mer som et ubevisst bakteppe for handlingene man gjør, og begrunnelsene for undervisning er praksis-baserte (personlig erfaring og overført kunnskap) (Lauvås & Handal, 2000).

På P3-nivået undersøker man de etiske begrunnelsene man har for undervisning, og hva slags moralsk basis man handler ut i fra. Slik Handal og Lauvås formulerer det (1983) er våre egne verdier etter alt å dømme i sterk grad med på å forme vår praksisteori. Dette er interessant for denne masteroppgaven av flere grunner. For det første er verdiene vi har i stor grad knyttet til kultur (Alexander, 2001). Et møte mellom ulike utdanningskulturer er et møte mellom ulike sett med verdier, og evnen til å reflektere over hvordan verdier påvirker undervisningspraksis, ergo vår praksisteori, er viktig fordi det kan være en nøkkel til forståelse av ulike utfordringer i prosjektet. For det andre er prosjektene basert på tett samarbeid mellom de ulike kulturene, og i møtet med annen utdanningskultur er det viktig med respekt for hverandres tradisjon og kultur. Disse faktorene vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven når teorien knyttes sammen med det empiriske materialet.

Praksisteori skal ikke nødvendigvis kun forstås som et individuelt perspektiv, men kan også brukes som et begrep når man ser på studentgrupper eller lærergrupper (Handal & Lauvås, 1983, s. 19). En gruppe kan dele felles erfaringer, dele kunnskap fra lesing, forelesninger, kurs og ha utviklet felles oppfatninger som er sentrale for alle og som deres praksisteorier integreres omkring (Handal & Lauvås, 1983, s. 20). I arbeidet med interkulturelle prosjekter kan det være fort gjort å trekke forenklete og forutinntatte konklusjoner om en gruppes praksisteori, og generalisere de verdier som eksisterer i undervisningskulturen. Gjennom dette prosjektet er det derfor et mål å prøve å komme inn i kjernen av hvilke verdier og oppfatninger som er sentrale for alle, for å få dypere forståelse av hva deres *individuelle* praksisteori integreres omkring (Handal & Lauvås, 1983). På denne måten kan man også komme nærmere en forståelse av hvilke kulturelle og didaktiske faktorer som påvirker utviklingen av undervisningsinnhold i de ulike prosjektene.

2.5 Interkulturell teori

Ordet interkulturell står sjelden alene. Sammen med begrep som kompetanse, forståelse, kommunikasjon, læring, ferdigheter, perspektiv, holdninger eller erfaringer gis ordet mening og fokus. Gjennom mange tiår har interkulturell kompetanse vært på dagsorden til forskere i mange ulike fagfelt. Business, medisin, fysikk, matematikk, naturfag, religiøse organisasjoner og pedagogikk – alle felt påvirkes av globalisering og må forholde seg til at verden blir mindre og folk knyttes raskere sammen (Cushner & Mahon, 2009). Undervisning og utdanning er intet unntak og blant annet Hebert og Sæter (2014) hevder at globalisering også har resultert i endringer av holdninger omkring læreplan, musikk og musikkutdanning innenfor høyere musikkutdanningsprogrammer. I denne sammenhengen vil jeg først se på hvordan man med et analytisk utgangspunkt i interkulturelle komponenter kan forstå praksis. Dette gjør jeg ved å spørre: hva er interkulturell praksis? Hvilke komponenter er sentrale? Deretter vil jeg med et deskriptivt utgangspunkt se på hva som skjer i praksis gjennom tidligere forskning på interkulturelle praksiser. Ut i fra dette vil jeg gå videre ved å undersøke om man kan betrakte interkulturell teori som praksisteori.

2.5.1 Hva er interkulturell praksis?

Slik jeg ser det kan «interkulturell praksis» knyttes opp til så mange ulike arenaer og kontekster at en viktig oppgave for dette kapitlet er å se nærmere på de faktorene som gjør akkurat *denne* praksisen interkulturell, utover at praksisen er lokalisert i India eller Georgia. Først og fremst hevder Barrett (2014) at et interkulturelt møte er når du *møter en annen person eller gruppe som oppfattes å ha forskjellige kulturelle tilknytninger enn deg selv* (Barrett, Byram, Làzàr, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2014). Dette kan være personer fra et annet land med ulike regionale, språklige, etniske eller religiøse bakgrunner, eller personer som avviker fra deg selv gjennom livsstil, kjønn, sosial klasse, alder eller generasjon osv. (Barrett et al., 2014). Kvaal (2018) hevder at det kanskje ikke er mulig eller nødvendig å snakke om handlinger som er interkulturelle, for de foregår ikke *mellom* kulturer, men på det kulturelle plan. Kvaal beskriver videre at handlinger kan betraktes som kulturelle av vesen, ikke bare tilhørende en kultur. Videre vil dette si at det gjennom en teknisk mentalitet er mulig å nærme seg et samspill som løser

konflikter mellom mennesker og omverdenen uavhengig av om de opprinnelig «hører til» en gruppe eller ikke (Kvaal, 2018, s.283).

Ifølge interkulturell teori blir praksisen interkulturell i mellommenneskelige møter der de kulturelle forskjellene blir oppfattet og gjort fremtredende i praksis (Barrett et al., 2014). Dette betyr at man forstår de grunnene til at vi oppfører oss slik vi gjør som kulturell betinget. Vi tilhører et sett av verdier vi er oppvokst med eller vant til, som påvirker vår praktiske virksomhet. Med andre ord vil praksis bli *interkulturell* når man responderer på grunnlag av den andre personens tilknytning til en annen kultur, istedenfor å respondere på grunnlag av personlige egenskaper. Det er i slike situasjoner det kreves interkulturell kompetanse for å oppnå «harmonious interaction and successful dialogue» (Barrett et al., 2014, s. 7). Dette gir en grunn til tro at interkulturell og didaktisk teori er hensiktsmessig å kombinere fordi det kan bidra til å forklare hvorfor og hvordan utvikling skjer. I en kontekst der man skal samarbeide, kommunisere og jobbe mot et felles mål (her i en interkulturell lærerutdanningskontekst), har vi opplevd å møte kulturelle utfordringer knyttet til utvikling av undervisningsinnhold.

2.5.2 Sentrale komponenter i interkulturell teori

Så hva er disse komponentene som gjør seg gjeldende i praksis? Et utgangspunkt for forståelse av det interkulturelle konseptet er Deardorffs (Deardorff, 2006), konseptualisering basert på intervjuer hvor de ble enige om at begrepet generelt refererer til: «ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one`s intercultural knowledge, skills and attitudes» (Deardorff, 2006, s. 247-248). Disse kompetansene, «knowledge, skills and attitudes» vil i en lærerutdanningskontekst bety en dypere forståelse av egen identitet som musikk lærer, (Westerlund & Karlsen, 2017). Videre hevder Westerlund & Karlsen også at «the concept of intercultural competences places knowledge production in the heart of interaction» (2017, s. 92). Gjennom dette kan man forstå praksis og samhandling nødvendige komponenter i interkulturell teori. Jeg har valgt å gå nærmere inn på definisjonen av disse komponentene gjennom artikkelen *Developing Intercultural Competence Through Education* av Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou (2013). Interkulturell kompetanse handler altså ikke om bestemte

ferdigheter i en gitt sammenheng, men om en kombinasjon av komponenter: holdninger, kunnskap, forståelse, ferdigheter og handlinger (Barrett et al., 2014) Det er viktig å forstå at disse komponentene kan bli brukt gjennom handling i en hvilket som helst relevant situasjon og derfor er kompetansen aldri «ferdiglært», men blir beriket ved alle nye møter (Barrett et al., 2014).

Holdninger inkluderer å verdsette mangfold, respektere forskjeller, å være åpen for å lære av hverandre, sette spørsmålstegn ved det som blir sett på som normalt og evnen til å tolerere usikkerhet (Barrett et al., 2013, s. 9).

Kunnskap og forståelse handler om å forstå det interne mangfoldet i en kultur, oppmerksomhet rundt egne og andres forutinntatte antakelser, stereotyper, forforståelse, åpen og skjult diskriminering, kommuniserende bevissthet, bevissthet rundt språk, kunnskap omkring tro, verdier, praksiser og verktøy - og til slutt det å forstå de ulike kulturelle, sosiale og individuelle prosessene av interaksjon (Barrett et al., 2013, s. 9).

Ferdigheter inkluderer å ha multiperspektiv (evnen til å desentrere seg fra sitt eget perspektiv for å kunne sette seg inn i andres, samtidig som man beholder sitt eget), ferdigheter i å oppdage informasjon om andre kulturelle tilknytninger og perspektiver, ferdigheter i å tolke andres kulturelle praksiser, empati, kognitiv fleksibilitet, kritisk evaluering, tilpasning til nye kulturelle miljøer, ferdigheter i å takle vanskelige situasjoner (Barrett et al., 2013, s.9).

Handlinger er det du gjør i praksis. Å *handle* interkulturelt kan være det å søke muligheter til å engasjere seg med mennesker som har ulike kulturelle orienteringer enn deg selv, å kommunisere effektivt og respektfullt ovenfor mennesker med ulike holdninger enn deg selv, samt samarbeide og utfordre kulturelle stereotyper (Barrett et al., 2013, s.10).

Å inneha interkulturell kompetanse er med andre ord ingen enkel sak. Disse komponentene kan sees på som deler i et «sett» av ferdigheter som fungerer sammen i praksis, og som kontinuerlig utvikles gjennom nye møter. De fleste av komponentene inneholder både det som blir sett på som artikulert kompetanse og det som er intuitivt; den tause kunnskapen. I tillegg til dette fungerer komponentene sammen, på holistisk vis inn i praksis.

2.6 Å innta en interkulturell didaktisk tenkemåte

Så hvorfor knytte interkulturell teori sammen med teori om musikkdidaktikk? Verdifulle diskusjoner om musikkundervisning oppleves under prosjektene i India og Georgia mellom studenter og lærere fra ulike land. Disse diskusjonene avdekker blant annet meninger og verdier som tidligere er tatt for gitt i de ulike kulturene, og gjennom de interkulturelle prosjektene øker forståelsen for hverandres kultur og hever den interkulturelle kompetansen til de studentene og lærerne som er involvert (Brøske et al., under utgivelse). Et av de forventede resultatene av disse prosjektene er nettopp å bygge opp interkulturell kompetanse for studenter og lærere på begge institusjonene. Musikkundervisning og interkulturell kompetanse har i de senere årene blitt knyttet sammen i flere forskningsprosjekter. Søkelyset har vært rettet mot blant annet læring under interkulturelle prosjekter (Westerlund et al., 2015), utfordringer for høyere interkulturell musikkutdanning (Hebert & Saether, 2014), kartlegging av interkulturell kompetanse i to musikkprogrammer i Israel og Finland (Miettinen et al., 2018) og utdanning av musikk lærere i det nye årtusen (Brøske Danielsen & Johansen, 2012). I denne delen av teorikapittelet setter jeg begrepet «interkulturell» sammen med didaktisk teori, og jeg vil på den måten innta en interkulturell didaktisk tenkemåte. Her vil jeg undersøke om den interkulturelle teorien kan gi interessante og utfyllende bidrag til en mer «ren» didaktisk tenkemåte. Ved å innta en interkulturell tenkemåte forlater man på noen måter de vante didaktiske tankemønstrene ved å etablere nye forbindelser.

Didaktikk og interkulturell teori har begge først og fremst som mål å bidra til utvikling, refleksjon, forståelse og muligheter innenfor hvert sitt fagfelt. Både i undervisning og interkulturelle situasjoner handler det om å få øye på faktorer som spiller en rolle i praksis, slik at det igjen kan være utgangspunkt for refleksjon. Fordi mitt forskningsspørsmål sentrerer seg rundt det som skjer i praksis er det naturlig å prøve å finne forbindelser nettopp der. Mitt empiriske materiale springer ut av ulike praksisarenaer, og jeg vil derfor undersøke om interkulturell teori kan betraktes som en praksisteori.

2.6.1 Interkulturell teori som praksisteori

Tidligere i kapittelet ble det redegjort for *Handling- og refleksjonsmodellen*, der praksisteori har en sentral plass. Dersom interkulturell teori kan betraktes som en praksisteori burde den passe inn i definisjonen av selve begrepet:

I denne boken bruker vi uttrykket «praksisteori» om en persons private, sammenvevde, med stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.

(Handal & Lauvås, 1983, s. 14)

Med andre ord bærer vi med oss begrunnelser som utgjør grunnlaget for våre handlinger. De interkulturelle komponentene (holdninger, kunnskap, forståelse, ferdigheter og handlinger) sier også noe om grunnlaget for hvorfor vi handler som vi gjør, og passer derfor inn i definisjonen av selve praksisteori-begrepet. Definisjonen ovenfor har flere nøkkelbegrep for praksisteori jeg ønsker å se nærmere på:

1. Praksisteorien er *privat*
2. Praksisteorien er *foranderlig*
3. Praksisteorien er *sammenvevd*

Det private aspektet

(1) Praksisteori er et individuelt fenomen som bygges opp gjennom en serie forskjellige hendelser som er «sammenflettet med viktige verdier og idealer hos personen selv (Handal & Lauvås, 1983, s. 15). Fordi det på mange måter er et privat anliggende hevder Handal & Lauvås (1983) at en praksisteori ikke er et vitenskapelig begrep som kan anvendes for logisk forklaring eller forutsigelse. Praksisteorien kan heller si noe om grunnlaget for handlinger hos den enkelte, og det er viktig informasjon. Handal og Lauvås (1983, s. 17) hevder at det her er snakk om verdier av etisk eller filosofisk karakter, politiske verdier eller verdier direkte knyttet til undervisning. Slik jeg ser det kan det «private» ved praksisteorien handle om at en praksisteori er noe du har for deg selv, til syvende og sist. Alle har personlige erfaringer knyttet til undervisning som har gjort at man har trukket noen personlige konklusjoner. Disse erfaringene er aldri

identiske fra en person til en annen, selv om hovedtrekkene i erfaringene kan være felles for mange.

Det foranderlige aspektet

(2) Gjennom hendelser, observasjon, praksis, undervisning, mellommenneskelige møter, film, bøker, media osv. gjør man seg erfaringer som utgjør en del av sin praksisteori. Handal og Lauvås (1983) bruker *et nøste* som et bilde på alle erfaringene, kunnskapene og verdiene som til sammen utgjør praksisteorien. For et mer nyansert bilde på foranderligheten og det ikke-konsekvente ved praksisteorien blir det kanskje mer riktig å se på nøstet som ganske løst, bestående av flere type garn og et nøste som stadig rekkes opp på nytt og på nytt. En måte å forklare dette på er at de refleksjoner man gjør seg i forbindelse med ulike erfaringer engasjerer alle nivåene praksistrekanten (P1, P2 og P3), og gjennom dette utvikles ens praksisteori. I de interkulturelle prosjektene er etterarbeid og refleksjon rundt undervisning en stor del av praksisen man er en del av, og praksisteorien spiller en stor rolle i slike situasjoner. Hva man tror man vet fra før blir satt inn i en ny forståelsesramme, og man må stadig forstå fenomener på en mer inngående måte.

Det sammenvevde aspektet

(3) Det sammenvevde i praksisteorien er et klart fellestrekk mellom didaktisk og interkulturell teori. Det hermeneutiske prinsippet om forholdet mellom deler og helhet syns å gjøre seg gjeldende i begge fagfeltene både gjennom den didaktiske relasjonsmodellen, praksistrekanten og de interkulturelle komponentenes samspill i praksis. Med dette nærmer vi oss et viktig prinsipp ved konseptet praksisteori: det er ingen oversiktlig affære. Gjennom handlings- og refleksjonmodellen (praksistrekanten) kan det kanskje virke slik, men inndelingen til Handal og Lauvås (1983) ble gjort for å gjøre analysen enklere. De ulike bestanddelene i praksistrekanten (og i interkulturell teori) er så sammenvevde at det er umulig å identifisere de som isolerte elementer i en persons praksisteori (Handal & Lauvås, 1983), og dette underbygger faktisk flere fellestrekk ved de ulike fagfeltene. Det som kan være interessant vil være å finne ut av

hvilke av bestanddelene som gjør seg gjeldene i ulike typer praksis. Jeg vil nå se nærmere på nettopp dette forholdet for å se om det kan tjene som verktøy til analyse av det empiriske materialet senere i oppgaven.

2.7 Påvirkningskraft mellom elementene i praksisteori

Modellens trekantede og hierarkiske form kan være med på å underbygge tanken på at P2 ikke kan eksistere uten P1, og tilsvarende med nivå P3. Dette underbygger også at P3 er «høyeste mulig nivå», men slik det har blitt forsøkt formulert tidligere i teksten er praksisteorien aldri ferdiglært, den vil alltid utvikles og forandres av små eller store erfaringer. Et bidrag i denne diskusjonen er Brøske-Danielsens artikkel om Libanonprosjektet (2013). Hun opplevde i sin forskning at det var problematisk å analysere gjennom Dales (1998) tre kompetansenivåer³, som i likhet med Handal og Lauvås (1983) praksistrekant har tre nivåer. Grunnen til dette var at musikklererstudentenes erfaringer var relatert til mer enn ett nivå på samme tid. Brøske-Danielsen endret da den deduktive strategien til en abduktiv. Herfra ble et konstruert egne kategorier fra datamaterialet som senere ble koblet til Dales (1998) kompetansenivåer. Dette synliggjorde interessante perspektiver koblet til forholdet mellom nivåene av kompetanse og de tre praksiskontekstene (Broeske-Danielsen, 2013, s. 307). Skillet mellom verdier, erfaringer og kunnskap er et analytisk skille, hevder Lauvås & Handal (2000), og i praksis er elementene nøstet sammen i en floke. Påvirkningskraften mellom nivåene i praksistrekanten kan av den grunn være viktig å se nærmere på. De påvirkes av hverandre i oppbyggingen og forandringen av praksisteorien (Handal & Lauvås, 1983) og kan illustreres blant annet gjennom å se på verdienes, erfaringenes og den tause kunnskapens innflytelse over de andre kategoriene.

³ K1 tilsvarer kompetanse i lærings situasjonen med fokus på evnen til å kommunisere og ta avgjørelser. K2 sier noe om lærerens evne til evaluering, planlegging og samarbeid. K3 sier noe om lærerens evne til å legitimere undervisningen gjennom kritisk tenkning og refleksjon (Dale, 1998).

2.7.1 Verdier i undervisningen

Det kan være grunn til å tro at det finnes fundamentale verdigrunnlag som fungerer målsettende og avgrensende i pedagogisk virksomhet, og at det forteller oss hvorfor noe oppleves som et riktige eller gode å gjøre. Handal og Lauvås hevder i sin bok at vi sorterer, utelater, legger til, tolker og forvrenger inntrykk med utgangspunkt i det vi mener er riktig (1983, s. 18).). *Verdiene* våre vil både bevisst og ubevisst ha en dominerende effekt på våre praksisteorier, og i interkulturell praksis i musikkundervisning vil man både på et kulturelt og et fagdidaktisk plan møte på ulike verdioppfatninger. Men hvorfor mener vi at noe er viktigere enn noe annet? En mangehundreårig tradisjon, der håndverksfaget musikk lenge har fått utfoldet seg uforstyrret innenfor musikkonservatorier, er nå i ferd med å suppleres (Ruud, 1996). Noen bestemte verdier har dominert i en lang periode, og nå, over 13 år senere vet vi at musikkundervisning og musikklivet generelt har vært gjennom en stor forandring, gjennom blant annet globalisering og økt tilgang på ulike sjangre av musikk. Ruud (1996) hevdet at det i større grad enn tidligere er tydelig hvordan de endringer som skjer i musikkfaget handler om et utvidet verdigrunnlag for musikalsk virksomhet. I kjølvannet av de endringer som musikkksamfunnet gjennomgår, vil spørsmålet om verdier gjerne knyttes til spørsmål om kvalitet, og at det herfra er viktig å spørre på hvilken måte noe er godt eller dårlig, slik at musikk lærerens tvinges til å spørre etter hvilke verdier som en bestemt musikkpedagogisk praksis vil fremme (Ruud, 1996, s. 13). Verdier har stor påvirkningskraft på den musikkpedagogiske virksomheten. I 2017 hevdet Bager-Elsborg (Bager-Elsborg, 2017) at det er god grunn til å se nærmere på hvordan undervisere forstår og begrunner sin undervisning, og at dette blant annet kan gjøres ved å se nærmere på de begreper og verdier som ligger til grunn for undervisningen (Bager-Elsborg, 2017). På samme måte som min studie er ute etter didaktiske og kulturelle faktorer som kan forklare utvikling i undervisningsinnhold, var formålet til Bager-Elsborgs studie å undersøke den meningen lærere tillegger deres «forelesningsaktivitet», og belyse de omkringliggende elementene (2017). Et av hennes to spørsmål i artikkelen var knyttet til hvilke verdier som ligger til grunn for lærerens begrunnelser (Bager-Elsborg, 2017, s. 5). En av hennes tilnærminger til problemstillingen er gjennom Handal & Lauvås (1983) praksistrekant, for peke på de komplekse meningssammenhengene i undervisning, og at undervisning ikke er noen tilfeldig handling (2017, s. 6).

2.7.2 Tidligere erfaringer

I denne sammenhengen ser vi på personlige erfaringer som en av praksisteoriens tre komponenter, og disse erfaringene og konklusjonene fra tidligere praksis utgjør en del av vår praksisteori (Handal & Lauvås, 1983). Dette knyttes også til de tidligere erfaringene, som kan tenkes å ha en strukturerende effekt på nye erfaringer (1983). Hva har dette påvirkningsforholdet å si for den interkulturelle praksisen? Dette får oss til å anvende den kunnskap som overføres av andre i lys av hva i verdsetter og i lys av hva vi tidligere har opplevd, hever Handal og Lauvås (1983). De erfaringene vi har vil også bidra inn i begrunnelsene og legitimeringen for vår musikkpedagogiske praksis, og nivåene P1 og P2 går over i hverandre.

