

Fortellinger om endring

- tre instrumentalpedagogers tanker,
valg og begrunnelser om endring av
undervisningsmetode

Marita Stortjønli-Solvang



Denne masteroppgaven markerer slutten på to lærerike år ved NMH. Jeg har gjennom disse årene lært mye, møtt mange kunnskapsrike og interessante mennesker, og fått muligheten til å reise på utveksling til Nederland. Å skrive denne masteroppgaven har vært en reise som har vært både gøy og givende, men til tider også svært krevende. Jeg vil derfor takke de som har bidratt til at jeg har kommet i mål.

Først og fremst, tusen takk til John Vinge for god veiledning. Takk for grundige og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du har hatt troen på meg og dette masterprosjektet. Tusen takk for motiverende ord og oppmuntring gjennom hele prosessen. Uten din veiledning hadde jeg ikke kommet i mål.

Takk til informantene som har tatt seg tid til å la seg intervjuet og som har delt sine erfaringer med meg.

Til mine medstudenter på MAMP19. Det har vært fint å bli kjent med dere.

Takk til Ung Musikk for tildelingen av masterstipendet.

Takk til Anja som har korrekturlest, og venner som har kommet med motiverende ord og konstruktive tilbakemeldinger.

Oslo, mai 2021

Marita Stortjønli-Solvang

Dette masterprosjektet undersøker tre instrumentalpedagogers fortellinger om endring av undervisningsmetode, fra en notebasert undervisningsmetode til en gehørbasert undervisningsmetode. Formålet med denne studien er å beskrive ulike instrumentalpedagogers endringsprosesser, fra en undervisningsmetode til en annen, og forstå grunnlaget for disse endringene. Studien er en kvalitativ kassstudie. For å få tilgang til slike endringsfortellinger har jeg gjennomført semi-strukturerte intervjuer med instrumentalpedagoger fra Norge og Nederland. Dette masterprosjektet bygger på empiri fra tre instrumentalpedagoger som har endret undervisningsmetode til Suzuki-metoden eller Kodály-metoden.

Gjennom analyse av intervjuene viste tre temaer seg å være interessante: ytre faktorer for endring, indre faktorer for endring og instrumentalpedagogenes faglige refleksjoner etter endring. Funnene i denne studien blir presentert i første omgang gjennom narrativ framstilling av instrumentalpedagogenes endringsfortellinger. Deretter presenterer jeg funnene i temaene som framkom av analysen. Funnene blir drøftet i lys av Geert Kelchtermans *Personal Interpretative Framework* og praktisk yrkesteori.

Instrumentalpedagogenes valg om å endre undervisningsmetode består av både ytre og indre faktorer for endring. Empirien i min studie viser at de tre instrumentalpedagogene har opplevd faser eller hendelser i livet, eller møtt personer som etter Kelchtermans begrepsapparat kan tolkes som å ha hatt kritisk betydning for instrumentalpedagogene, og som på et eller annet vis har påvirket deres endringsprosess. Gjennom drøfting av resultatene kommer jeg fram til at instrumentalpedagogenes endring av undervisningsmetode er initiert av instrumentalpedagogene selv, og er ikke primært et resultat av å måtte tilpasse seg ytre strukturelle endringer (f.eks. utdanningsreformer eller implementering av læreplaner) eller endringer i rammefaktorer.

Nøkkelord: instrumentalpedagog, undervisningsmetode, endring, endringsfortelling, narrativ

This master's thesis examines three instrumental teachers' narratives about changing teaching methods, from a notation-based teaching method to a hearing-based teaching method. The purpose of this study is to describe the change processes of different instrumental teachers, from one teaching method to another, and to understand the basis for these changes. The study is a qualitative case study. To gain access to such stories of change, I have conducted semi-structured interviews with instrumental teachers from Norway and the Netherlands. This master's thesis is based on empirical data from three instrumental teachers who have changed their teaching method to the Suzuki method or the Kodály method.

Through analysis of the interviews, three topics proved to be interesting: external factors for change, internal factors for change and the instrumental teachers' professional reflections after change. The findings in this study are presented in the first instance through a narrative presentation of the instrumental teachers' change narratives. Then I present the findings in the topics that emerged from the analysis. The findings are discussed in the light of Geert Kelchterman's Personal Interpretative Framework and *praktisk yrkesteori*.

The instrumental teachers' choice to change teaching method consists of both external and internal factors for change. The empirical evidence in my study shows that the three instrumental teachers have experienced phases or events in life or met people who, according to Kelchterman's conceptual apparatus, can be interpreted as having had a critical significance for the instrumental teachers, and who in some way influenced their change process. Through discussion of the results, I conclude that the instrumental teachers' change of teaching method is initiated by the instrumental teachers themselves and is not primarily a result of having to adapt to external structural changes (e.g., educational reforms or implementation of curricula) or changes in framework factors.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 TEMA	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	3
1.3 PROBLEMSTILLING, KLARGJØRING OG AVGRENSNING	4
1.3.1 <i>Klargjøring og avgrensning</i>	4
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	5
1.4.1 <i>Motivasjonsbegrepet</i>	5
1.4.2 <i>Metodebegrepet</i>	5
1.4.3 <i>Musikkliteracy</i>	6
1.5 MIN FORFORSTÅELSE	6
1.6 MASTEROPPGAVENS OPPBYGGING	8
2 TIDLIGERE FORSKNING	9
2.1 NARRATIV I MUSIKKPEDAGOGISK FORSKNING	9
2.2 LÆRERES PROFESJONELLE UTVIKLING OG PEDAGOGISK REFORMARBEID	13
2.2.1 <i>Forskning som omhandler eksternt initiert endring</i>	13
2.2.2 <i>Forskning som omhandler lærerinitierte endringsprosesser</i>	15
2.2.3 <i>Kombinasjon av narrativ og læreres profesjonelle utvikling</i>	18
2.3 OPPSUMMERING	19
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	20
3.1 THE PERSONAL INTERPRETATIVE FRAMEWORK	20
3.1.1 <i>Narrativ-biografisk tilnærming</i>	20
3.1.2 <i>Kritiske hendelser, faser eller personer</i>	21
3.1.3 <i>Den profesjonelle selvforståelsen</i>	23
3.1.4 <i>Den subjektive pedagogiske teorien</i>	24
3.2 PRAKSISTEORI	24
3.2.1 <i>Praksistrekantens ulike nivåer</i>	25
3.2.2 <i>Praktisk yrkest teori</i>	26
3.3 NARRATIV FORSKNING	28
3.4 OPPSUMMERING	29
4 METODE	30
4.1 VITENSKAPELIG TILNÆRMING	30
4.1.1 <i>Fenomenologi</i>	30
4.1.2 <i>Hermeneutikk</i>	31
4.1.3 <i>Hermeneutisk fenomenologi</i>	32
4.2 FORSKNINGSDESIGN	34
4.2.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	34
4.2.2 <i>Utvalg og rekruttering</i>	35
4.2.3 <i>Informantpresentasjon</i>	36
4.2.4 <i>Utforming av intervjuguide og forberedelse til undersøkelsen</i>	37
4.2.5 <i>Gjennomføring av intervju og innhenting av empiri</i>	38
4.2.6 <i>Transkribering</i>	39
4.3 ANALYTISKE STRATEGIER	41
4.3.1 <i>Koding og analyse</i>	41
4.4 REFLEKSJONER OM STUDIENS PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	43
4.5 ETISKE BETRAKTNINGER	44
5 RESULTATER	46
5.1 INFORMANTENES ENDRINGSFORTELLINGER	46
5.1.1 <i>Vilde</i>	46

5.1.2 <i>Isabel</i>	48
5.1.3 <i>Joyce</i>	50
5.2 YTRE FAKTORER, INDRE FAKTORER OG «ETTER ENDRING»	52
5.2.1 <i>Ytre faktorer for endring</i>	52
5.2.2 <i>Indre faktorer for endring</i>	56
5.2.3 <i>Informantenes faglige refleksjoner «etter endring»</i>	59
5.3 OPPSUMMERING	64
6 DISKUSJON	65
6.1 INSTRUMENTALPEDAGOGENES PROFESJONELLE SELVFORSTÅELSE	65
6.2 INSTRUMENTALPEDAGOGENES PRAKTISKE YRKESTEORI	68
6.3 HVORDAN KAN VI FORSTÅ MOTIVASJONEN FOR ENDRING AV UNDERVISNINGSMETODE?	69
6.3.1 <i>Ytre faktorer for endring</i>	69
6.3.2 <i>Indre faktorer for endring</i>	71
6.4 OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER	74
7 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	76
7.1 OPPSUMMERING AV PROSJEKTET	76
7.2 SELVKRITISKE REFLEKSJONER	76
7.3 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	77
7.4 DENNE STUDIENS BIDRAG TIL UTDANNINGSFELTET	78
REFERANSER	82
8 VEDLEGG	87
8.1 VEDLEGG 1: VURDERING FRA NSD	87
8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING PÅ NORSK	89
8.3 VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING PÅ ENGELSK	92
8.4 VEDLEGG 4 INTERVJUGUIDE PÅ NORSK	95
8.5 VEDLEGG 5 INTERVJUGUIDE PÅ ENGELSK	97