2.7.3 Taus kunnskap

I løpet av de nesten 30 årene som har gått siden Lauvås og Handal lanserte praksisteoribegrepet (1983), er stadig temaet om «taus kunnskap» aktuelt (Lauvås & Handal, 2000, s. 87). Lauvås & Handal presiserer:

Betegnelsen «taus» er bare en beskrivelse av ett aspekt ved kunnskapen, nemlig at den typisk er uartikulert og ikke så lett (kanskje ikke i det hele tatt) lar seg uttrykke verbalspråklig. Vi har selv foreslått innforstått kunnskap som en bedre betegnelse.

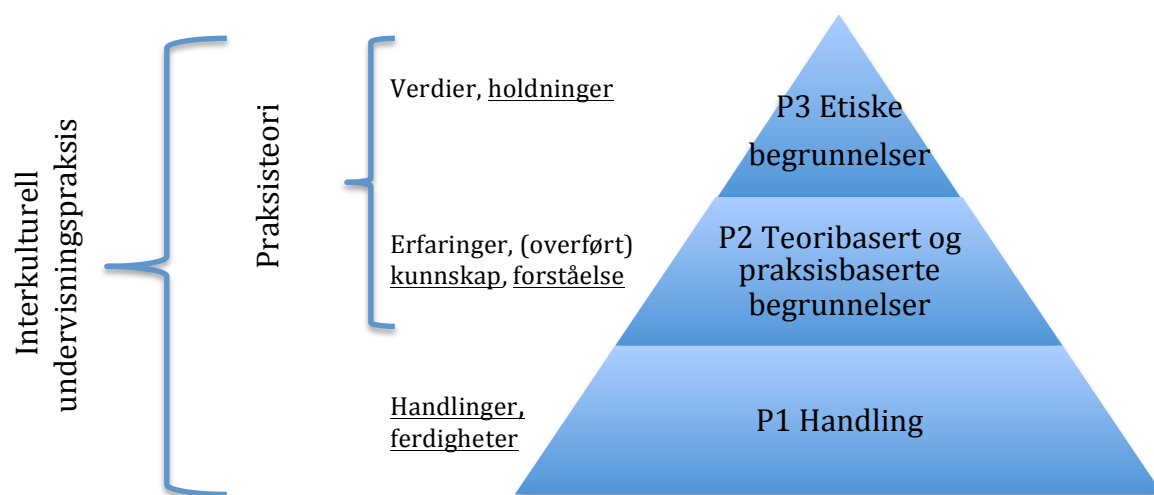
(Lauvås & Handal, 2000, s.90)

Det dreier seg altså om den kunnskapen eller kompetansen vi har et så nært forhold til at vi knapt er bevisste at vi har den. Et konkret eksempel på dette fra interkulturell praksis er *evnen til samarbeid* mellom studenter og lærere i undervisningssituasjonen. Vi planlegger sammen, hjelper hverandre og utfyller det faglige stoffet sammen gjennom å bruke de sterke sidene til hverandre. Jeg tror det er rimelig å anta at dette var en kompetanse som for meg og mine medstudenter var innarbeidet gjennom tidligere samarbeid. Vi reflekterte ikke over dette aspektet ved vår praksis før den «tause kunnskapen» kom til syne gjennom møtet med kulturer der samarbeid i mye mindre grad var utbredt som en del av lærerutdanningen. Dette er altså en type kunnskap som gjerne forblir utematiserte fordi det vanligvis ikke er noe behov for å artikulere det i min musikkpedagogiske praksis. Denne type kunnskap, som i prinsippet er artikulerbar, men

ikke har noe sterkt behov for å artikuleres, foreslår Johannessen (1999) å kalle *implisitt* kunnskap.

2.8 Å innta en interkulturell didaktisk tankemåte – hva vil det si?

Jeg trekkes nå tilbake til teorikapittelets begynnelse. Jeg ville undersøke om den interkulturelle teorien kan gi interessante og utfyllende bidrag til «ren» didaktisk tenkemåte, men også se på hvilken teori jeg ønsker å ha i forgrunnen i masteroppgaven og hvorfor. Jeg vil starte med å svare på det første spørsmålet. Slik jeg ser det kan de interkulturelle kompetansene (holdninger, kunnskap, forståelse, ferdigheter og handlinger) legges inn i Handal og Lauvås praksistrekant (1983), fordi de sier noe om hva som kreves av kompetanse i praksis. Poenget med å gjøre dette er ikke å si hva Handal & Lauvås (1983) mangler, men å lage en modell som eksplisitt trekker inn sentrale begreper i interkulturell teori. De interkulturelle komponentene bidrar med å tilføye, eller eventuelt forsterke spennvidden de ulike nivåene i praksis. Det er også grunn til å tro at alle nivåer påvirkes av kulturelle forskjeller/motsetninger i praksis.



Modell: Handlings – og refleksjonsmodell i interkulturell praksis, fritt etter Handal & Lauvås (1983) med interkulturelle kompetanser (Barrett et al., 2014). merket med understrekninger.

Gjennom denne modellen vil grunnlaget i praksisteorien komplementeres av interkulturelle kompetanser, helt fra praktiske *ferdigheter* på P1-nivå til *holdninger* og

verdier på P3-nivå. Slik jeg ser det, vil hendelser fra praksis aldri befinne seg i kun et av nivåene i praksistrekanten, men de ulike kompetansene, erfaringene og verdiene påvirker og trekker i hverandre. Denne oppfatningen av gjensidig påvirkning mellom nivåene, underbygges av Handal og Lauvås selv, og også egne erfaringer og empirisk forskning av Brøske-Danielsen (2013) og Brøske, Storsve, Sætre, Vinge og Willumsen (under utgivelse).

Så hva er det interkulturell kan bidra med? Interkulturell teori bidrar blant annet med et *globalt syn* på undervisning. Ofte er man opptatt av hvordan man selv er i praksis og hvordan man selv kan undervise på en god måte. Interkulturell teori åpner blikket for nye retninger og perspektiver i musikkundervisning. For meg vil jeg i interkulturell didaktisk tankegang fokusere på å innta et *multiperspektiv*. Det vil si evnen til å desentrere seg fra sitt eget perspektiv i møte med andres uten å miste kontakten med seg selv. Det globale synet på musikkundervisning er verdifullt. Vi er veldig opptatt av hvordan vår egen praksis skal være, og vender kanskje for sjelden blikket mot andre musikkopplæringskulturer. Hva driver de med der, og hva kan vi lære av hverandre? I utviklingen av undervisningsinnhold i en interkulturell lærerutdanningskontekst er det betydningsfullt dersom et multiperspektiv bidrar til å klargjøring av sine egne forutsetninger og sin egen bakgrunn i møte med andre, slik at man også er åpen for å se andres forutsetninger. Multiperspektivet i undervisning knyttet til Handal og Lauvås (1983) P3-nivå, kan fremme viktigheten av at man som lærer vurderer om undervisningen er forenlig med egne verdier. Å fokusere på interkulturell teori i didaktisk tekning kan også i større grad belyse utfordringer knyttet til forståelsen av en kultur. Det kan være fare for å skape kategorier, eller plassere en gruppe i samme «kulturelle» bås, selv om de kommer med sine helt egne erfaringer, verdier og ønsker. Westerlund & Karlsen (2017) trekker frem hvordan det å koble «musical cultures, people and geographical locations together has allowed for simplistic distinctions and labels to be applied to categories of musical knowledge, identitet and experiences» (2017, s. 79). Dette setter lys på noe interessant og problematisk. Gjennom økt forskning på området blir konseptet interkulturell referert til som et rammeverk som skal utfordre den type multikulturalisme som kategoriserer mennesker gjennom geografisk opprinnelse, nasjonalitet eller etnisitet (Westerlund & Karlsen, 2017). Interkulturell teori er en global teori, og tar derfor opp flere store spørsmål knyttet til kultur. Sett det

sammen med musikkdidaktikk, og det avgrenses til å dreie seg om musikkundervisning. Gjennom prosjektet prøver jeg å avdekke faktorer som påvirker undervisning og praksis, og herfra vil jeg forsøke å forklare hvordan dette påvirker resten av praksis og utviklingen av undervisningsinnhold og aktiviteter. Interkulturell teori har vist meg, på en annen måte enn hva didaktisk teori har gjort så langt, hvor mangesidige vi er som personer og lærere, og hvordan dette selvfølgelig også må overføres til andre kulturer. Det er lett å forenkle og lage stereotyper når man prøver å forstå, og derfor har forforståelsene en essensiell plass i refleksjoner rundt egen og andres undervisning. Ved å koble didaktikk og interkulturell teori knyttes begrepene praksis, teori og kultur dessuten tettere sammen, og man kan på den måten bidra til å belyse hva som skjer når musikkundervisningspraksis flytter seg på tvers av landegrenser.

2.8.1 Hvilken teori i forgrunn?

For å svare på dette spørsmålet, trekkes jeg tilbake til å se på hva som kan være et formålstjenlig verktøy til analyse av det empiriske materialet. Jeg tror at ved å benytte seg av de interkulturelle komponentene i praksisteorien har man i større grad mulighet til å sortere observasjoner og intervjutranskripsjoner enn hva jeg ville gjort med en «ren» didaktisk tenkemåte. Det vil også kunne bidra til å avdekke (men ikke forklare) fenomener som er implisitte.

Der Hanken og Johansen (2013) hevder det er tre sider ved musikkpedagogens forutsetninger: musikkfaglig kompetanse, pedagogisk kompetanse og musikkpedagogens grunnsyn, kan man her se på interkulturell kompetanse tjene som en fjerde forutsetning for musikkpedagogen. Med didaktiske modeller og begreper kan interkulturell teori bidra med mer innhold. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) bidrar med sentrale begreper knyttet til praksis, og er den modellen som best favner det komplekse ved undervisningssituasjonen på en enkel måte. Denne modellen fungerer spesielt godt fordi den er åpen og holder seg nærme empirien. Nielsens modell av den musikkpedagogiske virksomhetens basis (1997) bidrar som et utgangspunkt for refleksjon rundt hva slags basis man kommer fra. I India og Georgia befinner man seg i en ny musikkopplæringspraksis. Hva vektlegges i musikkfaget her? Er de på den ene eller andre siden i modellen, eller vektlegger man ulike deler ved

musikkfagets basis alt ettersom? Og hva hvis vektlegging av ars eller scientia-dimensjonen vil bety helt forskjellige ting i to ulike kulturer? Gjennom modellen kan man stille interessante spørsmål knyttet til interkulturell praksis. Handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 1983) er den modellen som i kapittelet i størst grad ble knyttet sammen med den interkulturelle teorien. Dermed har jeg gjennom dette kapittelet inntatt en interkulturell didaktisk tenkemåte med den *didaktiske teorien i forgrunnen*, og den didaktiske teorien som bærebjelke for den interkulturelle teorien.

3. Metode

På grunnlag av erfaringer og personlig interesse utformet jeg en problemstilling knyttet til to interkulturelle lærerutdanningskontekster i India og Georgia. Denne ble retningsgivende for hvilke personer og situasjoner jeg ville studere, hva slags metoder som skulle benyttes og hvordan analysen skulle gjennomføres. I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på dette. Metode i seg selv betyr *veien til målet*, og innsamlingen av data ble en sentral del av det grunnlaget jeg trengte for å besvare problemstillingen. Først gjør jeg rede for hvilket vitenskapsteoretisk ståsted denne studien har, og den kvalitative metoden som springer ut av dette. Deretter beskriver jeg hva som kjennetegner kvalitative metoder for å sette meg inn i hva det vil si «å tenke kvalitativt», og hva som er dermed er den kvalitative metodens egenart. Videre vil jeg si noe om valget av deltakende observasjon, gjennomføringen og hvordan jeg dokumenterte observasjonene i feltnotater. Deretter vil jeg beskrive intervju som metode, valget av semi-strukturerte intervjuer og gjennomføringen av intervjuprosessen. Etter redegjørelsen av metodene for datainnsamling og triangulering, vil jeg så beskrive hvordan dataene ble analysert gjennom et kritisk blikk på mine forforståelser. Til slutt vil jeg si noe om hvordan datamaterialet er behandlet med tanke på validitet, overførbarhet og reliabilitet, samt beskrive de etiske sidene ved studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Når det er snakk om hvor kunnskap kommer fra og hvordan den oppstår er begrepene epistemologi og ontologi sentrale. Ontologiske teorier dreier seg om grunnleggende antakelser om hvordan verden ser ut, mens epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne verdenen (Hollis, 1994). Men hva er koblingen mellom disse relativt «store» filosofiske spørsmålene og praktisk forskning på musikkpedagogisk virksomhet?

Det ontologiske perspektivet betraktes som antakelser om menneske og samfunn vi tar for gitt i en undersøkelse (A. Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Disse antakelsene om mennesker og sosial virkelighet kan ha en betydning for resultater og konklusjoner av undersøkelser, og derfor bør de synliggjøres og begrunnes, hevder Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010). Epistemologi er teori om kunnskap, og i årevis har det blitt diskutert hva kunnskap er og hvordan den kan oppnås (Kvale & Brinkmann, 2009). Grunnen til å gjøre rede for det undersøkelsens epistemologiske perspektiv er for å vise hvordan antakelser om kunnskap påvirker hvordan den empiriske forskningen gjennomføres. Hva er kunnskap og hvordan kan den frambringes? Kvale og Brinkmann understreker at kunnskap i kvalitativ forskning, i motsetning til metodologisk positivisme, ikke oppnås ved å følge verdi- og interessefrie metoder (2009, s.78), det vil si at forskeren selv spiller en viktig rolle i produksjonen kunnskap. Ingen av oss møter verden forutsetningsløst, og min bakgrunn – personlig og faglig – vil være en del av prosessen med å etablere kunnskap (A. Johannessen et al., 2010), og derfor vil en sentral del av dette kapittelet være å gjøre min forforståelse og bakgrunnskunnskap eksplisitt i undersøkelsen. En refleksjon rundt forskerens påvirkning på resultatene er dessuten relevant både ved kvantitative og kvalitative studier.

3.1.2 Hermeneutisk meningsfortolkning

Studien inntar en hermeneutisk tankegang. Hermeneutikk går ut på å forstå og ikke bare begripe intellektuelt (Thurén, 2009). Vitenskap som omfatter slik forståelsestolkning kalles hermeneutisk, og man kan tolke mennesker – men også resultatene av menneskelige handlinger (Thurén, 2009). Man vil forstå, og ikke bare forklare. Gjennom å tolke søker en mening, og ingen tolkningsprosess begynner uten forutsetninger (Kvarv, 2014). Tolkningsprosessen er en vekslings mellom å se på helheten og delene, en prosess som kan forklares gjennom den hermeneutiske spiral.

Den *hermeneutiske sirkel* eller ofte kalt *spiral*, handler om at faktorer må tolkes ut i fra helheten, og helheten må tolkes ut i fra delene (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er et viktig prinsipp i hermeneutisk tilnærming. Det tilsier at man ser på kunnskap som noe

bevegelig, noe som stadig kan endres og formes. Kjølrup (1997) syntes denne forklaringen blir noe uklart, og han fremviser den hermeneutiske dialektikk, og peker på spillet mellom forutsetninger (forforståelser) og konklusjoner (Kjølrup 1997, s. 77). Tolkninger i hermeneutikken handler om *mer* enn hvordan virkeligheten skildres. Det handler også om hvilke vurderinger som uttrykkes (Thurén, 2009). Hermeneutisk tolkning er usikker, og kritikken retter seg nettopp mot dette faktum fordi den påvirkes av tolkernes *egne* vurderinger, tolkerens forforståelse og konteksten (Thurén, 2009 s. 113). En annet poeng hos hermeneutikere er at resultater aldri er eviggyldig, og at tolkning da er et ledd i et pågående dialog. Jeg opplever kritikken mot hermeneutikken som interessant, men at det hermeneutikken blir kritisert for, også kan være dens positive sider. Spesielt poenget med at tolkning er pågående. Det viser til en åpenhet for å forstå verden og menneskers handlinger, og fordi tolkningen påvirkes av forskeren gjør det at forskeren selv aldri kan operere med en forutsetningsløs tolkning (Kvarv, 2014). I denne undersøkelsen skal jeg prøve å peke på noen faktorer som kan vise til utvikling av undervisningsinnhold i interkulturelle kontekster. Med hermeneutikken som vitenskapsteoretisk grunnlag er det viktig oppmerksomheten blant annet blir rettet mot at kulturkonteksten lett kan misforstås, og dette er en av utfordringene jeg møter på i tolkningsprosessen. I en problemstilling som spør seg *hvordan* er det nærliggende å se på årsaker til endring og utvikling, men det kan generelt være vanskelig å si noe om nettopp årsak og virkning her, fordi det er så sammensatt. Dette er en av utfordringene ved prosjektet, men derfor det også er så interessant å undersøke. Vil det være mulig å gi en god og bærekraftig beskrivelse av utvikling? Man kan diskutere gjennom kritisk gjennomlysning hvorvidt holdbarheten til argumentene er rimelige, og man kan komme frem til den mest rimelige. Denne type tolkning er viktig når det handler om å forstå mennesker, menneskers handlinger og resultatet av menneskelige handlinger (Thurén, 2009). Forståelsen og tolkningen blir påvirket av tolkerens egne vurderinger, tolkerens forforståelse og konteksten. Jeg forholder meg til en problemstilling og noe konkret jeg har lyst til å se nærmere på. Situasjonen gir så mange inntrykk at det er helt nødvendig å forenkle det ved å formulere en problemstilling, og gjennom «forenkling» få *mer* ut av en observasjonssituasjon. En hermeneutisk tilnærming fører til at jeg kan forfølge de interessante momentene som dukker opp under reisene, og jeg ser for meg at arbeidet stadig vil skje på flere nivåer, og at jeg kommer til å se nye sammenhenger. Disse

sammenhengene vil igjen, etter erfaring, være gjenstand for nye spørsmål, og tolkningsarbeidet avsluttes aldri.

3.1.2 Forforståelser

Min forståelse av det å være lærerstudent ser jeg på som verdifullt i denne undersøkelsen. I kraft av min nylige utdanning fra kandidatstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole har jeg klare minner om hvordan det er å være i praksis, utvikle et undervisningsinnhold, få tilbakemeldinger, være usikker på om det man gjør er «riktig», og samarbeide med medstudenter om undervisningsinnhold. Jeg har også jobbet en del med ulike aldergrupper (1. -10. klasse) i ulike undervisningskontekster. Av kanskje naturlige årsaker manglet jeg erfaring fra undervisning i interkulturelle kontekster, og hadde heller ikke erfaring i å undervise i en lærerutdanningskontekst, annet enn de turene jeg tidligere hadde hatt til India og Georgia. Dette var på mange måter en ny arena for meg, på samme tid som erfaringene jeg hadde gjort meg i India og Georgia var viktige brikker i min forforståelse. Jeg hadde erfart hvordan møtet med andre undervisningskulturer ga mulighet til å reflektere over egen praksis, verdier og begrunnelser for undervisning. Videre fungerte dette som et premiss for meg, det var aldri detaljer små nok til at de ikke kunne overses – alt kunne settes inn i et bredere perspektiv. Både India og Georgia var helt ukjente kulturer, og helt til siste studietur knyttet til denne undersøkelsen måtte jeg revidere min forforståelse om lærerstudentene der, undervisningskulturen og kulturelle faktorer. Erfaringene og forforståelsene forutsatte hverandre i et evig kretsløp, og denne spiralanalogien minner om at større erfaring gir bedre forståelse, som i sin tur gjør at man oppfatter finere nyanser (Thurén, 2009). Den hermeneutiske spiralen virker så inn her, og Thurén hevder at det er en metode for å overvinne fordommer, og komme frem til en bedre forforståelse.

3.2 Kvalitative metoder

Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. De er i prinsippet basert på ulik forskningslogikk, men i praksis kan det være overlapping mellom de to metodene (Thagaard, 2003). De mest utbredte

kvalitative metodene (observasjon og intervju) er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant, skriver Thagaard (2003). De kvantitative metodene er på den annen side basert på mer distanse mellom forsker og informant. I kvalitativ forskning kan man si at det tillates større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker enn det det ville gjort ved kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved kvantitative metoder forholder man seg heller til data i form av kategoriserte fenomener, med vekt på utbredelse og opptelling av fenomenene. Felles for de to metodene er likevel utfordringen knyttet til å reflektere over de mulige innvirkningene forskeren har på forskningsprosessen og på resultatene av forskningen (Thagaard, 2003). Derfor er det viktig oppgave gjøre rede for alle fremgangsmåter som har blitt benyttet, forbindelseslinjer mellom teoretisk utgangspunkt, problemstilling, opplegg for datainnsamling, analyse og tolkning - slik at grunnlaget som forskningsresultatene baserer seg på, kan defineres eksplisitt (Thagaard, 2003).

Å ta hensyn til og fokusere på åpen, mangetydig empiri er et sentralt kriterium for kvalitativ forskning. Alvesson & Sköldbberg (2017) opererer med uttrykket «reflekterende empirisk forskning», der tyngdepunktet ligger i å håndtere et empirisk materiale ved å så langt som mulig ta hensyn til både perseptuelle, kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle forholdene som inngår i tolkningene (Alvesson & Sköldbberg, 2017). I dette ligger en forståelse av at kvalitative metoder også kjennetegnes av *fleksibilitet*, og det er samtlige påvirkningsforhold under hele forskningsprosessen.

I kvalitativ forskning vil man ofte ha en utforskende tilnærming, og det er ikke slik at en avklaring av problemstilling må være klar før feltarbeidet starter. I dette tilfelle ble problemstillingen utarbeidet på senhøsten 2017, under den første prosjektturen til Georgia på masternivå. Som tidligere nevnt hadde mine to tidligere turer til India og Georgia skapt en interesse for de interkulturelle prosjektene, og erfaringene jeg nå satt inne med gjorde at jeg hadde bakgrunn for å velge meg en problemstilling. På en måte vokste dermed en problemstilling naturlig frem gjennom erfaringer fra praksis:

Hvordan utvikles undervisningsinnhold i interkulturelle lærerutdanningskontesker, og hvilke kulturelle og didaktiske faktorer påvirker utviklingen?

Problemstillingen har en åpen tilnærming, der jeg gjennom datamaterialet kunne se ulike nyanser som kan forklare utvikling av undervisningsinnhold. Det var likevel et ønske for meg å kunne peke på noen faktorer som påvirker utviklingen, og gjennom erfaring fra tidligere turer så jeg for meg at disse kunne struktureres i noen kulturelle og didaktiske kategorier. Det er også fokus på å forklare hvordan noe *utvikles*. Dermed er jeg åpen for å se på hvilke faktorer som tegner seg opp for å forklare dette, men med en tanke om at det kan struktureres i de åpne kategoriene som er kulturelle eller didaktiske.

For å oppsummere er den kvalitative metodens egenart preget av fleksibilitet og påvirkningsforhold, og legger blant annet derfor opp til en utforskende tilnærming. Denne åpenheten gjør at det er hensiktsmessig å ha et kritisk blikk til hvordan datamaterialet ble til, og på hvordan forskerrollen påvirker dataene. Uttrykket «innsamling av data» kan gi assosiasjoner til at data finnes ute i samfunnet og kan bringes inn i prosjektet uavhengig av forskeren som person (Thagaard, 2003). I forhold til kvalitative metoder så fremhever Thagaard (2003) at det er forskeren selv som til en viss grad «skaper» data i forhold til den forståelsen hun eller han har av samfunnet. Som Wadel (1991) også fremhever, har forskerens forståelse og måter å betrakte omgivelsene på, betydning for hvordan de observasjoner og utsagn som studeres, blir til forskningsdata.

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført under to turer til India og to til Georgia i tidsrommet 2017-2019. Det var ca. en ukes varighet på hver prosjekttur. På forhånd hadde jeg vært i India som en del av obligatorisk praksis i KAMP-studiet, og i Georgia som valgemne i fjerde studieår. Disse to turene ble en del av min forforståelse, og ikke minst grunnen til at jeg ble interessert i å gjøre dette prosjektet i utgangspunktet. Jeg vil nå gå nærmere inn på metodene jeg brukte i min datainnsamling: deltakende observasjon og semi-strukturerte intervjuer.

3.3.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon er en gammel metode, og i sosiologien fikk metoden sin første konkrete utforming blant den første generasjonen av sosiologer ansatt ved University of Chicago. Observasjonsforskning og feltarbeid fikk sitt klare grunnlag gjennom Georg Simmels analyse av storbylivet i Berlin allerede på slutten av 1800-tallet, med tilsvarende norsk eksempel i Eilert Sundts studie *Om giftermål i Norge* i 1855 (Fangen, 2004). Begrepet deltakende observasjon brukes ofte synonymt med feltarbeid, og metoden innebærer dermed å være «ute i felten» blant deltakere (Fangen, 2004). Du kan gå inn i samtaler med personer og oppdage deres fortolkninger av hva du har observert (Fangen, 2004). Dette er noe av metodens egenart, i tillegg til at man i deltakende observasjon får kunnskap gjennom førstehånds erfaringer, hevder Fangen (2004). Disse erfaringene påvirker og forsterker forståelsen og tolkningen av feltet. Hva som påvirker forståelsen av fenomenet er sammensatt, og Fangen (2004) peker blant annet på egne inntrykk, følelser, refleksjon og selvransakelse som viktige sider ved feltarbeid fordi det preger din forståelse av fenomenet.

Det er to handlingsprinsipper i deltakende observasjon, der du på den ene siden deltar i samhandling med andre, men på den andre siden også iakttar hva de foretar seg (Fangen, 2004). Fangen beskriver hvordan man kan se på deltakende observasjon som en skala som går fra å kun observere til å kun delta. Man kan være på sidelinjen og se inn, eller fungere som en primær deltaker i samhandlingen i likhet med de andre de andre tilstedeværende. Fangen understreker at det ikke finnes noe fasit eller oppskrift på observasjonsforskning, og at det i ordet deltakelse ligger en forståelse av at man deltar i en sosial samhandling med forskningssubjektene. Dette betyr ikke at du nødvendigvis skal utføre de samme handlingene.

Fangen (2004) beskriver det overordnede formålet ved deltakende observasjon som det å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren (Fangen, 2004, s. 31). I dette prosjektet er formålet å undersøke hvordan undervisningsinnhold utvikles i lærerutdanningskontekster, og slik jeg ser det eksisterer det visse strukturerte betingelser i observasjonssituasjonene. Disse betingelsene finner sted allerede i det strukturelle gjennom prosjektbeskrivelsen av

«Bridging the Gap» og «Education IN Music», som igjen la føringer for hva som rent innholdsmessig skjer i workshopkontekstene.

Observasjonene er fra ulike kontekster både i India og Georgia, med mange fellestrekk på det strukturelle nivået. Både i India og Georgia er lærerworkshoper en viktig og stor del av prosjektet. Det er viktig for det første fordi det er et samlingspunkt. Her samles lærerstudentene for å bli presentert for nytt undervisningsmateriale, en arena for prøve ut eget materiale, luften tanker rundt undervisning og stille spørsmål knyttet til undervisning. En annen viktig del av prosjektet er praksisen ute i skolene, der undervisningsinnholdet kan bli testet og prøvd på elever. Denne kombinasjonen av observasjonskontekster gir meg, slik jeg ser det, et rikt grunnlag av datamateriale til å undersøke min problemstilling. Gjennom prosjektene i seg selv (les mer i kapittel 1) ble observasjonskontekstene til.

3.3.2 Gjennomføring av observasjonen

Som nevnt ble observasjonene fordelt på fire turer til India og Georgia i tidsrommet 2017-2019 med ca. en uke varighet på hver prosjekttur. Det vil si at det er ganske lang tid mellom hver gang jeg observerer, men da det først var prosjektuke var det ofte 8 timer om dagen i en uke. Fordelen med dette er at jeg kan se på forandring fra gang til gang, og at jeg selv får tid til å reflektere over hva jeg har sett. Ulempen ved dette er at jeg går glipp av mye, og rekker ikke bli godt kjent med alle før jeg må dra igjen. Antall uker jeg hadde mulighet til å bli med å observere var på en måte strukturelt bestemt, men det var viktig for meg å få tid til å få et godt grunnlag for analyse fra begge prosjektene, i tillegg til å være ferdig med empiriarbeidet før våren 2019.

Å observere i klasserommene (workshop og praksis ute i skolene) er i en delvis naturlig setting, slik jeg ser det. Jeg observerte en gruppe lærerstudenter i to kulturer jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Gruppene varierer i antall, men i Georgia var det en stabil gruppe på ca. 10 lærerstudenter og i India varierte antallet fra 7-30, avhengig om det var BA-studenter eller SaPa-lærere tilstede. Siden jeg allerede hadde vært både i India og Georgia, var det ikke så vanskelig å få kontakt med lærerstudentene. Mange hadde møtt

meg tidligere, og da jeg gjorde de oppmerksom på forskningen jeg hadde planlagt å gjøre, virket de imøtekommende og interesserte.

For meg var det naturlig å delta mye i observasjonen, men i ulike roller. Jeg fungerte både som lærer og student under workshopene. Det var ofte ikke planlagt fra min side hvilken rolle jeg skulle ha den dagen, men det var ofte hensiktsmessig å se det an på grunn av uforutsette hendelser i praksis. Derfra kunne jeg gradvis involvere meg eller gå ut av sammenhengen, alt ettersom. Denne vekslingen mellom roller ble jeg vant til, og jeg forsøkte å oppfylle idealet om å delta på den måten som gir mest fyllestgjørende data (Fangen, 2004). Selv om jeg gikk inn og ut av roller, vil jeg si at jeg aldri gikk ut av den observerende rollen under hverken workshop eller i praksis. Relasjonen mellom lærerstudentene og meg som forsker påvirket nok flere elementer ved observasjonen. Refleksjonen over hvordan deltagere reagerer på meg, og hvordan deres reaksjon eventuelt er påvirket av strukturelle forskjeller kan brukes som data i analysen (Fangen, 2004). En del av redegjørelsen for feltarbeidet bør inneholde refleksjoner over hva som kjennetegner forskjellene mellom meg og studiesubjektene (Fangen, 2004). Goffman (1989) har påpekt fordelen med å være ung når man er i feltarbeid. Det kan gjøre at det ikke blir så formelt. Kanskje kommer man unna med mer, eller at de rundt deg ikke nødvendigvis forventer seg noe spesielt og stiller ikke kritiske krav til min rolle som observatør. Min alder og min rolle som student på NMH tror jeg påvirket feltet gjennom at de følte seg ganske avslappet rundt meg, og i Georgia var de fleste av de jeg studerte eldre enn meg. Likevel kunne det være utfordrende for meg og mine jevnaldrende medstudenter da vi inntok lærerrollen de første dagene. De lokale musikk lærerstudentene måtte bruke litt tid på å få tillit til oss og undervisningsinnholdet, og det kan hende alder var en påvirkende faktor her. Når man gjennomfører feltarbeid i et annet land enn eget hjemland kan etnisitet og nasjonalitet komme inn som potensielt betydningsfulle forskjeller som kan spille inn på hvordan forholdet mellom meg og mine studiesubjekter utvikler seg (Fangen, 2004). Som jeg skal komme tilbake til var språkbarrieren en sentral del av forholdet mellom oss og lærerstudentene, spesielt i Georgia der undervisning og intervju skjedde sammen med tolk.

Datamaterialet mitt består av feltnotater, i tillegg til intervjutranskripsjonene. Fordelen med at observasjonsnotatene gjøres under prosjektuker med flere måneders mellomrom er at man kan forholde seg til de mengder inntrykk som kom den uka, før man drar tilbake igjen. I likhet med Fangen (2004) ser jeg fordelen ved at det i visse prosjekter gir muligheten til å trekke seg tilbake og tenke gjennom det man har erfart i feltet med et analytisk blikk. På den andre siden, fordi det er i en fremmed kultur, er det konstante inntrykk under en hel prosjektuke. Der jeg i workshop og praksissammenheng fysisk har med notatboken og er innstilt på å ta feltnotater, vil det også under spaserturer, lunsjpauser og taxiturer være funn og refleksjoner som utgjør en del av datamaterialet. Utover at notatene skulle være datert med dato, klokkeslett, hvem som var der og hva opplegget var, hadde jeg lite struktur i notatene. I en helt blank notatbok skrev jeg ned ting som jeg så, hørte eller falt meg inn der og da. Mot slutten av dagen leste jeg igjennom feltnotatene og gjorde meg flere notater dersom jeg ønsket det. Disse prøvde jeg å skrive på en slik måte at jeg så om det var notater fra selve observasjonen, eller om det var tanker jeg hadde gjort meg senere den dagen. På denne måten fikk jeg en ren deskriptiv del, og andre notater i form av spørsmål som tegnet seg opp eller sentrale funn. Disse «andre» notatene har i større grad et teoriladet perspektiv i seg, og er også direkte knyttet til problemstillingen og hovedtemaet. Likevel er ikke de «rene» deskriptive feltnotatene uten perspektiv. Det er mye som tyder på at vi aldri ser isolerte sansedata, men istedenfor alltid ser tolkede data som plasseres innenfor en referanseramme (Alvesson & Sköldbberg, 2017).

De første observasjonsnotatene er preget av førsteinntrykk. Man har ennå ikke så mange knagger å henge inntrykkene på, og jeg noterte mye og hadde et åpent perspektiv, men med problemstillingen som rettesnor. Det var også preget av at jeg syntes det var utfordrende å være selektiv i hva jeg skrev ned. Observasjonen av den verbale kommunikasjonen og samhandling mellom lærerstudentene i gruppene ble sentral og utfordrende. Jeg var ute etter å forsøke å notere meg i hvilke situasjoner de gav uttrykk for spesielle verdier eller perspektiver knyttet til undervisningsmaterialet. Utfordringen lå for det første i språkforskjellene, som gjorde seg mest gjeldende i Georgia, der de fleste ikke snakket engelsk. To av nøkkelpersonene ved prosjektet snakker engelsk, men lærerstudentene selv snakket svært lite engelsk. Derfor opererte vi med en tolk i workshop-konteksten. Ikke bare er dette tidkrevende, men det er

vanskelig å vite hva som kommuniseres videre av tolk, og hva vi får tilbake. Derfor ble observasjon av den ikke-verbale kommunikasjonen veldig viktig, kanskje spesielt i Georgia. Med et fag som musikk er det likevel mulig å kommunisere godt. På grunn av språkutfordringene måtte vi uttrykke oss mer presist og kort. Jeg noterte ned hvordan de bevegde seg, hvordan de plasserte seg i rommet, om de virket sikre eller usikre, og om de gav bekræftende nikk eller undring tilbake til tolken. Da gruppen diskuterte sammen på georgisk noterte jeg heller ned stemningen, som kunne bidra til å kaste lys over det tolken oversatte tilbake. I India foregår kommunikasjonen direkte mellom oss på engelsk. Noe av kommunikasjonen mellom de foregikk på språket kannada, men det opplevdes mindre utfordrende å kommunisere under den deltakende observasjonen i India, nettopp fordi man får den direkte kontakten med hverandre uten tolk.

3.3.2 Intervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» skriver Kvale og Brinkmann (2009). Et argument for å bruke intervju som metode er at det er viktig for min undersøkelse å finne ut mer om lærerstudentene, og deres forståelse av undervisningsinnholdet. Blant annet på grunn av den kulturelle forskjellen er det en del endringer som skjer i praksis som jeg ikke forstår, og slike uartikulerte kunnskaper og holdninger kan komme tydeligere frem i kombinasjon av intervju og deltakelse, men også fordi jeg rett og slett får muligheten til å spørre om ting jeg lurer på under intervjuene. Intervju gir informasjon om den forståelsen folk har når de skal sette ord på egen erfaring, og dette er viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuer gjenspeiler de subjektive opplevelsene enkeltindividet har av hva som har foregått. Møtet med annen kultur innebærer ulike former for samspill med ukjente mennesker, både med hensyn til initiativ, direktehet, spørreformer og lignende (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er mange kulturelle faktorer som påvirker relasjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009), og den kanskje tydeligste faktoren her var språket, spesielt knyttet til intervjuene i Georgia. I sin forskning på interkulturell kompetanse i lærerutdanninger (Miettinen et al., 2018), var prosessen med å forberede, utføre og transkribere intervjuene påvirket av etiske og språklige utfordringen på grunn av «the culturally complex composition of the research team and of the research participant groups and contexts» (Miettinen et al., 2018, s.73). I

denne studien (Miettinen et al., 2018) påpekte de derfor at situasjonen krevde ekstra forsiktighet ved analyse og tolkning av dataene.

Før første tur til Georgia og India sendte jeg ut et informasjonsskriv om forskningsstudien, og en forespørsel om å delta i et intervju. De som hadde lyst til å stille til intervju meldte sin interesse. Til sammen intervjuet jeg 4 lærerstudenter i Georgia og 3 i India. Utvalget bestod dermed av de informantene som var tilgjengelig for meg. Thagaard (2003) beskriver at denne type utvalg har utfordringer fordi det er en tendens til at slike utvalg vil representere personer som er fortrolig med forskning – og at dette viser seg i mange tilfeller å være flere med høy utdanning som melder seg, enn personer med lite utdanning. Dette viste seg å ikke være tilfelle her, mine informanter hadde alt fra bachelor med ett års undervisningserfaring til master med 20 års undervisningserfaring. Et annet problem ved såkalt *tilgjengelighetsutvalg* er at de som melder seg til å delta i undersøkelsen kan føle at de i større grad enn det som er vanlig mestrer situasjonene rundt workshop og undervisning, og dermed ikke har noen «problemer» med innsyn fra en forsker (Thagaard, 2003). Dette *kan* gi en skjevhet i utvalget, men jeg tenker at dette kan balanseres ved å se intervjuene i sammenheng med observasjonen.

3.3.3 Metodekombinasjon: triangulering

Å kombinere flere metoder kalles gjerne triangulering (Fangen, 2004). I min studie har jeg jobbet parallelt med ulike metoder i løpet av feltarbeidet, og det var ikke et klart skille mellom intervjufase og observasjonsfase. Jeg opplevde intervju som et nødvendig tillegg til deltakende observasjon, og omvendt. Dette gjorde at vage opplevelser fra observasjon kunne få en mer detaljert beskrivelse gjennom oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Dette gav meg også muligheten til å rette opp i flere misforståelser, og for å få mer innsikt i de kulturelle faktorene ved praksis. I tillegg til dette vil kombinasjonen av intervju og observasjon gi et godt grunnlag for å kunne analysere og tolke det empiriske materialet, og dette kommer jeg tilbake til senere i kapittelet. Intervju og observasjon gir grunnlag for ulike type data (Fangen, 2004). Forenklet kan man si at observasjon åpner for handlingsdata og intervjuer åpner for diskursive data (Fangen, 2004). Hvilke data foretrekker jeg? Hva ville de vært uten hverandre? Jeg forstår at jeg

ikke er i en posisjon hvor jeg kan forstå alt som blir sagt eller gjort, men i enkelte tilfeller var det ting eller hendelser jeg kunne skrive ned og senere stille spørsmål under intervjuene. Når man i tillegg kan observere får man også muligheten til å bevege seg ut over de primære deltagernes selektive perspektiv, og sette hendelser inn i en større sammenheng.

3.4 Analyseprosessen

De kvalitative dataene skal tolkes, kategoriseres og bli til hypoteser og begreper. I kvalitativ forskning finnes det toleranse for tvetydigheter og motsigelser, uten at dette tyder på at det er en svak analyse av dataene (Denscombe, 2014). Møtene med den enkelte informant er noe unikt, og refleksjonene derfra tas med ut i helhetsforståelsen – og igjen tilbake. En del av denne helheten er teorigrunnet, og jeg kan da se på hva slags forbindelser man finner mellom empiri og teori. I spørsmålet om ulike tolkningsprosesser pleier man å skille mellom induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Induksjon starter med empiri, og danner så en teori ut i fra hva som er felles for dem. Deduksjon på sin side starter med teorien, og gjennom empiriske undersøkelser kan man finne bevis for om teorien stemmer eller ikke. Slik jeg så det var ingen av disse tilnærmingene formålstjenlige for denne undersøkelsen, og det blir pekt på at disse tilnærmingene har svakheter når det kommer til å forstå fenomener innenfor kvalitativ forskning, og tilnærmingen blir da heller *abduksjon*. Abduksjon innebærer at man ser det man studerer i lys av teori. Man ser så om det stemmer med et etablert mønster eller tidligere forskning. Empirien er ikke der for å bekrefte teorier, den er heller et utgangspunkt for justering. Denne vekselvirkningen mellom teori og empiri er nært knyttet til hermeneutisk tankegang (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Denne undersøkelsen vil være preget av teorikapittelets innføring av den *interkulturelle didaktiske tankegangen*, og Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell vil stå sentralt i kategoriseringen av resultatene fra intervju og observasjon, samt bidra til å kaste lys på resultatene som fremkommer.

3.4.1. Kategorisering

Et ledd i tolkningsarbeidet er å redusere datamengden før analyse og fortolkning (A. Johannessen et al., 2010). Hensikten er her å legge et godt grunnlag for analyse uten å miste viktig informasjon, og i det empiriske materialet så jeg alltid etter innhold som kunne bidra til å besvare problemstillingen. For å gjøre dette måtte jeg se på hvilken vinkel temaet skal studeres fra og finne en meningsfull inndeling av materialet. I fremstillingen av resultatene valgte jeg å kategorisere det empiriske materialet inn i de tre praksisnivåene til Handal og Lauvås (1983):

1. P3-nivået: etiske refleksjoner
2. P2-nivået: planlegging og begrunnelser
3. P1-nivået: handlingsnivået
 - 3.1 Lærer, innhold og elev
 - 3.2 Handlingsmønstre
 - 3.3 Undervisningsinnhold i praksis

På denne måten fikk jeg satt de ulike aspektene ved praksis inn i ulike nivåer, både knyttet til handlingsnivået og refleksjonsnivået. Slik jeg ser det kan alle nivåene i praksistrekanten si noe klokt om utviklingen av undervisningsinnhold, og derfor ønsket jeg å beholde det komplekse ved praksis også i kategoriseringen og forenklingen av datamaterialet. På denne måten er det mulig å beholde helheten, men samtidig se verdien av de små delene av praksis. Påvirkningsforholdet mellom disse faktorene ville jeg også beholde til undersøkelsens analysedel.

3.5 Validitet, overførbarhet og reliabilitet

Reliabilitet (pålitelighet) knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (A. Johannessen et al., 2010).