Oversikt over figurer i oppgaven

Figur 3.1: Komponentene i *the interpretative framework*

Figur 3.2: Praksistrekanten

Oversikt over tabeller i oppgaven

Tabell 4.1: Informantpresentasjon

Tabell 4.2: Faser i tematisk analyse

1 Innledning

1.1 Tema

Temaet for dette masterprosjektet er instrumentallæreres endring av undervisningsmetode, med hovedfokus på noteopplæring og musikkliteracy i begynneropplæringen. Jeg undersøker instrumentalpedagogers fortellinger om endring av undervisningsmetode, fra det jeg vil omtale som en tradisjonell undervisningsmetode til en utradisjonell undervisningsmetode. Studien tar sikte på å beskrive slike overganger, og analysere og forstå motivasjonen for metodeendringen.

I stortingsmelding 48 *Om lærarutdanning* (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1996-1997) nevnes endrings- og utviklingskompetanse som én av fem essensielle lærerkompetanser. Lærere som skifter undervisningsmetode for bedre å møte elevens behov og læring, eller for andre mer strukturelle årsaker som implementeringer av nye læreplaner, viser etter min forståelse en slik endringskompetanse. I stortingsmelding 48 *Om lærarutdanning* (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1996-1997) skisseres en endrings- og utviklingskompetanse som skal sikre at endringene i utdanningssystemet etterfølges av lærerne. Lærerne må være villige til å endre arbeidsmåte og atferd for å etterkomme sentrale bestemmelser og ønsker ved å ta imot veiledning. I Stortingsmelding 11 *Læreren - Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) står det at en endrings- og utviklingskompetanse innebærer «å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling» (s. 15). Endring og utvikling i skolefeltet til noe stadig bedre er idealet, og følgelig vil læreren i løpet av sin karriere oppleve endringer i strukturelle vilkår, i styringsdokumenter, i lokale rammer og bestemmelser. Endringskompetanse fremholdes som en nødvendighet for å kunne «se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet» (s. 15).

Der Stortingsmeldingen bruker begrepet endringskompetanse, snakker Monika Nerland tilsvarende om *endringsberedskap* (Nerland, 2004, s. 143). Nerland (2004, s. 143) skriver at musikkundervisning har forankring i tunge fagtradisjoner som tidvis genererer et forholdningssett til musikk som autonome kulturuttrykk og til kunnskap som forholdsvis stabile fenomener. Det kan være store variasjoner i feltet, avhengig av hvilke undervisnings-

arenaer og musikkulturelle former det er snakk om, men gjennom den vestlige kunstmusikkens tradisjonelle dominans i fagfeltet har slike forholdningssett hatt forholdsvis stor nedslagskraft. Dette kan føre til utfordringer både med tanke på hvordan og i hvilken grad man kan forholde seg til endringer i det musikkulturelle landskapet, og med tanke på hva man kan gjøre dersom endringer og nytenkning er ønskelig. Nerland (2004, s. 147) sier så at i et musikkliv hvor de ulike kulturformene har innebygd forskjellige dannelsesprosesser og samtidig forventes å leve side om side i musikkopplæringsinstitusjonene, stilles fagfeltet overfor utfordringer som angår refleksivitet og bevissthet om didaktiske valg, så vel som høye krav til kompetanse hos fremtidens musikkpedagoger. Ikke minst i instrumentalundervisningen kan utfordringer knyttes til å organisere læringssituasjonene på andre og mer fleksible måter, både når det gjelder forholdet mellom lærere og elever, og når det gjelder valg av lærestoff og undervisningsmåter. I et samfunn i endring, og med et fag i endring, vil nok flere lærere måtte gjennomgå en endring av undervisningsmåte for å følge forandringene i tiden.

Læreres endringsberedskap, for å bruke Nerlands begrep, ble under arbeidet med forskningen min satt på prøve. I mars 2020 ble det innført de mest inngripende tiltakene i fredstid i Norge, og skoler og fritidsaktiviteter ble stengt og avlyst på grunn av restriksjonene som en følge av Covid-19. For instrumentallærerne betød det at de enten ble permittert eller mistet jobben, og for elevene betød det uker eller måneder uten korps og spilletimer. Dette var en helt ny situasjon som ingen virket å være forberedt på skulle skje. Jeg jobbet på den tiden som fløytelærer i to skolekorps, instruerte et aspirantkorps og hadde et lite vikariat i en kulturskole. Det var en periode preget av rådløshet og usikkerhet. Vi som lærere måtte vise at vi var motiverte til å tilpasse undervisningen til den daværende situasjonen. Løsningen ble for mange å gå over på en digital plattform. Lærere i kulturskoler og korps delte sine tanker, råd og tips om digital undervisning på forskjellige Facebook-grupper, og det ble holdt kurs om digitale korpsøvelser gjennom Norges Musikkorps Forbund. Dette viser endringskompetanse i praksis og jeg tror mange lærere, inkludert meg selv, ble tvunget til å tenke nytt og gjøre det beste ut av situasjonen. Dette er et godt og aktuelt eksempel på hvorfor endring- og utviklingskompetanse er en viktig lærerkompetanse. I dette masterprosjektet følges imidlertid ikke denne konkrete endringstematikken spesifikt opp, men aktualiserer temaet om endringsprosesser hos lærere.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet med en del nybegynnere siden jeg begynte å undervise og jeg har alltid sett på nybegynneropplæring som kanskje den mest utfordrende og spennende delen av undervisningsjobben. Det å lære bort noter og musikkteori til fløyteelevne mine har vært en av de største utfordringene i min praksis, og jeg har lenge tenkt på hvordan det kunne bli en mindre utfordring. Jeg ville derfor undersøke hvilke metoder andre fløytelærere bruker for å undervise i notelesing hos nybegynnere, med håp om at dette kunne informere og kanskje inspirere min egen praksis. Innerst inne hadde jeg kanskje en urealistisk idé om å finne *den beste metoden* (normativ metodetilgang, jf. Hanken & Johansen, 2013, s. 81). Jeg har tenkt lenge på at fokuset på å lære elevene noter så fort som mulig, slik at de kan henge med i samspillsituasjoner, tok for stor plass i min undervisningspraksis. Jeg begynte derfor å tenke over om det å lære seg noter raskt burde være hovedfokuset for en nybegynner. På den måten kom jeg inn på tanken om å skrive om *notefrie* metoder, og fokuset endret seg etter hvert til å dreie seg om en mer *utradisjonell* begynneropplæring, med fokus på noteopplæring og musikkliteracy hos nybegynnere i instrumentalopplæringen.

Da jeg begynte å rekruttere informanter til den planlagte studien, ble jeg klar over at flere sverget til musikkpedagogiske konsepter som Kodály- og Suzuki-metoden (se f.eks. Hanken & Johansen, 2013, s. 100). Jeg ble senere klar over at dette var informanter som i starten av sin lærerkarriere hadde en annerledes undervisningspraksis eller ikke opprinnelig var lærere som utøvde et slikt spesifikt metodekonsept. Jeg ble nysgjerrige på årsakene til et slikt skifte i undervisningsmetoder. Fokuset i prosjektet dreide seg dermed mer i retning av å beskrive og forstå slike endringsfortellinger. Gjennom rekrutteringsarbeidet ble det tydelig for meg at fokuset i dette prosjektet ville dreie seg om endringsfortellinger, og temaet ble endring av undervisningsmetode. Temaet har dermed endret seg fra å handle om hvordan ulike fløytelærere underviser nybegynnere i å lese noter til å se på instrumentalpedagoger som har skiftet fokus i begynneropplæringen, og som har endret undervisningsmetode. Jeg ville finne ut av hvilke erfaringer de ulike pedagogene har hatt med å endre undervisningsmetode, og hva det var som utløste ønsket om endring. I den foreliggende studien er jeg spesielt interessert i å se om endringene skyldes strukturelle endringer i rammene for undervisningen eller om endringene også kan skyldes initiativ fra pedagogen selv.

Jeg skriver denne oppgaven for å belyse ulike undervisningsmetoder og viktigheten av å stadig ha et ønske om å utvikle seg som lærer. Jeg håper denne masteroppgaven kan være interessant for andre lærere som ønsker å høre om hvordan endring av undervisningsmetode kan være med på å inspirere og utvikle lærergjernen.

1.3 Problemstilling, klargjøring og avgrensning

På bakgrunn av problemfeltet skissert over, er problemstillingen for denne studien:

Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?

Formålet med denne studien er å beskrive ulike instrumentalpedagogenes endringsprosesser, fra én undervisningsmetode til én annen, og forstå grunnlaget for disse endringene. Studien er dermed deskriptiv og analytisk. Gjennom å beskrive og forstå utvalgte instrumentalpedagogers endringsfortellinger gir studien et innblikk i et praksisfelt, og avdekker mulige utfordringer og løsninger ulike pedagoger kan oppleve i karrieren. Denne studiens formål er ikke å generalisere et videre praksisfelt, men å beskrive og forstå endringsprosesser knyttet til pedagogisk virke. Tilgangen til denne beskrivelsen og forståelsen får jeg gjennom informantenes fortellinger om endring.