Undersøkelsens reliabilitet er avhengig av beskrivelser av konteksten og framgangsmåten i forskningsprosessen, slik det forsøksvis har blitt gjort i dette kapitlet. Jeg har forsøkt å være åpen om fremstillingen av beslutninger i tolkningsprosessen, blant annet gjennom å stadig skifte mellom musikk lærerstudentenes egne stemmer (sitater fra transkripsjon) og egne forståelser i

resultatkapittelet. Studiens validitet (troverdighet) sier noe om det er sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og de dataene som er samlet inn, samt om de på en god måte reflekterer virkeligheten. I denne undersøkelsen bidrar metodetriangleringen til at jeg ikke bare tar utgangspunkt i kun én setting, men flere – noe som kan bidra til å gi studien økt troverdighet. Dette kan for eksempel knyttes til beskrivelser av praksis, der jeg la opp til i intervjuet at de kunne beskrive og informere i dybden om hvordan de gjennomføringer undervisning. Hensikten med å be de beskrive musikkundervisningen sin var at da kunne de trekke frem deler av undervisningen de syntes er spesielt viktig, eller noe de er fornøyd med, og på den måten kan det tjene som en innfallsvinkel som gir rike beskrivelser, og et bilde av deres vektlegging i undervisningen. Herfra kunne jeg også se hvordan de selv trakk inn det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet inn i sin undervisningspraksis. Disse beskrivelsene kunne jeg senere se i lys av det jeg observerte i praksis, og jeg kunne gjøre en vurdering av tolkning ut i fra korrespondanse med «virkeligheten», (Fangen, 2004). Det vil alltid være en mulighet for at jeg misforstår informantene, eller at de «pynter» på beskrivelsene av virkeligheten. For å sikte mot å få en helhetlig fortelling fra informantene brukte jeg oppfølgingsspørsmål, gjennom å blant annet både spørre om utfordringer og muligheter ved undervisningsinnholdet. Når det er sagt, denne studien legger ikke opp til å teste ut aktuell teori, hypoteser eller måle noe spesielt, og dermed er det ikke gitt at studiens resultater vil la seg rekonstruere eller etterprøves av andre.

3.6 Ethiske sider

Dette prosjektet er meldt til og godkjent av NSD, og følger de gjeldende retningslinjer. Ethiske problemstillinger ved undersøkelser oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen. Retningslinjene i NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) kan sammenfattes i tre typer hensyn som en forsker må tenke igjennom (Nerdrum, 1998):

1. Informantens rett til selvbestemmelse: det ble innhentet muntlig samtykke fra deltakerne som ble observert, og skriftlig samtykke fra de deltakerne som meldte seg til intervju, med all mulighet til å trekke seg ut av undersøkelsen uten noen konsekvenser.

2. Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv: deltakerne i undersøkelsen ble informert om at jeg skulle ivareta konfidensialiteten, og ikke bruke personopplysninger i oppgaven. Alle deltakerne i prosjektet er anonymisert.

3. Forskerens ansvar for å unngå skade: jeg har vurdert om innsamlingen av data kan berøre sårbare eller følsomme områder, og har tenkt på at informantene i minst mulig grad skal utsettes for belastning. Ved intervjuer forekom det ikke, slik jeg ser det, informasjon om deltakerne som kunne virke inn på denne måten.

4. Resultater

I dette kapitlet vil de viktigste funnene bli presentert. Utgangspunktet for resultatene i dette kapitlet er studiens problemstilling:

Hvordan utvikles undervisningsinnhold i interkulturelle lærerutdanningskontekster, og hvilke kulturelle og didaktiske faktorer påvirker utviklingen?

Fremstillingen nedenfor er strukturert etter de tre nivåene i handlings og refleksjonsmodellen (Handal & Lauvås, 1983), som tar for seg ulike nivåer i praksis. Jeg starter på trekantens tredje nivå (P3), og ender opp i handlinger i praksis (P1). På denne måten vil jeg prøve å tydeliggjøre hva som ligger bak handlingene i praksis. Musikkpedagogisk virksomhet er kompleks, og består av kategorier som påvirker hverandre, og leseren vil derfor møte temaer som kunne vært behandlet andre steder.

4.1 P3-nivået: refleksjon

Verdiperspektiver i musikkundervisningen

Her vil jeg presentere noen verdier som antas å være knyttet til undervisningspraksis i Georgia og India. Verdier eller forestillinger om hva som er bra eller dårlig i undervisning, eller i livet i all sin alminnelighet, er etter alt å dømme i sterk grad med på å forme en praksisteori (Handal & Lauvås, 1983, s. 17). Det er de verdiene som gjør seg gjeldende i undervisningen jeg vil belyse, der for eksempel ulike idéer og holdninger kan spille inn på hva vi syntes er viktig og riktig å undervise i. De verdiene som er av en mer generell politisk eller filosofisk karakter vil ikke vektlegges i denne oppgaven.

I Georgisk kultur opplevde jeg at folkemusikken står sterkt, og observerte at dette repertoaret utgjorde en viktig del av undervisningsinnholdet georgiske skoler. Gjennom lærerworkshopene ble jeg presentert for den vokale folkemusikken, som ofte var trestemte sanger på georgisk som formidlet historiske hendelser og ritualer, eller sanger

knyttet til bruk i festlige lag. Folkemusikken er naturlig del av hverdagen til både unge og gamle. Dette verdiperspektivet kan knyttes til Nielsens modell om den musikkpedagogiske virksomhetens basis (Nielsen, 1998, s. 110). Folkemusikken ser ut til å ha tilknytning til Nielsens midterste nivå: musikk som håndverk og hverdagskultur, der Vinge (2014, s.32) hevdet at denne dimensjonen binder scientia og ars-dimensjonen sammen. I musikkfaget ute i georgiske skoler kom dette til uttrykk gjennom bruk av folkemusikkinstrumenter som *phanduri* (gitar) og *doli* (slagverk). I tillegg til dette fikk jeg også se folkedans, da tre elever danset til tradisjonell georgisk musikk. I undervisningssammenheng vektla lærerstudentene den vokale folkemusikken, og den sterke vokale tradisjonen ble også synlig når lærergruppa som helhet kunne bryte ut i sang under pauser i lærerworkshopen, eller stadig legge på andrestemmer på sanger knyttet til undervisning. Folkemusikken ga rom for bevegelser og dans i undervisningen, og ofte hadde den georgiske sangen en enkel ringdans knyttet til seg. Andre verdiperspektiver som gjorde seg gjeldende var vektleggingen av den vestlige klassiske musikken:

«I like this rhythm, it reminds me of Mozart!»

Det virker som Mozart, Beethoven, Bach og «de store mesterverkene» er en naturlig inngang til opplevelse av musikk i undervisningen, gjerne gjennom lytting. Vektleggingen av musikkteori kommer som en naturlig forlengelse av dette, som vises både i gjenfortelling av innholdet i læreplanen og beskrivelse av deres egen undervisning. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittene om nivå P1 og P2.

I den indiske kulturen jeg fikk ta del i gjennom workshops, undervisning og fritid la jeg merke til noen verdiperspektiver som jeg antar har betydning for musikkundervisning i større og mindre grad. I India står den indiske klassiske musikken sterkt, og den har gamle røtter. Dette opplevdes på mange måter som et utgangspunktet for hvordan de tenker om, og begrunner undervisningen. Et salgs grunnsyn på musikk i seg selv. Selve undervisningsbygningen hvor SaPa holder til fremmer indisk musikktradisjon gjennom bilder på veggene av kjente guruer og musikere, en tidslinje av indisk musikkhistorie malt på veggene og den nå nokså velkjente klangen av *tanpura* eller *shruthi-boksen* i gangene. I undervisningen er indisk klassisk musikk, og spesielt Sør-Indisk musikk en

stor del av undervisningsrepertoaret, og er en større eller mindre del av hver musikktime. I den indiske klassiske musikken ligger det også et teoretisk aspekt, som også vektlegges i undervisningen jeg har sett. I workshop i indisk musikk fikk jeg føle på nødvendigheten av å gjøre det teoretisk «riktig» i improvisasjonen for at læreren skulle godkjenne det, og gå videre. Dette var utfordrende på flere plan, blant annet fordi indisk musikk ikke bruker den tempererte stemmingen vi kanskje er mest vant til. En annen stor forskjell er at de syv grunnleggende tonene i en skala (C-D-E-F-G-H) i vestlig musikk er forankret i en spesiell tonehøyde. I India har de ikke toner som er forankret i en spesiell tonehøyde, men opererer med rekken: Sa, Ri, Ga, Ma, Pa, Da, Ni, og det er disse trinnene som brukes i notasjonen. Utøver velger hvilken tone som er grunntone, og det kan være hvilken som helst (slik som i vestlig relativ solmisjon eller solfa). Det er med andre ord grunnleggende kulturelle forskjeller som legger helt overordnede føringer for musikkundervisningen. Et annet verdiperspektiv er forholdet mellom musikk og religion. Jeg opplevde dette som en viktig verdi hos de indiske lærerstudentene, både gjennom musikken, men også gjennom tanker om undervisning. Asha, en indisk lærerstudent, forteller om at musikkstilen ofte kan være formell og reservert, og det er ikke vanlig å endre på den tradisjonelle måten å lære inn eller utøve en klassisk indisk sang.

Asha: I wouldn't think that would be received well. Because Indian classical tradition is dedicated to God.

Musikk og religion ser ut til å være knyttet tett sammen, men like fullt forteller de at musikk også har utviklet seg til å bli en selvstendig kunstform utenfor de religiøse kontekstene.

4.1.1 Oppsummering: P3

I Georgia opplevde jeg de sentrale verdiene knyttet til musikkundervisning gjennom folkemusikken, den vestlige musikktradisjonen og musikkteori. I India opplevde jeg de sentrale verdiene gjennom den indiske klassiske musikken, der «tradisjonelle» undervisningsmetoder og repertoar fra folkelige og religiøse sanger er viktig

undervisningsinnhold. Verdiene ovenfor sier noe om hvilken dimensjon man vektlegger i musikkfaget, og Lauvås & Handal (2000) hevder at den etiske rettferdiggjørelsen som er lagt til P3-nivået foretas på grunnlag av verdier. Både vitenskap, håndverk og kunst-dimensjonen er «representert» i musikkfaget i både India og Georgia, og hviler dermed i en tredimensjonal basis, om man går ut i fra Nielsens basisfaglige begrepsstruktur for å belyse fagets karakter (Nielsen, 1998). En annen måte å belyse dette på er gjennom den didaktiske relasjonstenkningen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Her kan man se på hvordan de sosiale og kulturelle forutsetningene blir nedfelt i skolens innhold, og verdiperspektivene som er beskrevet ovenfor kan sies å virke inn som *betingelser* for hvordan undervisningen blir. Til slutt vil jeg belyse disse verdiperspektivene gjennom Handal & Lauvås (1983) praksisteori og den utvidede praksismodellen. Handal & Lauvås hevder at verdier i stor grad er med på å utforme praksisteorien, og derfor også de etiske begrunnelse man har for undervisning. Det kan være rimelig å anta at disse begrunnelsene er tett knyttet opp til verdier, som igjen er knyttet til kulturen man er en del av (Alexander, 2001). Grunnen til å innta en interkulturell didaktisk tenkemåte gjennom denne utvidede praksismodellen er blant annet kan man se på hvordan de kulturelt betingede verdiperspektivene, begrunnelse og holdningene gjør seg gjeldende i undervisningsinnholdet, og gjennom dette kunne peke på kulturelle og didaktiske faktorer som påvirker utviklingen. Dette støttes av Westerlund & Karlsen (2017), som hevder at man gjennom de ulike komponentene i interkulturell teori kan komme nærmere forståelse av egen (eller andres?) identitet som musikk lærer.

4.2 P2-nivået: planlegging og begrunnelser

Gjennom intervjuene fikk jeg en dypere forståelse av at lærerforutsetningene er svært varierte. Ut i fra Handal & Lauvås (1983) hypotese om praksisteorien som den subjektivt sterkeste faktoren som påvirker (musikk)lærerens egen pedagogiske praksis (1983, s.14), kan man i lys av dette anta at de planlegger og begrunner undervisning på ganske forskjellig grunnlag. På P2-nivået vil jeg se på lærerstudentenes bakgrunn og tidligere erfaringer, for å se nærmere på hva deres praksisteori «trekker på» (Handal & Lauvås, 1983). I tillegg til dette vil jeg trekke frem eksempler av utfordring knyttet til

planlegging av undervisningsinnhold, deres tilnærming til læreplanen og til sist se på begrunnelser som gjorde seg gjeldende for ulikt undervisningsinnhold.

4.2.1 Bakgrunn og tidligere erfaringer

I Georgia er bakgrunnen til de ulike lærerstudentene varierende både med tanke på utdanning og når det gjelder tidligere erfaring fra undervisning. Alle deltakerne i Georgiaprojektet er ferdigutdannede musikk lærere. Noen av lærerstudentene i gruppa har jobbet lenge med musikkundervisning i grunnskolen, mens andre har akkurat startet. De jobber i ulike skoleslag, der beskrivelsene av rammevilkår og arbeidssituasjon viste store forskjeller i hva de hadde av ressurser som instrumenter og rom, til hvordan de forholdt seg til læreplanen. De fire deltakerne som meldte seg til intervju presenterte fire ulike virkeligheter. Jeg intervjuet dirigenten og sangeren Rita som jobber på privatskole med gode rammevilkår. Jeg møtte Leida, utdannet dirigent og tidligere teorilærer i musikk, som jobber på en offentlig skole. Evita er utdannet pianist, og har et år erfaring med undervisning. Hun er den yngste i gruppa. Verken Leida eller Evita har instrumenter de kan bruke i undervisningen. Maria er komponist og pianist og jobber nå på en europeisk skole, og bruker alltid pianoet sitt i undervisningen.

I India er lærerforutsetningene mer like med tanke på erfaring fra undervisning. Alle de tre lærerstudentene som ble intervjuet har alle sammen jobbet i ulike yrker før de søkte seg inn til SaPa-akademiets lærerkurs. Gjennom engasjementet i SaPa-akademiet blir musikk lærerne sendt ut til ulike skoler. De tre lærerstudentene jeg intervjuet hadde lignende bakgrunnshistorier, der alle forteller at de tidligere jobbet med andre yrker som ikke var relatert til musikk, men alle hadde musikk som en viktig del av livet, og tilfeldighetene, personlige ønsker og bekjentskap skulle ha det til at de søkte seg inn på SaPa-akademiet. Aryan, tidligere dataingeniør, tok en avgjørelse for en tid tilbake om å satse på et yrke med musikk. Han hadde tidligere vært og er utøvende sanger, men han så etter en mulighet for å drive med musikk på fulltid, og muligheten hos SaPa dukket opp. Også Kavita, en av de som har vært med i SaPa-programmet lenge, tok et valg om å undervise etter hun hadde jobbet innenfor media.

Kavita: I used to teach from home. Carnatic music. I had children who would finish their school and then come to me and learn music. I did that for about 8 years. And that's when my love for teaching kids began. When I could observe how beautiful they grew as individuals. So that got me thinking that, you know, I need to do something like this.

Kavita hadde drevet med privat undervisning hjemme i klassisk karnatisk musikk, og det er også denne musikken hun selv er undervist i.

4.2.2 Planlegging

«I don't have a clear picture on how a whole music lesson can be planned»

P2-nivået opererer på et mentalt plan (Handal & Lauvås, 1983), og i den utvidede praksismodellen er også de interkulturelle kompetansene kunnskap og forståelse (Barrett et al., 2014) blitt gjort eksplisitt. Planlegging av undervisningsinnholdet inn i deres egen musikkundervisning er sentralt i denne sammenheng. Hva de sitter inne med av tidligere erfaringer, kunnskap og forståelse, eller det Bjørndal & Lieberg kaller forutsetninger (1978) legger blant annet føring for planlegging. Flere av de georgiske lærerstudentene formidlet at det var vanskelig å få et klart bilde av hvordan en hel musikktime kunne se ut, og helheten ble uklar for flere av lærerstudentene. Etter en uke med flere workshops og praksis ute i skolene, dukket det opp et behov hos flere av lærerne, og en lærerstudent uttrykte det slik:

«I don't have a clear picture on how a whole music lesson can be planned from the beginning to the end. I want to see the whole thing, how your lessons looks like.»

Rita, en av de mest erfarne lærerne på kurset tok til orde under en oppsummering av prosjektuka. Hun beskriver hvordan hun ikke har fått et klart bilde av hvordan en musikktime kan bli planlagt fra start til slutt, ut i fra det som har blitt gjennomgått i løpet av den uka. Jeg antar at flere av gruppa kjente seg igjen i utsagnet basert på de bekreftende nikkene de gav til Rita.

4.2.3 Læreplan?

Gjennom observasjon og intervju i Georgia kom det frem at de forholder seg til læreplanen på ulike måter. Under lærerworkshopene og intervjuer prøvde jeg å finne ut av om de stod fritt til å velge innhold selv i undervisningen, eller om det på noen måte var regulert av for eksempel retningslinjer fra læreplanen:

Leida: I plan my lessons like standards.

Astrid: What does that mean?

Leida: Like.. according to the curriculum. Its written, and it's the rule for us.

Astrid: Can you give me an example on how the curriculum helps you plan your music lesson?

Leida: Content. Like, Georgian folk songs, ritual songs, musical goals for the teaching. For example, in the first lesson we learn a ritual song, in the next lesson I'm going to explain and teach some dance-songs. First the song, then the movement and then together.

I Leidas fortelling om hvordan hun bruker læreplanen i sin undervisning virker det som den er et utgangspunkt for hennes undervisningsinnhold, hvor hun legger spesiell vekt på georgisk folkemusikk. Ut i fra hennes beskrivelse legger læreplanen opp til type innhold og musikalske læringsmål. Leida er selv er utdannet dirigent, og jobber nå på en kommunal barneskole der hun underviser i musikk fra 1. til 7.klasse. Rita, som jobber på en privat barneskole har et annet forhold til læreplanen:

Rita: In the curriculum, there is freedom. You can use the song you want.

Uten å si noe om hun følger læreplanen eller ikke, forteller hun at det er frihet til å velge hvilke sanger du vil i undervisningen. En tredje oppfatning om bruk av læreplanen har læreren Maria, som ikke vil bruke læreplanen fordi den er kjedelig. På grunn av disse tre ulike oppfatningene er det vanskelig å si noe om at læreplanen påvirker undervisningen på den ene eller andre måten. Det er heller rimelig å tro at enhver lærer bruker den på sin måte, gjennom krav fra skolen de jobber på, eller ved eget initiativ. Om de forholder seg til en læreplan, vil de da forsøke å få innholdet til å «passe inn», eller bruker de aktivitetene som *pauseinnslag* til det innholdet læreplanen beskriver at de skal undervise i?

I India forholder SaPa-lærene seg til SaPa-bøkene som er tilpasset til ulike aldersgrupper. Det er ikke en læreplan, men en repertoar- og metodebok som legger føringer for hva det skal undervises, og senere vurderes i. Gjennom ulike sanger har bøkene både et indisk og «globalt» innhold, der både indisk og vestlig notasjon blir presentert. De har nå åtte ulike bøker, der de tre første nivåene er for de yngste barna, og bøkene går opp til nivå fem. Kompleksiteten og vanskelighetsgrader øker for hver bok. Aryan forteller at bøkene dekker flere aspekter i musikk, og musikk fra forskjellige kulturer. Ved siden av det varierte repertoaret i SaPa-bøkene har de grunnleggende undervisning i indisk klassisk musikk:

Aryan: We usually start the indian classical vocal training using the notes and patterns. Sa, ri, ga, ma, pa, da, ni, sa. This being the first lesson, and then we add on different patterns. This is small exercises that we teach small kids, so they get familiar with the different notes and all those things, and then I would teach them a few simple songs in the same tunes and scale. This is the ancient way it's done in the training of Indian classical music. Along with that, rhythm is a very prominent aspect of Carnatic music, so we start with a simple set of eight beats that has a particular structure etc. This can be done to develop rhythm sense and keeping the pulse steady. It is an old tradition that has been here more than 500 years.

Denne beskrivelsen av hvordan undervisning av klassisk indisk musikk foregår stemmer overens med det jeg så i praksis, og gir en beskrivelse av noe av det som er undervisningsinnholdet i SaPa-bøkene. Aryan forteller her at de forholder seg til en gammel tradisjon. Etersom mange av de indiske lærerstudentene selv har fått undervisning i indisk klassisk musikk er det rimelig å anta at den undervisningen samsvarer med den tradisjonelle undervisningen i klassisk musikk. Slik jeg ser det er dette er en viktig del av musikkundervisningen i India, og gjennom samtaler og observasjon viser dette seg også som en viktig del av bakgrunnen og erfaringene til lærerstudentene.

4.2.4 Begrunnelser knyttet til undervisningsinnholdet

Både lærerstudentene i India og Georgia forteller at det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet har vært viktig for deres undervisningsrepertoar, og jeg ønsket

å se nærmere på *hvorfor* det opplevdes viktig for dem. Først ble det knyttet opp mot planlegging hos Asha, en av de indiske lærerstudentene:

Asha: I am not that organized, and sometimes it shows in the class. Before, I would go with the pulse of the class, but now I know what I want to do in my classes. What I want to begin with. That is something I normally didn't use to plan.

På en måte har undervisningsinnholdet gitt en strukturerende og organiserende effekt for timene til Asha, og hun knytter dette sammen med at hun har klarere mål for timen enn hun hadde før. Rita fra Georgia begrunnet det med at hun har fått et større undervisningsrepertoar, som igjen har ført til mer variert undervisning:

Rita: The repertoire has contributed to my song repertoire. This makes the lessons consist of different activities.

Den kanskje aller klareste argumentasjonen og begrunnelsene for valg av undervisningsinnhold i musikkundervisningen er knyttet til elevene, og det legges vekt på musikkopplæringens muligheter til mer generell menneskelig utvikling. Spesielt en lærer i India, Kavita, la spesiell vekt på historier om elever som gjennom musikkundervisningen hadde «blomstret». At undervisningen skal føre til motivasjon og glede viste seg som en styrende faktor i planleggingen og gjennomføringen av undervisningsinnholdet i disse interkulturelle prosjektene. Hva den enkelte lærer legger i dette kan variere:

Maria: Because every child can't sing and play – and for them it's very important to make something in rhythm or movement. For them (the activities) is very important improvement for musical skills. They become clever.

Astrid: Which activities did you use?

Maria: The name activities, Are you tough, all of them I used. All of them.

Leida: It was interesting to see teaching by games. It's very good, and very important. Children are more motivated and interested. I like the activities because the children love the movements. They enjoy it very much, this game – this activity – and it is very good that it is in canon.

Maria trekker frem at ikke alle elevene er like gode til å spille å synge, og at det derfor er viktig å ha undervisningsinnhold om inkluderer *rytme og bevegelse* slik at de elevene kan utvikle seg. Leida beskriver på sin side at det var interessant for henne å se at man kunne lære gjennom «games», og at elevene ble motiverte og interessert. I denne sammenhenger snakker Leida om sangen «Mango, mango», som kan gjøres i kanon.

I India legger de også vekt på at undervisningsinnholdet skal være inkluderende for alle i klassen, og Kavita forteller hvordan noe av undervisningsinnholdet har gitt henne frihet til å se an pulsen i klassen, og derfra bestemme hvordan hun legger opp undervisningen den dagen. Videre beskriver hun også hvordan hun i praksis har erfart at hun kan bruke ulikt innhold som middel for å få kontroll på klassen igjen, som en slags pause om det er nødvendig. Når Asha gir begrunnelse av sin undervisning, trekker hun frem praksisbaserte begrunnelser (Handal & Lauvås, 1983), og hun er opptatt av at sjenerte elever skal føle seg «fri» og ha det gøy i hennes musikkundervisning. Dette er også knyttet til hennes personlighet, og hun trekker inn egne erfaringer fra da hun var elev.

Asha: It is a lot of shy kids out there. I see the younger version of myself. I sometimes feel that the methodology is so cool, and I wish that I had it as a kid as well. Be free and not shy. The idea is to have fun, and also musically it helps them keep the rhythm.

Undervisningsinnholdet er ikke bare nytt for lærerstudentene, men også elevene. Det må man ikke glemme. I India opplevde spesielt én lærer at det nå ble viktigere å begrunne også overfor elevene hvorfor han gjorde ulike aktiviteter.

Aryan: Some people (pupils) won't be able to grasp the point of the activity, they might think it is no fun – it's not Indian music. They will not think of this as a learning activity. They will just do it, and the learning is happening, but they don't know what they are learning. So it become more important for me to tell me what they are learning.

Dette tyder på at undervisningsinnholdet er ulikt det elevene vanligvis har gjort i musikktimen hans, og Aryan beskriver at han ikke trodde eleven så på dette som en

læring. Han forteller at han tror elevene sitter inne med en forventning til hvordan timen kommer til bli, og de kan bli usikre dersom undervisningsinnholdet «viker fra normalen». Han forteller videre:

Aryan: I was doing a puzzle activity (med utgangspunkt i en modell fra lyttemetodikk, Espeland) in one of my classes, and they were *so confused*. But I was like: this is what we are going to do. The goal is to improve your listening skills, your concentration and the minor differences you should be able to recognize in the music, and to be comfortable with the notes and see music. And when I told this to them they got really interested, so that is when they picked up on the points and all of them did the puzzle activity with a lot of interest. Otherwise they were like: why should I do this?

Aryan måtte ikke bare begrunne for seg selv, men også gjøre læringsmålene klare for spesielt de eldre elevene. Han brukte ulike læringsmål som begrunnelser for aktiviteten, og fikk dermed elevene til å bli interessert. Med dette viste han også en faglig oversikt og refleksjon omkring det undervisningsinnholdet. Han var selvsikker i undervisningssituasjonen, og visste at han gjennom gode begrunnelsen kunne få elevene til å «akseptere innholdet». Aryan selv tror dette henger sammen med at det ikke er indisk musikk, og at det derfor trenger ytterligere forklaring for elevene.

4.2.5 Oppsummering: P2

Studiens mål er å undersøke hvordan lokale musikk lærerstudenter tar i mot, bruker og utvikler undervisningsinnholdet. En viktig del for å forstå dette er begrunnelsene de legger til grunn for undervisningsinnholdet, og hvordan de tenker omkring planlegging av undervisningsinnholdet inn i egen praksis. Resultatene viser at planleggingen og begrunnelsene av det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet er sammensatt av flere faktorer, men at det i mange tilfeller er knyttet til praksisbaserte begrunnelser (Handal & Lauvås, 1983). Det vil si gjennom den direkte erfaringen i praksis med undervisningsinnholdet. Fordi begrunnelsene i stor grad er praksisbaserte er alt tett sammenvevd med handlinger i praksis, som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel. Dette viser hvordan erfaringer fra P1-nivå, kan føre til utvikling av musikk lærerstudentenes P2 og P3-nivå. Det vil av den grunn være flere berøringsflater

mellom praksisnivåenes oppsummeringer, noe som stemmer med Brøske-Danielsens (2013) funn fra Libanonprosjektet, der musikk lærerstudentenes kompetanser på tvers av nivåene påvirket hverandre.

Først vil jeg peke på hvordan resultatene viser at begrunnelsene for undervisning ofte tar utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dette kan sees i lys av hvordan tidligere erfaringer har en strukturerende effekt på nye erfaringer (Handal & Lauvås, 1983). Jeg opplevde derfor at begrunnelsene av undervisningsinnholdet stadig hvilte på et grunnlag av at det var noe *nytt og annerledes* i sammenligning med tidligere erfaringer fra undervisning. Gjennom dette ser det ut som undervisningsinnholdet, i kraft av å være «nytt», ga en strukturerende effekt for både planlegging, gjennomføring og begrunnelse. Begrunnelsene kan sees i lys av de formelle og artikulerte sidene ved deres bakgrunn, og gjennom disse danne et slags grunnlag for forståelse for hvordan deres «vanlige undervisning» foregår (Handal & Lauvås, 1983). Deres formelle utdanningsbakgrunn ser ut til å legge føringer for valg av undervisningsinnhold, der spesielt georgisk folkemusikk og klassisk indisk musikk blir en sentral del av deres musikkundervisning. Et eksempel på dette er hvordan den indiske tradisjonelle metodikken er med på å forme musikkundervisningen til både Asha, Kavita og Aryan. Så hvordan passer det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet inn? Gjennom forskningen på GLOMUS (Hebert & Saether, 2014), så de hvordan møtene mellom ulike musikalske kulturer var viktig for kreativiteten. Denne studiens resultater viser også hvordan møtet mellom ulike utdanningskulturer i musikk kan bidra til å tenke nytt rundt undervisning, der det «vanlige» tankesettet i musikkundervisning blir utfordret i møte med andre, og som bidro til at undervisningsinnholdet faktisk fikk en integrert plass inn i deres planlegging. I en interkulturell praksis som dette vil også holdningene påvirke hvor åpen man er for nye ideer og perspektiver (Barrett et al., 2013), og dette henger også sammen med hvor villig du er til å sette spørsmålstegn ved etablerte praksiser og tidligere erfaringer.

For det andre viste resultatene at begrunnelsene og planleggingen av undervisning på ulike måter tok utgangspunkt i læreplanen i Georgia eller i pensumbøkene i India. I Georgia spilte læreplanen en mangesidig rolle. Den spilte rollen som både førende for innholdsvalg, hemmende for innholdsvalg og tilsynelatende helt irrelevant, alt avhengig

av hvilken lærerstudent som svarte. I India opplevde jeg at de hadde felles grunnlag for planlegging og begrunnelse gjennom pensumbøkene fra SaPa, der samtlige lærerstudenter beskriver SaPa-bøkene som utgangspunkt for valg av sitt undervisningsinnhold. Dette henger også sammen med at de vektlegger vurdering i musikkfaget, som også tar utgangspunkt i pensumbøkene som kriterier for vurdering.

For det tredje antyder studiens resultater at lærerstudentene, uavhengig av felles kulturell bakgrunn, erfaringer eller kulturell tilknytning, legger vekt på musikkopplæringens muligheter til mer generell menneskelig utvikling. Dette var et fellestrekk i prosjektene, og selv om erfaringer fra undervisning i stor grad er et privat aspekt ved lærerstudentenes praksisteori, kan hovedtrekk kan gjelde for flere, hevder igjen Handal & Lauvås (1983), noe mine resultater også antyder.

Til slutt, knyttet til Ritas ønske om å få et klarere bilde av en hel undervisningstime, er en mulig tolkning at undervisningsinnholdet ble sett på som enkeltstående aktiviteter. Dette eksempelet kan tolkes i gjennom Bjørndal & Lieberg (1978) argumentasjon om didaktikk som en integrerende disiplin. De mener at didaktikken kan bidra til å klargjøre de «krefter» som virker inn på undervisningsprosessen for å kunne skape en helhet. En mulig forklaring er dermed at Rita ikke så undervisningsinnholdet inn i en *didaktisk helhet*. Resultatene antyder at dette kan være på grunnlag av uklare mål, kulturelle motsetninger eller på bakgrunn av hennes praksisteori (Handal & Lauvås, 1983). En mer nyansert tolkning kan sees i lys av den utvidede praksistrekanten, hvor man kan peke på hvordan de kulturelle forskjellene (Barrett et al., 2013) kan gjort at det var vanskelig å integrere undervisningsinnholdet inn i refleksjonen på P2 og P3 nivå (Handal & Lauvås, 1983), som ikke vil føre til en didaktisk og kulturell helhet for undervisningsinnholdet.

4.3 P1-nivået: handlinger i praksis

Praksisteorien, i følge Handal & Lauvås (Handal & Lauvås, 1983) er det som utgjør nivå P2 og P3, og vi skal nå se hvordan denne gjorde seg gjeldene i handlingsnivået P1.

Resultatene er strukturert i følgende perspektiver:

1. Lærer, innhold og elev
2. Handlingsmønstre
3. Undervisningsinnhold i praksis

4.3.1 Lærer, innhold og elev

Både i Georgia og India beskrev de på ulike måter hvordan undervisningsinnholdet, og måten å tenke undervisning på var noe ukjent, i større eller mindre grad. De gikk fra dette utgangspunktet til å selv velge å bruke, utvikle og forandre på undervisningsinnholdet. Hva skjedde i forholdet mellom læreren og innholdet?

Både Asha, Kavita og Aryan i India beskriver det første møtet med NMH og undervisningsinnholdet som et lite kulturelt sjokk - hvor skulle disse læringsaktivitetene passe inn i deres eksisterende undervisning?

Aryan: When I had my first weekend with NMH at SaPa and I was really surprised, and also a little uncomfortable. I was completely new to these western aspects. So I was like, how can I do this in my classes, how can I be able to do it? I started doubting myself, I thought I wasn't able to teach it properly. Is it for me? I've been learned in a very traditional, Indian music background. I have never expected that the activities could be so fun to be taught in class, and also improve their skills. I had never thought of it that way.

Aryan forteller at det var en usikkerhet knyttet til om han ville mestre undervisningssituasjonen, og han begynte å tvile på seg selv. Han sier at han ikke har tenkt på undervisning på denne måten før, og det kan henge sammen med den tradisjonelle, indiske musikkundervisningen han har hatt selv. Det skulle likevel ikke ta mange dager før Aryan begynte å tenke at dette kanskje kunne fungere likevel:

Aryan: I was doubtful at various levels. But then, at the end of a three-day workshop, on the third day I thought, yes – this will definitely work. After every session my friend and I use to sing all the songs that we learned again and again, and doing the canon. We worked together at the same school, so I could tell her if she was missing something and vice versa. We used it in the classrooms, and we could definitely see how the, you know, the interest levels on the kids boosted up. Even if it was new material to them as well. This is something that is not usually done in India, the activity-based learning is not something that happens here, and the activities was something really new and completely different.

Aryan beskriver at han etter noen dager tenkte at dette undervisningsinnholdet likevel kunne fungere, og at han kunne jobbe med materialet i undervisningen. Slik han selv sier er den aktivitetsrettede læringen ikke noe han tidligere har opplevd, det er ikke en del av hans tidligere erfaring fra undervisning. For Aryan er den karnatiske musikken en viktig del av hans undervisningsrepertoar og bakgrunn, og han forteller at han bruker undervisningsinnhold fra original karnatisk musikk i hans timer, blandet med SaPa-repertoar og «aktivitetene fra Norge». I hver klasse så synger de eller lærer en indisk sang, deretter gjør han en aktivitet med de, også tilbake til det indiske sang- og undervisningsrepertoaret.

Aryan: So, I go to my class and I make sure that I do one song, I teach a song – and then I do a Norwegian activity and again back to the song and this way it becomes a variation of things, so otherwise it is just to sing and learn, and that would not necessary be fun. I planned my lessons like this; my Indian elements and the activities are balanced.

Aryan er oversiktlig i sin undervisning, og har utviklet sitt undervisningsinnhold slik at elevene opplever at det variert, morsomt og balansert. Han forteller videre at hans grunnleggende mål er at elevene når et læringsmål for hver aktivitet eller sang. Vurdering viste seg også som en viktig del av undervisningen, og gjennom SaPa sitt musikkprogram i skolene følger de en fast «vurderingsplan». De har to interne vurderinger i semesteret, en i september og en i desember. Gjennom tre måneder skal de observere elevene, se hvordan de deltar i klassen og kartlegge hva som er deres sterke og svake sider, forteller Aryan. Ut i fra dette gjør lærerne en vurdering av elevene. Denne vurderingen deles ikke med elevene. I tillegg til dette kommer en ekstern

vurdering i slutten av skoleåret. Dette er både en praktisk og teoretisk eksamen. Pensumet til eksamen ligger i de 8 SaPa-bøkene som på dette tidspunktet eksisterte (november 2018). De 8 bøkene representerer hvert sitt nivå, fra nivå 1-8.

Asha, en annen indisk lærerstudent beskriver sitt «møte» med undervisningsinnholdet slik:

Asha: I mean, so much body movement. That is something that I'm not used to. You are not exposed to that. You have not been taught like that, and it is not your idea of teaching music. Teaching is not that. And I, as a person very shy, introvert, reserved, I was like...how am I going to do this? This was a big question mark. I stood there, doing the «Beaver song» and I was so shy and aware of the moving of the body. I had so many questions in my head. I was actually confused if you ask me.

Når Asha forteller er hun åpen og ærlig om hvordan hennes holdning til det grunnskolebaserte undervisningsinnholdet har endret seg. Hun trekker frem at dette hadde sammenheng med hennes mer sjenerte og reserverte personlighet, og hun satte også spørsmålsteget ved hvordan hun kunne gjennomføre dette, i likhet med sin kollega Aryan. Dette gjaldt ikke bare Asha og Aryan, jeg la tidlig merke til at «frie» bevegelser med kroppen, som det å gå *grunntrinnet*⁵, gjorde at flere av lærerstudentene så ut som de kunne føle seg litt utilpass i situasjonen. For Asha grunnet dette også i en grunnleggende usikkerhet i undervisningsinnholdet, som hun selv sier: «it's not your idea of teaching music».

I Georgia møtte undervisningsinnholdet også på motstand. Lærergruppen var mindre, og veldig sammensatt av ulike mennesker med ulik bakgrunn. Dette kan være rimelig å anta at noe av motstanden kommer fra deres bakgrunn i et konservativt og teoretisk skoleslag, og gjorde seg synlig gjennom spørsmål om «*hvorfor* gjør vi dette?» eller «*hvordan* skal jeg begrunne dette for elevene?» under workshopene. Jeg opplevde at denne type aktiv musikkundervisning ikke finner sin naturlige plass i den georgiske skolesystemet av seg selv. Det er viktig å presisere at de georgiske lærerne har undervist

⁵ En bevegelsesmessig markering i forhold til musikalsk stil og rytme. Det mest vanlige er det såkalte etniske universaltrinnet. Betegnelser står for et dansetrinn som går igjen i en del musikkulturer rundt omkring i verden. (Hauge & Christophersen, 2000, s. 52)

en stund fra før ute i georgiske skoler, og er ikke like ukjent med den aktive musikkundervisningen som de uttrykker i India, dette viser seg blant annet gjennom undervisning i folkemusikk med sang og ringdans. Det virker som motstanden heller grunner i at det er vanskelig å se læringspotensialet i det som blir oppfattet som «musical *games*».

Uavhengig av hverandre gjorde Asha (India) og Maria (Georgia) seg samme erfaring knyttet til bruk av undervisningsinnholdet i skolen. Av ulike kulturelle og personlige grunner var det utfordrende å se hvordan de skulle utvikle og ta i bruk undervisningsinnholdet i deres hverdag. Under et intervju forteller Maria, en av de mer erfarne lærerne under kurset, om sine erfaringer med undervisningsinnholdet:

Maria: First time in workshop with the activities... I thought this is NOT so good. This kind of teaching, I didn't think it was good. But now I'm sure it is.

Astrid: What changed?

Maria: When I used them on the kids!

Asha forteller om en lignende historie:

Asha: But then, when I tried it with the class it was amazing. The response! Children went crazy, with the «the milkshake song» and «Mango, mango», so yeah, it works. It works, actually.

I klasserommet, på handlingsnivå, opplevde både Maria og Asha et slags vendepunkt. Koblingen mellom *innhold og elev* var en vesentlig erfaring som forandret noe ved deres forståelse av undervisningsinnholdet. For det første var jeg overrasket over at Maria i det hele tatt hadde brukt undervisningsmaterialet på skolen med elevene sine. Jeg fikk senere også vite at flere av de georgiske lærerstudentene hadde prøvd ut materialet sitt på skolene, og at det i stor grad var de samme aktivitetene som ble brukt.

Gjennom hvordan de beskriver deres undervisning kan jeg se at mye av undervisningsinnholdet vil stå, i større eller mindre grad, i kontrast til deres

undervisningsinnhold, spesielt knyttet til tradisjonsmusikken som vektlegges i stor grad.

Aryan og Kavita fra India forteller:

Aryan: So, I especially use these activities to get their attention and keep the concentration. The activities, along with the learning, are really beneficial for both teachers and kids.

Kavita: Our music is supposed to be very serious. It is only taught to children who want to use it. In a class of 30, just 5 would be good. Some are okay, some are great. I call this activities «my tools». My tools to get what I want. Like steps to reach. If I want my students to learn a Carnatic song, then I know I have some tools to get there.

For Kavita har det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet blitt en verktøykasse, og Aryan beskriver hvordan han gjennom noe av undervisningsinnholdet kan holde på konsentrasjonen og oppmerksomheten til elevene. Dette er til fordel for både lærer og elever, forteller han. Kavita beskriver også før hvordan hun kunne gå tom for materialet i løpet av en time, men nå har hun alltid masse å ta av, forteller hun.

4.3.2 Handlingsmønstre

Handlingene i nivå P1 er ikke tilfeldige og mange faktorer i undervisningssituasjonen kan presse frem bestemte handlingsmønstre (Lauvås & Handal, 2000). I interkulturelle lærerutdanningskontekst kan dette handle om kulturelle føringer, som gjør at du må handle på en spesiell måte. Jeg trodde de kulturelle føringene skulle være mer fremtredende og gi klare avgrensninger, eller tilpasning av undervisningsinnholdet. Det viste seg heller at det som kanskje tydeligst la føringer for aktivitetene var de kulturelle verdiene som lærerstudentene satt inne med (P3), som ble tydeligere etter hvert i prosjektene. Derfor er de kulturelle faktorene jeg peker her en kombinasjon av de som straks gjorde seg gjeldende og de som også på lengre sikt gjorde seg synlige. Slik jeg ser det er dette et praktisk eksempel på hvordan P3-nivået spiller inn på P1-nivået, denne gangen i forholdet mellom kulturelle verdier og undervisningspraksis.

Vi har sett at den indiske klassiske musikken står sterkt og gjør seg gjeldende i praksis når det kommer til musikkundervisning, og kan derfor kalles et slags handlingsmønster.

Klangen av sruthi-boksen i undervisningen bidrar straks til følelsen av indisk kultur, og de forteller at den gjerne brukes for å markere at timen er i gang. Et annet eksempel på er notasjonssystemet. Notelæring er et viktig aspekt i undervisningen både i Norge og Georgia, men i India er ikke dette vektlagt på samme måte. Dette kobles til flere faktorer. Notasjonssystemet i består av sju bokstaver (S, R, G, M, P, D, N) kan ikke favne alle nyansene, ornamentene og mikrotonaliteten i musikken. Musikken har blitt muntlig overført fra generasjon til generasjon gjennom hundrevis av år, og musikken ble aldri notert ned før mye senere, og det fungerte mer som en «ramme» for sangen, et skjelett (Subramaniam & Subramaniam, 2018). Studenter i klassisk indisk musikk forventes å lære musikken på øret, og studentene blir frarådet å lære seg musikken fra et notebilde (2018). Guru-sishya parampara (lærer-student tradisjon) står sterkt, og alle tre lærerstudentene jeg intervjuet var selv opplært i klassisk indisk musikk gjennom en guru. Derfor ser jeg på det som viktig å gjøre noen sentrale aspekter ved indisk musikkteori synlige, fordi dette er en stor del av bakgrunnen til lærerstudentene fra India. Å lære fra en guru blir sett på som den mest effektive måten å lære indisk musikk på (2018). Gjennom den indiske musikktradisjonen fokuseres det dermed mye på lytting, gehørtrening, improvisasjon og imitasjon. Et annet eksempel er puls-følelse. For meg er det ofte naturlig å telle opp takten og på en eller annen måte holde en stabil puls i sangen gjennom universaltrinnet, knipsing eller dirigering. Takt og form-følelsen hos meg og de indiske lærerstudentene var ikke lik, og de teller ofte opp i et helt annet tempo enn de synger sangen i.