1.3.1 Klargjøring og avgrensning

Dette masterprosjektet tar for seg ulike instrumentalpedagogers undervisningsmetode forklart fra deres perspektiv. Det er en kvalitativ studie der kvalitative forskningsintervjuer danner grunnlaget for empirien. Studien er utformet som et instrumentelt kollektivt kasusstudium (Stake, 2005, s. 445) der tre instrumentalpedagoger samlet studeres for å gi innsikt i endringsprosesser. Jeg har intervjuet instrumentalpedagoger der de beskrev gammel og ny undervisningspraksis og snakket om endringsprosessen. Intervjuene er transkribert, kodet og analysert gjennom narrative og tematiske analysestrategier (se avsnitt 4.3). Det er lærernes fortellinger om endring som er undersøkt i denne studien og jeg har derfor ikke observert undervisningen deres. I denne studien er forskningsobjektet instrumentalpedagoger som har skiftet fra en tradisjonell metode til en utradisjonell metode, dette utelukker all annen form for

endring. Det kunne vært interessant å se på endring andre veien, det vil si å inkludere lærere som i utgangspunktet underviste notefritt. Men med bakgrunn i min kjennskap til feltet hører disse lærerne til det sjeldne og denne endringen har jeg heller ikke funnet relevant for dette masterprosjektet. I problemstillingen benytter jeg meg av begrepet instrumentalpedagoger (i flertall). Det er viktig å understreke at instrumentalpedagog forstås i denne teksten som de pedagogene som deltok som informanter i denne studien, og ikke alle instrumentalpedagoger som gjennomgår endringer i undervisningsmetode.

1.4 Begrepsavklaringer

1.4.1 Motivasjonsbegrepet

Jeg benytter meg av motivasjonsbegrepet i problemstillingens andre leddsetning. Til tross for at dette er et sentralt psykologisk og læringsteoretisk begrep, er ikke min studie primært en motivasjonsstudie, og motivasjonsteori inngår ikke som en analytisk linse. Jeg forstår motivasjonsbegrepet i dette masterprosjektet likt som i generell pedagogisk litteratur (se f.eks. Imsen, 2014; Manger & Wormnes, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2005), som et begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos et individ, hva som holder denne aktiviteten vedlike, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir aktiviteten retning, mål og mening (Imsen, 2014, s. 294).

1.4.2 Metodebegrepet

Metode er et sentralt begrep i problemstillingen, og fremstår i to varianter: Som metodekonsept og som undervisningsmetode. I musikkdidaktisk litteratur benyttes metodebegrepet på ulike måter. Det kan handle om ulike *undervisningsformer* som læreren bruker, det kan betegne hvilke *læringsaktiviteter* og *arbeidsformer* som elevene aktiviseres med i undervisningen, det kan brukes for å betegne måter å organisere stoff og arbeidsformer på i en *progresjon*, og det brukes også i dagligtale for å betegne større *musikkpedagogiske systemer* eller *konsepter* som Suzuki-metoden, Kodály-metoden og tilsvarende (Hanken & Johansen, 2013, s. 79). På bakgrunn av dette velger Hanken og Johansen (2013) en vid metodedefinisjon. Metode er «en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (s. 80).

Det finnes flere måter å forholde seg til metodebegrepet. En måte å forholde seg til metode på er å sikte mot å finne «selve metoden» eller «min metode». Ut fra en slik måte å forholde seg til metodebegrepet på ser man på metode nærmest som en *oppskrift*, som enten er god eller dårlig i seg selv, uavhengig av hva slags elever det dreier seg om, hva slags mål og innhold undervisningen skal ha eller hva slags rammefaktorer man må forholde seg til. Dette kalles for en *normativ* måte å forholde seg til metode på. Et alternativ til den normative måten å forholde seg til metode på er å la valget av metode i en gitt situasjon avhenge av de andre didaktiske kategoriene. Dette kalles for en *analytisk* måte å forholde seg til metode på (Hanken & Johansen, 2013, s. 81-82).

I min studie har jeg intervjuet instrumentalpedagoger som benytter seg av henholdsvis Kodály- eller Suzuki-metoden. Dette er metodiske konsepter som gjerne følger et bestemt forløp med tanke på progresjon, undervisningsidealer, repertoar, instrumentarium med mer (se Hanken og Johansen, 2013, s. 100). Slike konsepter omfatter mer enn selve undervisningsmetoden og inngår dermed ikke i Hanken og Johansens metodebegrep, men omtales mer spesifikt som musikkpedagogiske konsepter (s. 100). I dagligtale, derimot, omtales gjerne Kodály-metoden og Suzuki-metoden som undervisningsmetoder. Tilsvarende benytter jeg meg av begrepet metode i min tekst som å omfatte både musikkpedagogisk konsepter og undervisningsmetoder.