Asha, en av informantene, forteller om at stilen til den indiske musikken kan være formell og reservert, og at sangene ofte er dedikert til ulike guder. Det virker likevel som det er et skille mellom de sangene med religiøst innhold, og de mer *folkelige*. Dette kom til syne gjennom praktisk bruk av aktivitetsrettet metodikk, som Asha følte var «passende» å bruke på den mer folkelige indiske musikken, men ikke den mer religiøse. Dette handlingsmønsteret er knyttet til en klar kulturelle faktor, og i praksis vil det si at de kan legge til bevegelser og dans til de mer folkelige sangene, mens de med mer religiøst innhold skal forbli i sin «opprinnelige form».

I flere av aktivitetene som har blitt presentert for de indiske og georgiske lærerstudentene er kroppsbevegelse og kroppsperkusjon en viktig del av aktiviteten. Vi

klapper, slår oss på lårene, skuldre eller hode for å holde pulsen og sangen i gang. Ikke før min siste tur til India i november 2018 fikk jeg vite at å slå seg på hodet eller brystet er symbol for å miste noen eller døden. To eksempler på dette er aktiviteten «Dam, dam doobi» (sang med kroppsp perkusjon som utvider seg igjen og igjen) og «Every morning» (sang med kroppsp perkusjon). I tillegg til dette var «Skoflyttesangen» også noe som ikke blir satt pris på i India. Aryan forteller at selv om enkelte elementer ikke er satt pris på, så vil de alltid prøve å inkludere læringsaspektene i aktiviteten på ulike måter. Han bekrefter at det er kulturelle forskjeller og grenser, men de er alltid mulige å jobbe rundt. Dette hevder også Kavita, det at det er små endringer som skal til. Istedenfor å slå seg på hodet eller brystet kan man slå seg på skuldrene.

Et eksempel som gjorde seg gjeldene i begge prosjektene inkluderer sangen «Jeg har fanget meg en mygg», en ungarsk folkemelodi som gjerne fremføres bare med en akkord. Den har fem forskjellige toner i melodien, og er derfor også lett å synge. Den ble valgt som et eksempel fordi den er en enkel sang med rom for utvidelse og tilpasning. Det gir også rom til improvisasjon eller en inngangsport til å forklare musikkteori. Den engelske teksten vi presenterte i Georgia og India er slik:

*//: I have caught a little fly, fry it in the evening ://
Fly was flying in the sky, asked what was the meaning
Caught her and I smiled and said, fry you in the evening
(Tekst: Kjetil Lilleås)*

Denne sangen førte straks til litt skeptiske ansiktsuttrykk, og den noe overraskende reaksjonen på at «Vi kan ikke spille sanger i moll, barna blir lei seg», eller spørsmålet «hvorfor velger dere å synge i moll?». I India var reaksjonene basert på at de ikke likte budskapet i teksten, og de var nødt til å tilpasse aktiviteten for å kunne bruke den i skolen. Møtet med «The fly» i Georgia var vanskeligere å forklare. Under første workshopdag med akkurat den lærergruppa ble «The fly» presentert som andre læringsaktivitet, nest etter «Velkomsttango», som på sin side ble tatt godt imot. Etter «The fly» opplevde jeg at stemningen ble annerledes og flere av lærerstudentene i gruppa forklarte at barn ville bli lei seg av å synge moll, og at dette kunne minne barna på triste ting. Var det teksten som egentlig var problemet, slik som i India? De snakket

seg i mellom på georgisk, og tolken prøvde så godt hun kunne å formidle videre. Det var en reaksjon på sangen som var vanskelig å forstå. Sangen ble brukt som et eksempel som skulle vise til verdien og bruk av enkle sanger i undervisningen, og muligheten for utvidelse av selve sangen. Fokuset denne dagen ble noe helt annet, og på tross av den noe lunkne mottakelsen brukte vi samme sang senere i uka for å utvide den til en improvisasjonsaktivitet med klangstaver, denne gang uten tekst med større suksess.

Slik det er beskrevet i kapittel 4.1 er musikkteori en viktig del av undervisningen i Georgia, og deres syn på basisfaget musikk kan antas å hvilke i scientia-dimensjonen. Læringsmålene i aktivitetene knyttes gjerne opp til musikkteori og vestlige musikkuttrykk som «forte» eller «piano». I praksis har de både fra før av, og nå erfart at det er utfordrende å undervise i musikkteori.

Leida: In our condition it's very difficult to lean music theory to the pupils. I am using Sólfege. I'm trying little bit to teach something in theory. I would like to have small classes.

Maria: Theory...I think its good to teach. I think children have to know what is forte and what is piano, what is orchestra.. etc. But it is diffucult at this school. I try, I try by rhythm. It is not difficult to learn rhythm, but pitch.. it's not easy because without instruments.

Leida forteller om at i hennes situasjon er det vanskelig å lære bort musikkteori til elevene. Hun bruker blant annet Solfège, men ønsker å ha mindre klasser for å kunne undervise bedre. Maria ønsker også å vektlegge musikkteori i sin undervisning, men syntes det er utfordrende uten instrumenter. Den didaktiske spliden med å ønske å undervise i teori, og følelsen av å ikke mestre det i praksis skaper frustrasjon, og de ønsket seg «morsomme» måter å lære bort musikkteori til elever. De fleste lærerne jobber på kommunale skoler og har ikke tilgang på et musikkrom. Det vil si at de underviser uten instrumenter, noe som legger klare føringer for undervisningen. De av lærerne som jobbet på privatskoler hadde tilgang til flere instrumenter i klasserommet sitt, og har dermed større handlingsrom. I mye av undervisningsinnholdet bruker vi instrumenter som *djembe*, *klangstaver*, *claves o.l.*, og hvis det er et piano eller en gitar kan dette gjerne brukes til akkompagnement. Dette er av flere grunner. For det første er det i

det lange løp er planlagt at skolene skal kjøpe inn ulike musikkinstrumenter, og da må lærerne som skal bruke det ha kompetansen til å spille på de. En annen grunn er at man gjennom instrumenter kan vise mulighet til utvidelse og ekspansjon av undervisningsinnholdet, og det gir større variasjonsmuligheter generelt i musikkundervisningen. En av lærerne som jobber på kommunal skole forteller at hun har tatt saken i egne hender:

Evita: We have our own handmade musical instruments. We have rice in some bottles and use this as a musical percussion instrument.

Det kan være grunn til å tro at mangelen på instrumenter ute i skolene (da undersøkelsene ble gjort) gjorde at det var vanskeligere å se hvordan aktivitetene kunne brukes i deres egne klasserom. Dette er en av grunnene til at det er de sangene og aktivitetene som vi ikke bruker instrumenter til som i størst grad blir brukt av lærerstudentene på skolene.

4.3.3 Undervisningsinnhold i praksis

Undervisningsinnholdet er i stadig endring under prosjektene, og i dette avsnittet vil jeg peke på eksempler som viser utvikling gjennom tilpasning, nyskaping og generell bruk av aktiviteter. Gjennom små eller store justeringer gjør lærerstudentene det til *sitt* materiale.

«Velkomsttango»

Den kanskje mest selvsagt tilpasningen av et undervisningsinnhold som flyttes rundt i verden er å oversette den. Flere av sangene eller aktivitetene lot seg oversette til indisk og georgisk. Det er spesielt i Georgia at språkbarrieren gjør seg gjeldende som en utfordring rent praktisk både for oss, lærerstudentene og elevene, og det kan på flere måter også regnes som en rammefaktor i spesielt den georgiske musikkundervisningen. Det var vanskelig for de som ikke var så stødige i engelsk og huske eller lære seg en engelsk sang, og det var gjerne det undervisningsinnholdet med minst eller enkel tekst som ble brukt mest i praksis av lærerstudentene. «Hilsningstango» (sang og navnelek) har blitt oversatt til engelsk, georgisk og en indisk versjon:

Norsk tekst	Engelsk tekst (norsk versjon)	Georgisk	Engelsk tekst (indisk versjon)
<i>Hva heter du da? Velkommen hit, takk skal du ha, goddag goddag!</i>	<i>What is your first name? Welcome to us, we greet you all – hello, hello!</i>	<i>Mit trani vinjar? Da modie ta vitanmash o dillon de!</i>	<i>What is your first name? Welcome to school, there's lots to do, hello, hello!</i>

I tillegg til å endre teksten litt, utviklet de aktiviteten ytterligere i India. De brukte også sangen til å spørre om mat. «What is your favorite?» låt den første strofen. De fortalte at de ganske raskt endret dette til «What is your favorite *desert*?» på grunn av det litt mer skarpe skillet mellom vegetarianere og ikke-vegetarianere i India. Ingen av oversettelsene har påvirket melodien eller rytmen i sangen, og utfordringen ved denne aktiviteten var hvordan den rent praktisk skulle utføres. Gjennom denne aktiviteten ble viktigheten av god klasseromsledelse tydeliggjort, og den undervises gjerne i sirkel. Mange av de georgiske lærerstudentene valgte denne aktiviteten da de skulle være i praksis ute i skolene. Her opplevde jeg elevene som ekstra engasjerte da de georgiske lærerne gjorde sangen på georgisk, og ikke engelsk slik de norske lærerstudentene hadde gjort. Et annet eksempel fra en mer «vanlig» musikktime kom fra da jeg var flue på veggen ute på Ritas skole. Der fikk jeg se Rita bruke «Hilsningstango» med elevene sine på georgisk. Det var ca. 15 elever i klasserommet, og hun gikk rundt i ringen og sang sammen med elevene. Mitt inntrykk var at læringsmålet i aktiviteten var musisering, og elevene fikk glede av å synge en sang de kunne godt og stemningen var på topp da elevene selv fikk lede aktiviteten. Lærerens kompetanse i sang, piano og improvisasjon ble inkludert inn i aktiviteten da hun til slutt improviserte et etterspill på piano for å avslutte sangen.

«Are you tough?»

Dette er et eksempel fra Georgia på en aktivitet som gikk gjennom flere endringer for å la seg oversette. Forandringen gjaldt rytme- og improvisasjonsaktiviteten «Are you tough?» (Hauge & Christophersen, 2000). Den er avhengig av god klasseledelse, bruk av instrument(er), bevegelse og improvisasjon. Selve aktiviteten utføres mens elevene står

i en ring. I midten av ringen kan det plasseres en tromme, eller så blir det delt ut et rytmeinstrument til en av elevene i ringen. Poenget er at det skal være et rytmeinstrument eller flere tilgjengelig for en elev av gangen. Sangen, eller rapen, fungerer som en samtale mellom en elev og resten av klassen:

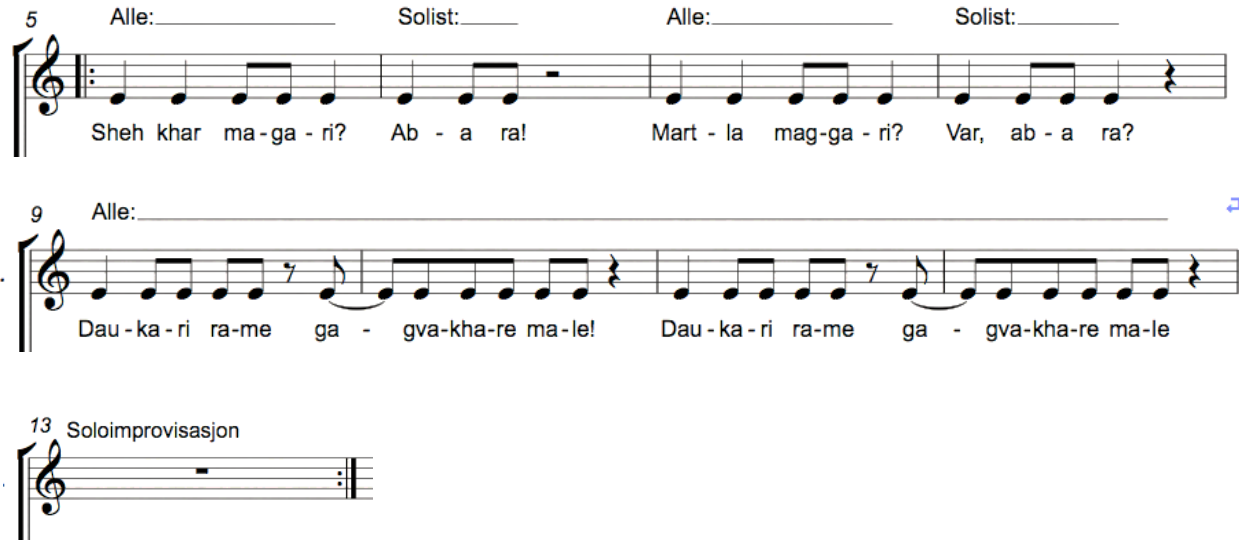
Alle: _____ Solist: _____ Alle: _____ Solist: _____ Alle: 




3 _____ Soloimprovisasjon 

Når sangen er slutt improviseres det på rytmeinstrumentet som er plassert ut i sirkelen. Så går «utfordringen» videre til neste elev i ringen. Det tok lang tid å lære bort den engelske teksten i Georgia, og som en konsekvens av det tar det også tid å etablere form og puls. I den opprinnelige versjonen starter opptakten på fjerde slag, og som et hjelpemiddel for både lærer og elever pleier man å gå grunntrinnet. Et skritt på hvert pulsslag. De georgiske lærerne uttrykte at denne aktiviteten ble for vanskelig å bruke på grunn av språket. Det er vanskelig å si om dette gjelder for dem, eller for elevene. Som en oppgave til neste dag skulle de sammen oversette aktiviteten til georgisk:

5 Alle: _____ Solist: _____ Alle: _____ Solist: _____



9 Alle: _____ 

13 Soloimprovisasjon

Som en konsekvens av oversettelsen ble sangen utvidet til 9 takter, og opptakten ble fjernet. Uttrykket i aktiviteten ble annerledes, og det ble utydlig hvor man skulle

begynne og slutte å improvisere. De georgiske lærerstudentene var heller ikke helt fornøyde med oversettelsen, men noen fortsatte å bruke den oversatte versjonen. I Georgia ble det dermed store endringer i denne aktiviteten fordi det var nødvendig å oversette den. I India bruker de «Are you tough?» på engelsk, og som undervisningsinnhold har den ofte blitt brukt i deres egen praksis og i workshops. Begrunnelsene ligger i at det får frem de sterke sidene ved elevene, spesielt de som ikke liker å synge. De forteller at endringer som eventuelt skjer i aktiviteten utvikles gjennom elevenes forutsetninger. De har også brukt aktiviteten som en inngangsport til musikkteori og det indiske rytmesystemet. Dermed ble aktiviteten knyttet til deres behov for indisk klassisk musikk i musikkundervisningen.

«Reven, rotta og grisen/The fox, the rat and the piglets»

Et tredje eksempel på oversettelse er oversettelsen av den norske visa «Reven, rotta og grisen» der lærerstudentene i India oversatte den til både engelsk («The fox, and the rat, and the piglets») og indisk for å kunne bruke den i skolen. Aryan bruker denne sangen i sin undervisning, og understreker at det er poeng for han at elevene synger på mange ulike språk, og han prøvde nå å lære seg den norske teksten slik at barna også kunne lære den.

Norsk tekst	Oversettelse
Det var reven og rotta og grisen	All the fox and the rats and the piglets
Som gikk seg en tur over isen	They walked on the ice by the inlet
Så kom det fram en gammel mann	An old man came, he yelled at them
Med stav i hand, og jaga de på land	Get off this ground and chased them all
Det var reven og rotta og grisen	around.

«Western and canatic-fusion»

Aryan: We have been thinking about how to include the «Norwegian» aspects into our aspects of music.

Jeg forstår Ayrans begrepet om «norwegian aspects», som det undervisningsinnholdet han har blitt fremstilt for gjennom prosjektet av norske studenter og lærere. En aktivitet som både har blitt gjort alene, som introduksjon før et samspillarrangement, eller som eksempel på «stilletegn i klasserommet» er *rytmeklapping*. Her er det uendelige muligheter, og bare fantasien som setter grenser. I de interkulturelle lærerutdanningskontekstene har aktiviteten blitt brukt på litt ulike måter, men hovedkonseptet er en call and respons-tilnærming, der læreren viser en rytme som elevene straks skal imitere. En avansering av dette er å la det gå inn i en direkte kanon, der den nye rytmen blir vist samtidig som de klapper den «gamle» rytmen. Denne aktiviteten har vi for eksempel brukt før vi har vist «Are you tough?» for å både varme opp elevene, men samtidig gi de ideer til rytmiske mønstre de senere kan improvisere på trommen. I samspillarrangement har vi vist hvordan man kan først lære rytmen med kroppen, enten ved klapping på lår i hendene eller trampe med beina før man overfører dette til instrumenter. Når Aryan her forteller at han har tilpasset «de vestlige aspektene» til å fungere på det indiske klassiske repertoaret, er trolig konseptet av å forenkle og dele opp en innlæringsprosess, samt det tanken om å lære noe teoretisk på en praktisk måte han refererer til. I indisk musikk finnes tala-systemet, et system med rytmiske sykluser. Disse rytmiske syklusene kan bestå av enkle mønstre, der «takkadimmi» tilsvarer vår sekstendelsfigur «takataka». Når han skal lære elevene sine en tala vil han alltid synge eller si det rytmiske mønstret før de spiller på instrumentene. I prosessen med å lære de å synge de rytmiske mønstrene før de spiller, kom Aryan på at han kan bruke de rytmiske aktivitetene vi har jobbet med på workshop som metode for innlæring:

Aryan: So, that has really worked well. Earlier I used to do the activities apart: first the Indian rhythmical patterns, and I was thinking – why not merge these two? I explained to the kids what was happening, and they got even more excited. Western and Carnatic-music-fusion! (...) So, whatever we have to play on the Indian instrument we sing it out loud. While doing that, I can do rhythmic activities in patterns and they repeat it.

Dette er et eksempel på hvordan de indiske studentene, her representert ved Aryan, har tilpasset den aktivitetsrettede didaktikken inn i deres musikkundervisning.

En indisk tilpasning av «The fly»

Det tidligere eksempelet og sangen «Jeg har fanget meg en mygg» fikk noen tilpasninger i India. Kavita beskriver at de modererte denne sangen fordi de likte melodien så godt, men de var ikke sikre på teksten og at dette var helt passende for elevene, som mest sannsynlig ville spurt «We would you fry the fly?!». De endret derfor teksten til:

I have caught a little fly, flying in the evening

Fly was flying in the sky, asking what's my meaning?

I caught the fly and smiled and said, free you in the evening

(Kavita's oversettelse)

«Lyttepuslespill»

En aktivitet som gikk igjen både i Georgia og India var lyttepuslespillet til Espeland (1994). Lytteeksempelet er et klassisk stykke av Kabalevsky (husker ikke hva det er?). I denne aktiviteten får elevene utdelt mange «puslespillbrikker» i form av grafisk notasjon av lytteeksempelet. Til sammen utgjør alle brikkene hele stykket, og oppgaven blir å legge de i riktig rekkefølge. I denne aktiviteten er hovedlæringsmålene å bli bedre til å lytte, men også å lære om form. I Georgia fungerte dette fint som en aktivitet og de likte den godt. Fordi dette var et godt eksempel på å lære noe teoretisk om form på en praktisk måte, snakket vi om formen i stykke. Dette endte opp i en lang diskusjon om formen. I India har de utviklet og tilpasset aktiviteten til et nytt musikkstykke, fra det indiske repertoaret i SaPa-bøkene. Dette fungerte veldig godt, og de har brukt lyttepuslespillet mange ganger ute i skolene med den indiske sangen.

Kavita: Yes, I did the puzzle-activity. I never thought it could be done. When I was given this puzzle I was clueless. I didn't know how a class would react to it. But we changed it, to suit our needs of music.

«I changed my approach towards the class»

Asha: My first experience as a teacher, it's a lot to learn. I was not used to be around kids. I started teaching, and I...back then, felt like OKAY, my approach back then and now... completely different. My only focus was to teach the music class. I had to make sure that everybody was singing, concentrating. THAT was the goal in the class, you know. Times they didn't want to sing and I remember, literally forcing them to sing. Then I realized that it was not the way to do it. If a child doesn't want to sing, it is okay. Just be there. As long as they are not disturbing the other kids, it's fine. That is exactly what happened. I change my approach and attitude towards the class.

Slik jeg ser det er det ikke bare i de konkrete sangene eller øvelsene at tilpasning er aktuelt. Asha opplevde at hennes tilnærming til klassen endret seg, og i lys av praksistrekantens tre nivåer kan Ashas erfaring tjene som et eksempel på hvordan hendelser i praksis, da hun erfarte hvordan undervisningsinnholdet i møte med elevene forandret hennes tilnærming, planlegging og begrunnelse av deler av undervisningen hennes. I den utvidede praksismodellen kan jeg også peke på holdningene og verdiene, og dermed de etiske begrunnelsene for undervisning kan ha blitt endret her i Ashas eksempel.

Hvilket undervisningsinnhold blir brukt?

«Alt!» svarer de i India og Georgia, et svar som får meg til å undre. Kanskje et banalt spørsmål å stille i utgangspunktet, men likevel verdt å se litt nærmere på. Som tidligere nevnt er det et aktivitetsrettet undervisningsinnhold som blir presentert i prosjektene, dette gjelder ikke bare aktiviteter i undervisningsinnhold, men også perspektiver på klasseledelse, læringsteorier osv. På tross av motstand og store kulturelle forskjeller blir undervisningsinnholdet tatt i bruk, og det gjerne de samme «favorittene» som går igjen. Noen konkrete eksempler på dette er «LOVE-song» (Call and response m/tilhørende bevegelser og felles refreng), «Mango» (Frukt-kanon), «Are you tough?» (rytmisk improvisasjons-regle), «Name-tango», «Dam, dam doobi» (sang med bevegelser), «Bele mama» (kanon). Gjennom observasjon fikk jeg en god indikasjon på hvilket innhold de liker og derfor føler seg trygge på, og i sammenhenger der jeg kunne være med og observere undervisningen var det mye av det samme undervisningsinnholdet som gikk

igjen. I større og mindre grad tilpasses før det «tas med» ut i klasserommet, som eksemplene ovenfor kunne redegjøre for.