1.4.3 Musikkliteracy

I denne studien har jeg vært spesielt opptatt av hvordan instrumentalpedagogene underviser nybegynnere i noteopplæring og musikkteori. Selv om jeg ikke bruker begrepet musikkliteracy i problemstillingen er det relevant å redegjøre for det siden det ble brukt i intervjuene med instrumentalpedagogene. Musikkliteracy forstås som i denne teksten likt som Blix (2012): «evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster» (Blix, 2012, s. 54).

1.5 Min forforståelse

I tråd med et hermeneutisk vitenskapsideal (se avsnitt 4.1.2) er det viktig at leseren får et lite innblikk i den personen som har gjort denne studien, utformet spørsmålene som stilles, lest, tolket og forstått det som har blitt sagt og valgt ut det som skal rapporteres og diskuteres. I

kvalitative studier, slik som denne, er forskeren sentral i alle fasene i forskningsprosjektet. Ved å redegjøre for min forforståelse innledningsvis bidrar jeg dermed til transparens og sikrer en viss form for validitet (se avsnitt 4.4.1).

Min musikalske oppdragelse springer ut fra korps og kulturskolen. Jeg begynte på tverrfløyte i kulturskolen da jeg var 7 år gammel og begynte i korps på samme tid. Jeg har siden det fortsatt å spille i ulike korps. Jeg har jobbet som fløytelærer i flere korps og hatt vikariater i ulike kulturskoler de siste 6 årene. Min undervisningsmetode er forholdsvis tradisjonell, der det meste er notebasert. Elevene jeg jobber med for tiden spiller alle i korps, og deler av undervisningstiden går til korpsrepertoar. Min erfaring er at noteopplæringen må begynne tidlig, kanskje allerede etter 1 eller 2 spilletimer. Det er forståelig at notelesing blir et tema tidlig siden elevene mine spiller i korps og får noter som de må lære seg for å kunne være med i samspillet. Jeg har lenge følt på om dette er det beste for eleven. Er noteopplæring egentlig er så viktig i nybegynneropplæringen? Burde man vente med å lære noter til man har spilt en stund? Da jeg startet med dette masterprosjektet hadde jeg noen forventninger til hva som hadde endret seg hos instrumentalpedagogene som inngår i studien. Min forforståelse var at disse instrumentalpedagogene hadde gått helt bort fra noteopplæring, og i all hovedsak drev med spilling etter gehør. Jeg trodde at synet på noteopplæring, og viktigheten av at elevene kan lese noter, hadde endret seg. Denne forforståelsen ble utfordret i intervjuene og ny innsikt og forståelse presenteres som et resultat av studien.

Avslutningsvis vil jeg trekke fram at jeg i løpet av masterstudiet har hatt et utvekslingsopphold ved Koninklijk Conservatorium Den Haag i Nederland. Som en del av studiet ved Koninklijk Conservatorium har jeg fått undervise elever, observere andre lærere, hatt kombinerte fløyte- og metodikktimer, og hatt fag som blant annet *Concepts of Instrumental and Vocal Education*, *Master Circles* og *Methodics & Didactics*. Gjennom studiet i Nederland har jeg også vært deltaker på det samme kurset som en av informantene i denne studien har tatt. Gjennom mitt studieopphold i Nederland har min forforståelse knyttet til undervisning, didaktikk, syn på læring og pedagogisk forskning møtt en annen forståelse.

Deler av empirien i denne studien er samlet inn under mitt opphold i Nederland. Særlig interessant, og delvis utfordrende, har det vært å gjennomføre intervjuer med nederlandske pedagoger på engelsk, et språk som verken er mitt eller informantenes førstespråk.

1.6 Masteroppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg presentert studiens tema og redegjort for valg av tema, problemstilling, avgrensinger, definisjoner og min forforståelse.

I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på narrativ i musikkpedagogisk forskning og forskning på læreres profesjonelle utvikling og pedagogisk reformarbeid.

I kapittel 3 legger jeg fram masterprosjektets teoretiske grunnlag. Jeg redegjør for *the Personal Interpretative Framework*, praktisk yrkesteori og narrativ forskning.

I kapittel 4 redegjør jeg for forskningsdesignet i studien og begrunner forskningsmetodiske valg. Jeg redegjør for vitenskapelig tilnærming, forskningsdesign, utvalg og rekruttering og analytiske strategier. Jeg avslutter kapittelet med metodiske refleksjoner over studiens pålitelighet, gyldighet og etiske perspektiver.

I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra studien. Resultatkapittelet er todelt. Først presenterer jeg informantenes endringsfortellinger som narrativer. Deretter presenterer jeg funnene i tre ulike tema som kom fram av analysen: Ytre faktorer for endring, indre faktorer for endring og informantenes faglige refleksjoner «etter endring».

I kapittel 6 diskuterer jeg resultatene i lys av studiens teoretiske grunnlag.

I kapittel 7 oppsummerer jeg masterprosjektet og gjør en selvkritisk refleksjon over prosjektet. Deretter kommer jeg med forslag til videre forskning og avslutter med mine tanker om dette masterprosjektets bidrag til forskningsfeltet.

2 Tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg tidligere forskning som er relevant for dette masterprosjektet. Artiklene og forskningen som redegjøres for ligger tett opp mot det jeg ønsker å finne ut av, eller er forskningsprosjekt som har benyttet metoder og framgangsmåter som ligner på det jeg har gjort i mitt arbeid. Forskning som blir presentert i dette kapitlet betraktes også som en del av teorigrunnet i mitt prosjekt og må sees i sammenheng med kapittel 3.

I dette kapitlet redegjør jeg først for tidligere forskning på narrativ i musikkpedagogisk forskning. Deretter presenterer jeg tidligere forskning på *teacher development* og *educational change*. Teacher development forstås i denne teksten som: *Læreres profesjonelle utvikling*. Ofte forstås vi dette som noe som utvikles under lærerstudier, i praksis og i tidlig i karrieren som nyutdannet lærer. Læreres profesjonelle utvikling, jf. litteraturen om teacher development, viser til et livslangt perspektiv der lærere i praksis, i samarbeid med kollegaer, gjennom å møte ulike utdannings- og læreplanreformer utvikler sin praksis. Educational change forstås i denne teksten som *pedagogisk reformarbeid*, og innebærer læreplanreformer og innføring av nyere pedagogiske verktøy. Delkapitlet om læreres profesjonelle utvikling og pedagogisk reformarbeid er delt opp i forskning på endring der endringsprosessene er eksternt initiert, forskning på endring der endringsprosessene initieres av læreren selv, og forskning som kombinerer narrativ forskning og læreres profesjonelle utvikling.

2.1 Narrativ i musikkpedagogisk forskning

Narrativ metode¹ i pedagogisk forskning har fra 1990-tallet først og fremst vært assosiert med arbeidene til Michael Connelly og Jean Clandinin. I 2000 ga de ut boken *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research* (Clandinin & Connelly, 2000), som betegnes som et hovedverk for pedagogisk bruk av narrativ metodologi.

Narrativ forskningsmetode har en mer nylig historie i musikkpedagogisk forskning, og er særlig fremtredende i studier av musikkens betydning for identitetskonstruksjon, musikkens betydning for menneskers livskvalitet, musikkens betydning i lokalsamfunn (se f.eks: DeNora, 2000; Finnegan, 2007; Ruud, 1997). Siden den første konferansen i 2006 har det blitt

¹ På engelsk: Narrative inquiry

holdt til sammen 7 internasjonale konferanser om *narrative inquiry* i musikkpedagogikk (NIME). I dette avsnittet presenterer jeg ulike forskningsartikler som på ulikt vis benytter narrativ forskningsmetode relevant for mitt masterarbeid.

I antologien *Narrative Inquiry in Music Education - Troubling Certainty* (Stauffer & Barrett, 2009) er hensikten å utforske den 'narrative vendingen' i musikkundervisning, å undersøke bruken av narrativ forskning i musikkundervisningen og hvordan narrativ forskning kan operere ved siden av andre metodologiske tilnærminger i musikkpedagogisk forskning (Stauffer & Barrett, 2009, s. 1). I denne boken får vi presentert syv narrativer om musikk i skolen, i samfunnet og musikkutdanning. Stauffer og Barrett har i denne boken invitert med seg forfatterne av narrativene og tilhørende kommentarforfattere til å ta for seg rådene, uforenelighetene og forvirringene som ligger til grunn for måtene vi forstår musikkutdanning på (Stauffer & Barrett, 2009, s. 33). Fra denne antologien vil jeg spesielt trekke fram artiklene til Cleaver (2009), Ferguson (2009) og Davis (2009).

Cleaver (2009) gjør en narrativ fenomenologisk kasusstudie med mål om å portrettere den musikalske livsverdenen til musikalsk dedikert skoleelever. Det fenomenologisk narrative portrettet synliggjør noen av de indre kvalitetene rundt hvordan musikalske liv leves (Cleaver, 2009, s. 36). Cleaver kombinerer de komplementære aspektene ved narrativ teori og fenomenologi for å danne et nyttig verktøy for utforskning av levd mening og levd opplevelse. Gjennom de ulike portrettene belyser han individualiteten til studiens deltakere. Han søker å identifisere og belyse de meningsfulle erfaringene som hadde ført til at hver deltaker hadde blitt engasjert i musikk, og til å få innsikt i meningsstrukturene lagd gjennom personlige møter med ulike «music learning experiences» (Cleaver, 2009, s. 37).