Nyskapning?

Fordi det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet og metodene knyttet til dette var ukjente og nye i både Georgia og India er, slik jeg ser det, alle eksemplene ovenfor en slags nyskapning i deres undervisningshverdag. Til slutt vil jeg trekke frem to eksempler fra India, der de i stor grad har implementert den aktive didaktikken inn i deres eget undervisningsrepertoar.

I SaPa-bøkene har de både et indisk og et globalt innhold, og Aryan fortalte at det var viktig for de at barna lærer å synge sanger fra forskjellige deler av verden, og på forskjellige språk. Asha viste hvordan hun hadde utviklet en aktivitet sammen med både Aryan og Kavita. De hadde tatt en hebraisk sang og tilpasset den til innlæring hos små barn gjennom å bruke mange fargerike skjerf i en ringdans sammen med sangen. I undervisningssituasjonen tok Asha seg god tid til å lære bort sangen først, med håndbevegelser som illustrerte tonehøyde, og med oppdeling av sangen slik at man lærte del for del. Dette ble utvidet til å i tillegg ha en ringdans, som gjorde det mulig å jobbe med både dynamikk, puls og tempo.

Asha: It is a song about peace and celebration, used in weddings. The idea was to just have fun. Because it is a happy song. Full of movements. The age group around five really likes the colorful scarfs, holding them and dancing to them, and the fact that it is a Hebraic song, that is a factor. One thing I see in children is, when they are taught a non-Indian song like Italian or Spanish it suddenly becomes cool.

Asha forteller om at det er en motiverende faktor for elevene å synge andre sanger enn det klassiske indiske repertoaret.

I India er også formen kanon ny, og dette har de brukt på det indiske repertoaret for å utvide innlæringen av en sang, jobbe mer harmonier og for å kunne mer tid på en sang når elevene først hadde lært den inn. De beskriver at undervisningen tidligere har vært preget av å lære sang for sang, og når man er ferdig med den går man videre.

Kavita: First we would teach them the notes, and then I would teach them the lyrics. And then, they would think that this is the end. Now, I would do the harmony (canon). They love to hear that. I made them into groups. And I don't even have to tell them what the technical word is. I don't like to talk too much about the activities with the kids, I like to just to it.

4.3.4 Oppsummering: P1

Handlingene i P1-nivået er ikke tilfeldige, hevder (Handal & Lauvås, 1983), og gjennom dette prinsippet kan man se etter faktorer i undervisningssituasjonen som preger praksis på ulike måter og som kan bidra til å avdekke bakenforliggende faktorer.

Lærer, innhold og elev

Jeg opplevde at undervisningsinnholdet av ulike grunner førte til usikkerhet, forvirring og i noen tilfeller motstand. På den andre siden førte det også til positiv forundring, endring av holdninger og motivasjon til å undervise. Mine resultater antyder hvordan forholdet mellom musikk læreren og undervisningsinnholdet er i stadig didaktisk vekselspill, særlig knyttet til lærerforutsetningene og forholdet mellom usikkerhet og selvtillit. Resultatene viser også hvordan undervisningsinnholdet inspirerte til nyskaping, og hvordan det skapte forbindelser mellom utdanningstradisjoner. Resultatet syntes også å være i tråd med begrepene knyttet til praksisteori, der *etiske begrunnelser, teoribaserte og praksisbaserte begrunnelser* påvirker den praktiske situasjonen (Handal & Lauvås, 1983). Som Handal & Lauvås (1983) selv presiserer er undervisning et kultur-fenomen som antar forskjellige former, mål og ideal fra kultur til kultur. Jeg opplevde at de ulike undervisningskulturene hadde likheter, men like fullt representere de forskjellige verdier som kan føre til forskjellig undervisningspraksis (Lauvås & Handal, 2000). Jeg har gjennom den empiriske forskningen sett eksempler på dette. Et eksempel på en likhet mellom Georgia og India var Asha og Marias erfaring av at møtet mellom *elev og innholdet* ble viktig for deres oppfatning av undervisningsinnholdet. Resultatene antyder at på tross av deres ulike kulturelle tilknytning var møtet mellom elev og innhold et viktig vendingspunkt for begge. Det var viktig for de å undervise på en måte som, slik Handal & Lauvås hevder, burde være i

overenstemmelse med deres overbevisning og innenfor rammen av deres praksisteori (1983). Dette kan også sees i lys av at de ville handle på grunnlag av deres holdninger og verdier knyttet til deres «kulturelle orientering» (Barrett et al., 2013). Gjennom handlinger i praksis med elever fant de verdier og holdninger knyttet til deres egen praksisteori (Handal & Lauvås, 1983) i undervisningsinnholdet. At elevene fremfor alt viste motivasjon og glede opplevde jeg som viktig for musikk lærerstudentene, selv om noen av de også dro frem begrunnelser om musikalsk læring i undervisningsinnholdet. Innenfor pedagogikken mener Handal & Lauvås at det er viktig å ha et bevisst forhold til det man gjør, slik at man kan forandre og justere sin «teori» i lys av nye data (1983, s.28), og det kan kanskje være rimelig å anta at noe av undervisningsinnholdet i denne interkulturelle konteksten tjener som «nye data» som praksisteorien kunne justeres rundt. I India beskriver informantene vanskeligheten av å se seg selv undervise i denne type materiale, og jeg opplevde at dette i stor grad var knyttet til personlig usikkerhet. Vil jeg klare å undervise i det? Sæther (Sæther, 2013) argumenterer gjennom sin forskning at den mest effektive måten å oppnå «fundamental learning» (2013, s.37) er når man blir tvunget til å gå utenfor komfortsonen. I lys av en interkulturelle didaktiske tankegangen kan Aryans prosess, fra å være ukomfortabel med undervisningsinnholdet til å bruke det selv, knyttes til det foranderlige aspekt i praksisteorien (Handal & Lauvås, 1983). Gjennom hendelser og observasjon i praksis har Ayan gjort seg nye erfaringer som nå utgjør en del av hans praksisteori, og har påvirket hans praksisteori på P2 og P3-nivå. Resultatene antyder også at «kulturelle minisjokk» kan sette fart på den didaktiske refleksjonene, som er i tråd med Brøske-Danielsens (2013) funn hos lærerstudenter i Libanon, der møtet med en annen kultur gjorde at studentene reflekterte ytterligere over sin praksis.

Handlingsmønstre

Begrepet «handlingsmønstre» blir tatt i bruk av Handal & Lauvås i forbindelse med en beskrivelse de faktorene som nærmest presser frem ulike handlinger (Handal & Lauvås 1983; Lauvås & Handal, 2000). Dette vil også virke inn i det Hanken & Johansen (2013) kaller rammefaktorer, faktorer så ut til skape et bestemt handlingsmønster i utvikling av noe undervisningsinnhold. Gjennom en studie om grunnskolens rammefaktorer i Sarajevo, Bosnia og Herzegovina (Didriksen, 2009) antyder resultatene at «the potential

scope of action for the teachers' in this study relate to individual as well as insitutional capacities» (2009, s. 86). Det vil si at rammefaktorer burde studeres i lys av et helhetlig bilde. For å danne et helhetlig bilde av rammefaktorer burde jeg dermed se de i sammenheng av samtlige nivåer i praksistrekanten. I lys av den interkulturelle didaktiske tankemåten kan jeg se disse kulturelle føringene som viktige for utvikling av undervisningsinnhold i alle nivåer. Resultatene viser blant annet forholdet mellom religion og musikk i India, der musikk lærerstudentene viste en kognitiv fleksibilitet (Barrett et al., 2013) gjennom å tilpasse og endre tankemåten til situasjonen og konteksten. Dette er knyttet til alle nivåer i praksistrekanten, der en rimelig tolkning er at skolens retningslinjer også legger til rette for undervisning i indisk klassisk musikk. Da de fortalte om utvikling av undervisningsinnholdet sitt, var alle samstemte i hvordan enkelte indiske klassisk sanger skulle forbli i dens opprinnelige form, mens andre sanger ble knyttet opp til ulike undervisningsaktiviteter og delt opp stykkevis, for eksempel. Resultatene viste hvordan de både i India og Georgia gjorde små endringer for kulturell tilpasning av undervisningsinnholdet, for eksempel endring av enkelte kroppsbevegelser i India, slik at bevegelsene ikke hadde et symbolsk aspekt i seg. Spesielt i lys av begrepet rammefaktorer (Hanken & Johansen, 2013) tegnet mangelen på instrumenter seg opp som en viktig faktor i begge prosjektene, der en mulig tolkning er å koble dette mot P2-nivået, der planlegging og utvidelse av undervisningsinnholdet kan «bli stoppet» av mangelen på instrumenter, og påvirker dermed «the scope of action» (Didriksen, 2009) hos musikk lærerstudentene. Likevel fortalte musikk lærerstudentene om hvordan de prøvde å løse utfordringene knyttet til rammefaktor gjennom å lage egne instrumenter, eller bruke det de hadde av utstyr i klasserommet fra før av.

Undervisningsinnhold i praksis

Jeg opplevde at den enkelte lærer satte sitt preg på undervisningen, og at de tok i bruk det undervisningsinnholdet de så på som verdifullt knyttet til sin undervisning. Disse resultatene kan sees i lys av ulike syn på musikkpedagogisk virksomhet, der Hanken & Johansen (2013) skiller på tre ulike musikkdidaktiske utgangspunkter (2013, s.32). Et utgangspunkt er i de som har sin utdanning og erfaringsbakgrunn innenfor *ars-dimensjonen* av basisfaget (Nielsen, 1998). Et annet utgangspunkt er de som har sin

hovedkompetanse knyttet til *scientia-dimensjonen* (Nielsen, 1998). Det tredje utgangspunktet representeres av de som har en allmennpedagogisk utdannings-og erfaringsbakgrunn (Hanken & Johansen, 2013, s.33). Jeg har tidligere argumentert for at musikkfaget i Georgia og India ser ut til å hvile i hele den tredimensjonale basis (Nielsen, 1998), så det musikkdidaktiske utgangspunktet danner derfor ikke grunnlag for analyse, selv om Hanken & Johansen peker på hvordan en bevisstgjøring av de ulike innfallsvinklene er en viktig forutsetning for å kommunisere på tvers (Hanken & Johansen, 2013, s.33). Dette underbygges av hvordan jeg opplevde at musikk lærernes forståelse av det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet hadde fellestrekk, på tross av at den faglige basisen til musikkfaget er annerledes i Georgia, India og Norge.

Hvis man ser nærmere på hva som konkret skjedde med undervisningsinnholdet kan man, i lys av Handal & Lauvås (1983) se hvordan P2 og P3 gjør seg gjeldende i praksis. Resultatene antyder at *oversettelse* av en sang eller en læringsaktivitet er et godt verktøy for å tilpasse det enklere inn i sitt «repertoar» av undervisningsinnhold. Jeg opplevde i mange tilfeller at dette var ukomplisert, men resultatene peker også på et eksempel der oversettelsen gikk ut over det rytmiske og melodiske aspektene ved noe av undervisningsinnholdet. Disse resultatene kan antyde at *behov kan være nødvendig for nyskaping*, og kulturelle tilpasninger kan gi undervisningsinnhold ny mening. Det vil likevel i lys av resultatene være nødvendig å problematisere om dette var gjennomtenkte didaktiske valg, eller som konsekvens av litt tilfeldig handling. Slik jeg ser det tjener «Are you tough?» som eksempel på en kulturelle tilpasningen der oversettelsen gikk ut over undervisningsinnholdets opprinnelige musikalske og rytmiske form, som viser hvordan avgjørelser omkring én faktor får konsekvenser for andre (Bjørndal & Lieberg, 1978). Jeg opplevde dermed at utviklingen av undervisningsinnholdet i noen tilfeller kan bli preget av at behovet for en kulturell tilpasning (Barrett et al., 2013) gjør at undervisningsinnholdet blir i fokus (Bjørndal & Lieberg, 1978), fordi det blir vanskelig å integrere et nytt og annerledes undervisningsinnhold inn i en *didaktisk helhet* på P2 og P3-nivå (Handal & Lauvås, 1983). Som konsekvens av dette tas ikke avgjørelser på grunnlag av alle de didaktiske kategoriene.

Til slutt opplevde jeg at utvikling og endring skjer gjennom en *intensjon* eller et *ønske*

knyttet til musikk lærerens kompetanse og musikalske bakgrunn (Handal & Lauvås, 1983; (Sætre, Neby & Ophus, 2016). Et eksempel på dette var lyttepuslespillet utviklet av Espeland (1994) med Kabalevskys «The Comedians», op.26 no. 3. Dette musikk eksempel hadde ingen relevans i India, det var ikke i deres «needs of music», hevdet de. Dermed endret de det musikalske eksemplet og lagde nye puslespillbrikker med grafisk notasjon. Dette kan tyde på at de så verdi i undervisningsinnholdet, der man kunne jobbe med grafisk notasjon, form og lytting, men det musikalske eksemplet måtte endres. I en undersøkelse knyttet til musikkfaget i norsk skole og til lærerens kompetanser og valg av undervisningsinnhold, viste resultatene en klar sammenheng mellom undervisningstrinn, kompetanse (og kjønn) som gir utslag i didaktiske prioriteringer (Sætre et al., 2016, s.16). Dette resultatet syntes å være i tråd med perspektivet om hvordan lærerens kompetanser, i dette tilfellet, i indisk musikk ble en naturlig prioritering i undervisning. Dette handler til kanskje til syvende og sist om hvilke aspekter som skal prioriteres i undervisningen, og valgene av konkret undervisningsinnhold sier noe om dette. Fra Georgia er det ikke tilsvarende eksempler på hvordan georgisk folkemusikk erstattet andre musikk eksempler. En grunn til dette kan være at de vektlegger vestlig klassisk musikk i større grad enn India, og at det ikke var relevant å «bytte ut» det musikalske materialet, og derfor oppstod det heller ikke den intensjonen til å endre det musikalske eksemplet.

5. Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg på noen ulike måter diskutere hvordan resultatkapittelet svarer på problemstillingen. Jeg vil først sette de kulturelle og didaktiske faktorene inn i en helhet. Jeg ønsker først å se på påvirkningsforholdet mellom nivåene i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983), og betydningen av å betrakte de som en helhet gjennom interkulturelle didaktisk tankegang, og i lys av hermeneutisk tankegang. Deretter vil jeg se på noen overordnede faktorer som sprang ut av det *helhetlige perspektiv* fra praksis. Deretter vil jeg redegjøre kort for mine egne erfaringer, før jeg runder av med noen avsluttende refleksjoner.

5.1 Deler og helhet

Min studie har vært rettet mot hvordan undervisningsinnholdet utvikles i interkulturelle lærerutdanningskontekster, og er studert gjennom observasjon og intervjuer av musikk lærerstudenter fra Georgia og India. Resultatene viser hvordan kulturell tilpasning av undervisningsinnholdet finner sted gjennom at sentrale aspekter ved det aktivitetsrettede undervisningsinnholdet, slik som aktiv musisering og elevfokus, blir knyttet til deres «kulturelle» undervisningsinnhold. Resultatene foreslår en klar sammenheng mellom lærerens praksisteori og handlinger i praksis, og er med på å bekrefte viktigheten av det gjensidige påvirkningsforholdet mellom lærerens praksisteori og handlinger i praksis, som Handal & Lauvås (1983) foreslår. Studien har dermed vist at det er grunn til å ikke miste kontakten med kompleksiteten og det gjensidige påvirkningsforholdet mellom nivåene i praksistrekanten. Gjennom Handal & Lauvås (1983) praksistrekant siktet jeg mot å se mot de bakenforliggende årsakene til det som skjer i praksis. Dette er også i tråd med en hermeneutisk tilnærmingen i studien, der man er ute etter de underliggende betydningene av ytringer (Fangen, 2004). Jeg kjenner også igjen tilsvarende resultater fra Brøske-Danielsen i *Libanonprosjektet* (2013). Brøske-Danielsen oppdaget at musikk lærerstudentenes erfaringer var relatert til mer enn et kompetansenivå på samme tid, og dette synliggjorde perspektiver koblet til forholdet mellom dem (2013, s.307). Brøske-Danielsens forskning (2013) viste hvordan erfaringer fra C1 nivået påvirket

kompetansene på nivå C2 og C3 (Dale, 1998) . Dette tilsvarer funn fra min egen studie der erfaringer fra handlingsnivået (P1) kunne kobles til begrunnelser på det mentale nivået knyttet til planlegging, eller utfordre deres begrunnelser på P2 og P3-nivå. For mange av lærerstudentene, og som jeg kan kjenne igjen fra egne erfaringer, var det hele en prosess som i flere av tilfellene skøyt fart gjennom *direkte erfaringer*. Dermed kunne undervisningsinnholdets «plass» i deres musikkpedagogiske virksomhet bevisstgjøres og teoretiseres, og begrepene teori og praksis kan knyttes sammen i praksisnivåene (Handal & Lauvås, 1983), dette kan igjen føre til ny kunnskap. Et vesentlig bidrag til denne forståelsen var eksempelet fra Asha og Maria, der møtet mellom eleven og innhold på handlingsnivået (P1) ble avgjørende for deres syn på undervisningsinnholdet, som kan knyttes til nivåene P2 og P3 (Handal & Lauvås, 1983). En rimelig tolkning kan være at dette møtet med eleven og undervisningsinnholdet rystet i deres grunnleggende forståelse av hva undervisning kan bestå av, noe som igjen knyttes til både P2- og P3-nivået hos Handal & Lauvås (1983). Jeg opplevde at det skjedde en endring i praksissituasjonen hos Asha og Maria, men i lys av det vi vet om kompleksiteten ved musikkpedagogisk praksis kan dette være en av flere mulige forklaringer.

Denne studien viser hvordan fysiske rammefaktorer som læreplan, utstyr og mangel på instrumenter påvirket valg knyttet til planlegging og begrunnelser av musikk lærerstudentenes undervisningsinnhold, og er derfor en viktig del i den helhetlige forståelsen av utvikling. Dette gjaldt særlig hvordan mangel på instrumenter la hemmende premisser for undervisning av musikkteori (Georgia), men også hvordan mangelen på instrumenter førte til kreative løsninger. Det var også eksempler på hvordan begrunnelse og planlegging av undervisning i på et overordnet nivå ble foretatt på grunnlag av kulturelle verdier. På en side kan man si at slike forutsetninger og forhold kan betraktes som en rent deskriptiv dimensjon, og la beskrivelsen av sosiale forhold danne utgangspunkt for vurdering av hva som betraktes som sentralt (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 108). Det vil si at man tar utgangspunkt i noe som framstår med størst tydelighet, og dermed fremstår som viktige, hevder Bjørndal & Lieberg (1978). På en annen side kan man, slik Bjørndal & Lieberg (1978) understreker, betrakte de sosiale og kulturelle forhold som noe mer normativt og foreskrivende. Dermed blir det

musikklærerens egen ideologi om hva som er viktig i en sosial og kulturell forstand som vil være bestemmende (1978).

Lauvås & Handal (2000) hevder at den etiske rettferdiggjørelsen som er lagt til P3-nivået foretas på grunnlag av *verdier*. Gjennom beskrivelse av egen musikkpedagogisk praksis, og redegjørelser for hva slags aspekter man vektlegger i undervisningen, kunne jeg se for meg ulike verdiperspektiver som kan antas å ha en slags «generell karakter» for de musikklærerstudentene i Georgia og India som var med i prosjektet. To eksempler på dette er vektlegging av tradisjonsmusikk (georgisk folkemusikk/indiske klassisk musikk) og musikkteori. *Verdier* knyttet til undervisning får også et ytterligere perspektiv i lys av interkulturell teori (Barrett et al., 2013). Interkulturell kompetanse handler blant annet om å komme bakenfor de verdier som flere mennesker med samme kulturelle tilknytning kan dele (Barrett et al., 2013). I deres artikkel definerer de kultur blant annet gjennom å skille mellom materielle, sosiale og subjektive aspekter av kulturen, der verdier inngår i den subjektive aspektet av kultur (2013). Kultur blir med andre ord dannet av alle tre aspekter, og hvert enkelt medlem av den kulturelle gruppen tilegner seg, og bruker en delmengde av de kulturelle ressursene som er tilgjengelige for dem (Barrett et al., 2013). Dette perspektivet støttes av Kvaal (2018) som problematiserer situasjoner der blikket er festet til kultur, gjennom begrep som blant annet «interkulturell», der det blir underforstått at vi har å gjøre med «kultur», og at «objekter og mennesker som produseres kan forbindes med og forklare en kultur, gjerne kjedet sammen med ord som nasjonalitet og etnisitet» (Kvaal, 2018, s. 261). Kvaal argumenterer videre med at det også kan dreie seg om kjønn, klasse, alder og mer til, og derfor kan mennesker også knytte seg til grupper som går på tvers av «tradisjonelle interseksjonelle kategorier». Dette gir et viktig perspektiv knyttet til det å anta noe basert på kulturell tilknytning, heller enn på *personen selv*. Med dette utgangspunktet må man være forsiktig med å tillegge noen verdier på grunn av deres tilknytning til en nasjonalitet. Om jeg hadde studert verdienes plass i helheten kun gjennom perspektiver fra interkulturell teori, ville det vært utfordrende å komme til en enighet om noe av generell karakter i det hele tatt, slik jeg ser det. Jeg ser heller resultatet i et interkulturelle didaktisk perspektiv, og inkluderer Handal & Lauvås (1983) argumenter for at en gruppe kan ha utviklet felles oppfatninger som er sentrale for alle, og som praksisteorien integreres omkring (1983, s.20). Noen av disse verdiperspektivene i

undervisningssammenheng var mer synlige enn andre, som vektlegging av folkemusikk i Georgia, scientia-dimensjonen (Nielsen, 1998) og den indiske klassiske musikken, derfor tar jeg det med som en påvirkningsfaktor, men med definisjonen av kultur som førende for hvordan jeg tolker det inn i helheten.

5.2 Kulturelle og didaktiske faktorer

Nå vil jeg forsøke å peke på noen andre kulturelle og didaktiske faktorene som kan ha påvirket utviklingen utenfor «rammen» av de tre praksisnivåene, altså ikke at de er uavhengig nivåene, men at de har sprunget ut av et *helhetlige perspektiv* fra praksis. Det kan også finnes andre forståelser og perspektiver på utvikling enn det som trekkes frem her. Faktorene kobles til begge de interkulturelle lærerutdanningskontekstene, for det første for å beholde det brede perspektivet på utvikling av undervisningsinnhold, men også for å vise hvordan de samme faktorene kan gjøre seg gjeldene på ulike måter:

1. Didaktisk refleksjon
2. Møtepunkter

5.2.1 Didaktisk refleksjon

Mine resultater peker på hvordan didaktisk refleksjon mellom musikk lærerstudenter kan påvirke evnen til utvikling og nyskaping av et undervisningsinnhold. Dette kan knyttes til flere empiriske eksempler der f.eks. forholdet mellom lek og læring, eller *synet på lek* kan ha vært styrende. Det er rimelig å anta at det er en slags ideologisk ramme rundt skole og undervisning i ethvert land det drives musikkpedagogisk virksomhet (Handal & Lauvås, 1983) noe mine resultater også peker i retning av. Det at refleksjon kan ha påvirket utviklingen av undervisningsinnhold, er i tråd med Lauvås & Handals (2000) vektlegging av refleksjon som et sentralt element i profesjonell kompetanse. Den «reflekterende praksisen» er også vektlagt som en viktig tilnærming i prosjektet M4M (Gande & Kruse-Weber, 2017). Det kan være rimelig å anta at verdien av å gi tilbakemeldinger til hverandre knyttet til erfaringer i praksis også er viktig (Handal & Lauvås, 1983), og at dette kan være med på å sette fart på den didaktiske refleksjonen, som igjen kan føre til nyskaping og utvikling. I tråd med interkulturell

teori (Barrett et al., 2013), er det gjerne i møte med andre kulturer, og kanskje noe som overrasker oss, som får oss til å tenke over det vi gjør. Jeg har tidligere nevnt hvordan undervisningsinnholdet møtte motstand, blant annet på grunn av det språklige, det kroppslige, motsetninger i musikkens syn og evnen til å koble det praktiske undervisningsinnholdet til teoretisk læring osv. En mulig forklaring er at noe bidro til «synliggjøringen» av læringspotensialet i undervisningsinnholdet, og derfor gjennom bakenforliggende didaktiske og kulturelle begrunnelser fant undervisningsinnholdet «sin plass». Mine funn tyder på at dette blant annet er knyttet til språket. I India var det lettere å diskutere og reflektere over både læringsmål, utbytte og utvikling av aktivitetene, enn det var i Georgia. Handal & Lauvås (2000) understreker at det er viktig at refleksjonen skjer i en språklig form som er tilgjengelig for andre (2000, s.70), et element som nettopp ble utfordret i Georgia i mangel på felles språk. Dette kan sees i lys av at språket kan bære med seg ulike betydninger, perspektiver, holdninger (Barrett et al., 2013). Refleksjonen på tvers av kulturene ser derfor ut til å være viktig her. I Norge er forholdet mellom lek og læring tettere, og det er forankret i oss og våre verdier, man kan anta at møtet mellom musikalsk læring og lek er mer selvsagt i den norske utdanningskulturen. For min del begrunner jeg denne påstanden gjennom at jeg selv har blitt «utsatt» for denne type musikkundervisningsinnhold. Derfor ble det, da jeg startet min musikk lærerutdanning, ikke et skille mellom det jeg selv hadde erfart som elev, og det som ble formidlet i musikk lærerutdanningen. I dette tilfelle kan det virke som dette skillet mellom teori og praksis, trengte et bindeledd man blant annet fant i den didaktiske refleksjonen med hverandre.

5.2.2 Møtepunkter

Prosjektene i seg selv kan sies å være resultat av blant annet globaliseringen som har skjedd de siste årene. At Norge, Georgia og India skulle samarbeide om utviklingen av musikk lærerutdannelse, aktiv musikkdidaktikk og kultur møter er ikke noe som hadde vært like aktuelt bare noen tiår siden. Hvor er det vi møtes i disse prosjektene, og hva har vi til felles? Dette er spørsmål jeg også knytter til utvikling av undervisningsinnhold fordi det er interessant å se hva slags utgangspunkt man har for å forstå hverandre i en situasjon der interkulturelle kompetanser som samarbeid, kommunikasjon, forståelse, toleranse for usikkerhet og åpenhet er viktig (Barrett et al., 2013). I sin forskning av

GLOMUS i Ghana peker Hebert & Sæter (2014) på hvordan det var utfordrende å møtes i ulike «teaching methods» og «musical leaderships» (2014, s. 431), og beskriver hvordan det i praksis er «more complicated than anticipated to change deeply rooted attitudes and expectations regarding teaching and learning» (Hebert & Saether, 2014). Å reflektere og diskutere over ulikheter og verdiperspektiver er en viktig interkulturell handling (Barrett et al., 2013), og kan bidra til å konstruere felles syn og perspektiver knyttet til musikkundervisning. Jeg vil nå trekke frem disse diverse felles perspektiver som jeg opplevde som viktige møtepunkter.

Det første *møtepunktet* jeg vil trekke frem er gjennom *sangen*. Mye av deres undervisningsinnholdet er også knyttet til sang. Selv om vi synger på ulike måter, møtes vi i bruken av stemmen. I Georgia, der språkbarrieren preger undervisningen, kan man gjennom sang og kroppsspråk drive med musikkundervisning uten å forklare med ord. Lignende erfaringer knyttet til mangel på språk ble gjort av musikk lærerstudenter i Libanon (Brøske-Danielsen, 2013). Musikken og sangen er et felles språk.

Et annet møtepunkt er vektleggingen av *elevne* i sentrum, og viktigheten av at det skal være lystbetont og *gøy* å drive for elevene å ha musikkundervisning. For å forstå utviklingen av undervisningsinnhold ser jeg gjennom denne undersøkelsen at det er viktig å finne bindemiddelet mellom de undervisningsinnholdet det undervises i, og deres praksisteori (Handal & Lauvås, 1983). Resultatene viste at det som var en avgjørende faktor i utviklingen, og synet på verdien av undervisningsinnholdet var *elevne*. Musikk lærerstudentene var opptatt av hvordan elevene følte motivasjon, og de så hvordan alle elevene ble inkludert gjennom aktivitetsrettet undervisningsinnhold. Samtidig ble behovet for å gi begrunnelse for det undervisningsinnholdet til de eldre elevene en trening i å reflektere over læringsmål for lærerstudentene. Når elevene lurer på hvorfor man må gjøre en aktivitet, er man som lærer nødt til å gi et godt svar.

Et tredje møtepunkt var i *teorien*. Først, uten at jeg tenkte over grunnen til det, ble det etter hvert i prosjektet viktig bevege seg i et litt mer generelt musikkpedagogisk landskap, som ikke var knyttet til et spesielt undervisningsinnhold. Dette gjorde vi gjennom å snakke om de grunnleggende musikalske elementene (rytme, harmoni, dynamikk, klang, melodi), gå gjennom ulike læringsteorier og motivasjonsteorier eller

gjennom didaktisk teori. Den teoretiske tilnærmingen de har til undervisning, både i India og Georgia, var ikke en hindring, men en mulighet til å møtes i en mer generell forståelse av undervisningsinnholdet. Dette bidro til å gi et enda bredere syn på musikkundervisning, og kanskje enda viktigere bidro det til å koble det praktiske undervisningsinnholdet til noe «større», som igjen kunne bidra til å finne bindeleddet mellom det vi gjør i undervisningen og det de opplever i egen praksis. Slik jeg har opplevd selv i lærerutdanning bidrar teorien til å sette ord på ting man på én måte vet fra før, men som ikke har blitt artikulert. Herfra kan man reflektere og forstå på et dypere nivå.

5.3 Kort om mine erfaringer

Man står helt klart ikke upåvirket igjen etter å ha deltatt i disse interkulturelle lærerutdanningsprosjektene. Fra mine første turer til Georgia og India, til det avsluttende arbeidet med denne oppgaven, sitter jeg igjen med kunnskap og erfaringer jeg aldri ville vært foruten. Dette er knyttet til alt jeg har lært fra de georgiske og indiske lærerstudentene, gjennom kulturmøter og undervisningsinnhold. Mange av mine erfaringer er i tråd med Brøske-Danielsens (2013) funn fra Libanonprosjektet. Selv om prosjektene i India og Georgia er svært forskjellig fra dette, ser jeg gjennom mine egen erfaringer at de interkulturelle kompetansene (Barrett et al., 2013) virkelig har overføringsevne til et hvilken som helst annen interkulturell kontekst. Man trenger heller ikke dra til India og Georgia for å få følelsen av at det er noen koder og rutiner ved musikkundervisning man ikke kjenner til, en slags «norm» for hvordan det bør foregå, eller for å se en annen musikkundervisningspraksis. Det kan også finnes rett utenfor døra di, og i undervisningskontekster «her hjemme». Mine handlinger i praksis er nå mer preget av refleksjon over min praksisteori (Handal & Lauvås, 1983). Uten erfaringene fra tidligere interkulturelle praksiser ville ikke denne oppgaven blitt slik den ble, og gitt mulighet til å reflektere på et dypere nivå. Den reflekterende delen av musikkundervisning har også blitt forsterket gjennom disse prosjektene, og har latt meg bli mer oppmerksom egne verdier knyttet til musikkundervisning. I disse interkulturelle prosjektene har det vært høy tetthet av mange ulike aspekter ved musikkundervisning, og jeg har erfart hvor komplekst det er å drive med dette, og jeg har fått følelsen av å ha samlet opp en del løse tråder fra min musikk lærerutdanning. Mine funn peker dermed

på viktigheten av å inkludere de praktiske erfaringene inn i musikk lærerutdanning, slik at lærerstudentene kan oppleve, erfare, føle og utvikle seg i praksis.

5.4 Avsluttende refleksjoner

Gjennom denne oppgaven har jeg fått innblikk i hva man beholder og hva man mister i utvikling av undervisningsinnhold. Jeg drister meg til å presentere et begrep, eller snarere sagt en metafor, som har sprunget opp gjennom arbeidet med denne oppgaven. Slik jeg ser det kan utvikling av undervisningsinnhold havne i faresonen av å bli til en *didaktisk hviskelek*. Noen ganger går undervisningsmaterialet nesten uendret fra utgangspunktet og ut i undervisning. Noen ganger tas noen elementer med til undervisning, men læringsmålene kan ha blitt mistet i prosessen. I de aller fleste tilfeller er utviklingen et resultat av lærerstudentenes egne didaktiske refleksjoner om innholdet, som igjen er farget av ulike faktorer på veien: ens egne kulturelle tradisjoner, musikk syn, ideologiske rammer, didaktisk kompetanser eller syn på lek. I tillegg kan elementer som smak og behag, skiftende bruksområder, tilpassing og rammefaktorer virke inn, alle faktorer som endrer på materialet slik at det kan passe inn i deres kulturelle undervisningsvirkelighet. Gjennom denne studien har jeg forsøkt å synliggjøre denne utviklingsprosessen, og hva som ligger til grunn for at et undervisningsinnhold har potensiale til utvikling innenfor den interkulturelle lærerutdanningskonteksten. Men, innenfor rammene i denne studien ville det ikke være mulig å få med seg alle de sammensatte grunnene til utvikling, og noen endringer og utviklingsfaktorer forblir udefinerte, som elementer i en slags didaktisk hviskelek.

Denne studiens resultater og de forståelsene den formidler kan være gjenstand for ny tolkning, innsikt og forståelse. Undersøkelse har i sin kraft av å foregå i en interkulturell kontekst hatt flere fellesnevner med tidligere forskning, men kommer nå med et bidrag som kaster lys på andre prosesser enn det som før har blitt belyst i interkulturelle lærerutdanningskontekster. Forslag til videre forskning vil være å se på hvordan utvikling av undervisningsinnhold også foregår i norsk lærerutdanning, eller undersøke hvordan man tilpasser og utvikler undervisningsinnhold i interkulturelle prosjekter fra eget perspektiv. Det vil også være interessant å se nærmere på hvilke felles perspektiver

og verdier som binder ulike kulturer sammen i interkulturelle prosjekter, og hvordan dette ville oppleves i et musikalsk samspill like mye som i pedagogiske prosjekter.

6. Referanser

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje opplagan. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bager-Elsborg, A. (2017). Hvordan begrunder undervisere deres praksis? Et interviewstudie med undervisere fra to fagmiljøer. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 12(22).
- Barrett, M. D., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education* Council of Europe Publishing Strasbourg.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Broeske-Danielsen, B. A. (2013). Community Music Activity in a Refugee Camp--Student Music Teachers' Practicum Experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304-316. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.781145>
- Brøske, B., Storsve, V. R., Sætre, J. H., Vinge, J. & Willumsen, A. (under utgivelse). Musicians for the intercultural society: Student involvement in international projects. I I. S. Gies & J. H. Sætre (Red.), *Becoming musicians: Student involvement and teacher collaboration in higher music education*. NMH-publikasjoner. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Brøske Danielsen, B. Å. & Johansen, G. (2012). *Educating music teachers in the new millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a research and development project* Norges musikkhøgskole.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education: Developing the Interultural Competence of Educators and Their Students. Creating the Blueprints. . I D. K. Deardorff (Red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (s. 304-320). Sage Publications.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects* (Fifth edition. utg.)United Kingdom: Open University Press.
- Didriksen, E. (2009). *Frame factors for primary school teachers : a study from Sarajevo, Bosnia and Herzegovina* University of Oslo, Oslo.
- Espeland, M. (1994). *Lyttemetodikk* (2. utg. utg.). Rommetveit: Stord lærarhøgskule.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Gande, A. & Kruse-Weber, S. (2017). Addressing New Challenges for a Community Music Project in the Context of Higher Music Education: a Conceptual Framework. *London Review of Education*, 15, 372-387. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.4>
- Goffman, E. (1989). «On fieldwork». *Journal of Contemporary Ethnography*, 18(2), 123-132.
- Grossberg, L. (2010). *Cultural studies in the future tense*. Durham: Duke University Press.

- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. . utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hauge, T. B. & Christophersen, C. (2000). *Rytmask musikkpedagogikk i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hebert, D. G. & Saether, E. (2014). 'Please, give me space': findings and implications from an evaluation of the GLOMUS intercultural music camp, Ghana 2011. *Music Education Research*, 16(4), 418-435.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.851662>
- Hollis, M. (1994). *The Philosophy of Social Science* United Kingdom: Cambridge University Press - M.U.A.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* Abstrakt forlag.
- Johannessen, K. S. (1999). *Noen aspekter ved taus kunnskap* (Program for læringsforskning). Universitetet i Bergen.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund : en grundbog i videnskabsteori* (2. udg. utg.). Copenhagen: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg. utg.). Oslo: Novus.
- Kvaal, C. (2018). *Kryssende musikkopplevelser. En undersøkelse av samspill i en interkulturell musikkpraksis* (Ph.d.). Høgskolen i Innlandet, Elverum.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Middelton, R. (2003). Introduction. I I. M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (Red.), *The cultural study of music: A critical introduction* (s. 1-15). New York: Routledge.
- Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S. & Westerlund, H. (2018). Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *SAGE*, 40(1)(Research Studies in Music Education), 67-88.
<https://doi.org/10.1177/1321103X18757713>
- Nerdrum, P. (1998). Mellom sannhet og velferd: Ethiske dilammer i forskning belyst ved et eksempel. *Høgskolen i Oslo*.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. . utg.). København: Akademisk Forlag.
- Norges Musikkhøgskole. (2015). *Bridging the Gap - Qualifying Music Students for a Changing Music Profession*. Eurasia Programme - Call for proposals 2015
- Norges Musikkhøgskole. (2017). *Education IN Music - Education music teachers in India and Norway*. UTFORSK 2017 - Application for four-year funding
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier : musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Subramaniam, L. & Subramaniam, V. (2018). *Classical Music of India*. Chennai: Tranquebar Press.
- Sæther, E. (2013). The art of stepping outside comfort zones: Intercultural collaborativ learning in the international GLOMUS camp. I H. Gaunt & H. Westerlund (Red.), *Collaborative learning in higher music education* (s. 99-114). Farnham, UK: Ashgate Publishing Ltd.

- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/MUS1-01.pdf>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Avhandling (Ph.D)). Norges musikkhøgskole. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/191291>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Westerlund, H. & Karlsen, S. (2017). Knowledge Production beyond Local and National Blindspots: Remediating Professional Ocularcentrism of Diversity in Music Teacher Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 78-107.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1321103X15590698>

7. Vedlegg

7.1 NSD-vurdering



Jon Helge Sætre
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 22.03.2018

Vår ref: 59372 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 21.02.2018 for prosjektet:

59372	<i>Utvikling av musikkdidaktiske aktiviteter og undervisningsinnhold i interkulturelle læringsutdanningskontekster.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jon Helge Sætre</i>
Student	<i>Astrid Willumsen</i>

All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.03.2018.

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.12.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Astrid Willumsen, astrid.willumsen@student.nmh.no



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men det må presiseres hvor lenge personopplysninger skal lagres for oppfølgingsstudier (jf. meldeskjema er dette frem til 01.12.2020). Videre må det som står om videoopptak fjernes (jf. epost-korrespondanse om at dette skal utelates).

Det fremgår av meldeskjema at du skal samle inn og registrere enkelte opplysninger om tredjepersoner (at elever vil inngå på videoopptak). I dialog med studenten har det imidlertid kommet frem at videoopptak ikke vil bli gjennomført likevel, og at det ikke skal innhentes opplysninger om elever.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Norges musikkhøgskole sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektsslutt er oppgitt til 15.12.2019. Det fremgår av meldeskjema at du skal lagre datamaterialet med personopplysninger frem til 01.12.2020 for oppfølgingsstudier/ny forskning, og deretter anonymiseres.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

7.2 Informasjon og samtykkeerklæring

Request for participation in a research project

“Development of musical activities in intercultural music teaching projects”

Hi, students at [institution name]

Background and purpose

I am working on my master degree in music pedagogy at the Norwegian Academy of Music, where I am going to research how activities and contents in music teaching develops in intercultural projects, and what kind of cultural and didactic factors that can affect the development.

You are asked to participate because you are involved in this intercultural project between The Norwegian Academy of Music and [institution name], and you can contribute with valuable experience, perspectives and thoughts about music teaching activities in [name of country and institution].

Participation in the project – what does it involve?

This request is for participation in a personal interview for approximately 40-60 minutes. The questions will cover general background information (musical and educational), your thoughts among music education in schools, contents in workshops and questions about the music activities from the workshops. The interview will be taped on a recorder, and if necessary there will be an interpreter present during the interview. By participating in the interview you help me provide important research material that helps to develop the cooperation project between the Norwegian Academy of Music and [institution name].

Personal information

All personal information will be treated confidentially. Recordings from interviews will be stored in a safe place to maintain confidentiality. The participants will not be able to be recognized in the projects publication. Only me and my supervisor, Jon Helge Sætre have access to your information.

The project is scheduled to end 15.12.2019. The data material from the study will be stored safely and secure for possible follow-up studies/further research in a safe place (until 01.12.2020). When the research has ended the recordings will be deleted.

Voluntary participation

It is optional to participate in the study and you can at any time withdraw your consent without giving any reason. If you withdraw, all information about you will be anonymized.

If you want to participate or have questions regarding the study please contact:

Astrid Willumsen
+47 47856592
willumsenastrid@gmail.com

Jon Helge Sætre
+47 90 87 15 13
jon.h.saetre@nmh.no

The study has been reported to the Norwegian Center for Research Data AS.

Consent for participation in the study

I have received information about the study and I am willing to participate

(Project participant, date)

7.3 Intervjuguide

Intervjuguide/temaliste

Semistrukturert personlig intervju

Gjennomføres med tolk i Georgia

Gjennomføres på engelsk i India

Kan du fortelle litt om din personlig bakgrunn (pedagogisk og musikalsk)?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Utdanningsbakgrunn?
- Hvor gammel er du og hvor lenge har du undervist?
- Når bestemte du deg for at du ville bli musikk lærer?
- Utøver du musikk ved siden av lærerjobben?

Kan du beskrive hvordan du vanligvis underviser i musikk?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Har dere instrumenter i klasserommene, i så fall hvilke?
- Bruker du folkemusikk i musikkundervisningen, og i så fall: eksempel på hvordan?
- Hvordan planlegger du musikktime?
- Er det samarbeid mellom musikk lærerne på institusjonen/skolen du jobber på?
- Hva slags rolle har læreplanen i din undervisning?
- Hva er dine tanker om undervisning i musikkteori?
- Er det noe du syntes er spesielt viktig å lære bort i musikktime?
- Hvordan vektlegger du den georgiske/indiske kulturen i musikkundervisningen din?

Kan du fortelle om dine erfaringer fra workshopene?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Hva er dine tanker om undervisningsinnholdet?
- Føles dette relevant for undervisningen din, i så fall hvordan?
- Kan du bruke aktivitetene i din egen musikkundervisning, i så fall hvordan?
- Gjør du noen endringer i aktivitetene, og i så fall hvorfor?
- Er det noe vi burde ha mer eller mindre fokus på under workshopene?

Er det noe annet du har lyst til å si om dine erfaringer?