Ferguson (2009) undersøker i sin studie «Filtered Through the Lenses of Self: Experiences of Two Preservice Music Teachers» hvordan to musikk lærerstudenters syn på seg selv fungerer som personlige linser for deres undervisnings- og læringsopplevelser. Han observerte og snakket med informantene Josh og Anne gjennom et studieår. Gjennom hendelser og ideer som ble vektlagt i samtaler, konstruerte Ferguson fortellinger for å markere hvordan synet på en selv filtrerte læringsopplevelsene og påvirket deres undervisningshandlinger. Studien får lærerstudentene til å reflektere over egen undervisningsmetode. Deres fortellinger støtter observasjoner fra tidligere forskning som antyder at læreres eksisterende synspunkter ofte overskygger ny informasjon som oppstod under lærerutdanningen (Ferguson, 2009, s. 101).

I «Learning from the Learners: A Cooperating Teacher's Story» undersøker Davis (2009) hvordan faglig utvikling hos erfarne øvingslærere påvirkes av lærerstudenter i praksis. Davis observerte Nora, en erfaren musikk lærer og øvingslærer, regelmessig gjennom et helt skoleår. Observasjonene inkluderte veiledning av lærerstudenter i undervisning i klasserommet, forberedelse av konserter og forestillinger. Ifølge Davis blir lærerkunnskap utviklet i faglige landskap sammensatt av relasjoner, steder og ting. Nora beskriver seg selv som en person som er i stadig faglig utvikling, og selv om hun er en erfaren musikk lærer lærer hun mye av studentene – det er alltid rom for forbedring (s. 127). Davis' fortelling om Nora «disrupts the stories of music learning in teacher education through its questioning of experience and expertise» (Stauffer & Barrett, 2009, s. 34).

I antologien *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education* viderefører Barrett og Stauffer (2012) tanker og perspektiver fra *Narrative Inquiry in Music Education – Troubling Certainty* (2009). Antologien består av 17 artikler som er fordelt på 6 deler med ulike tema om blant annet læreridentiteter, profesjonell utvikling og refleksjoner rundt tidligere og nåværende praksis. Jeg vil trekke fram to artikler som er spesielt interessante for tematikken i min studie: Reynolds (2012) og Miller (2012).

I artikkelen «Elementary General Music Teachers and Professional Development: Kindling the Spark, Fanning the Flame, and Keeping an Eye on the Fire» (Reynolds, 2012) starter Reynolds med å fortelle om et spørsmål hun fikk på en workshop for musikk lærere i Beijing. Spørsmålet «What does it feel like when you are on the floor making music with the children?» (Reynolds, 2012, s. 275) satte i gang en refleksjon om hennes egen profesjonelle utvikling og hva det betyr å være musikk lærer. Dette resulterte i et forskningsprosjekt der hun ønsket å finne ut av hvordan musikk lærere i USA snakket om faglig utvikling i forbindelse med deres beskrivelser av å føle seg som en musikk lærer. Vi får presentert fortellingene til to forskjellige musikkpedagoger, i midten eller sen karriere, som forteller om profesjonell utvikling og utviklende rolleidentitet. De to lærerfortellingene i dette kapittelet viser hvordan faglig utvikling kan oppleves på svært ulike måter, alt fra et øyeblikks møte, til en mulighet for refleksjon. Fortellingene får også fram drivkreftene for en perspektivendringene.

I artikkelen «Student Composition in a Private Studio Setting: Rethinking Assumptions» reflekterer Beth Ann Miller (2012) over sin tidligere og nåværende pedagogikk, etter å ha tatt i bruk konstruktivistiske prinsipper i pianoundervisningen sin og innført komposisjon som en del av undervisningsopplegget sitt. Hun gransker sine tidligere tanker og handlinger gjennom en konstruktivistisk linse, og intervjuer tidligere og nåværende elever om deres opplevelser av komposisjon som en del av undervisningen. Da hun først innførte komposisjon som en del av undervisningstimene var det utfordrende, siden det aldri var en del av timene da hun var elev selv. Miller forteller at én av grunnene til at hun begynte å bruke komposisjon i timene var at hun var misfornøyd med elevenes manglende forståelse av musikkteori. Som et resultat av en ny konstruktivistisk tilnærming begynte hun å stille elevene spørsmål og lot elevene finne ut av ting selv, framfor å fortelle dem hva de skulle gjøre. Et av funnene til Miller er at elevene oppnådde en større forståelse for musikk og utviklet tenkeferdigheter og kreativitet gjennom å komponere egne stykker som en del av pianoundervisningen.

Hyry-Beihammer (2011) presenterer i artikkelen «Narratives in Teaching Practice» narrativer fra pianoundervisningen til en kjent pianist og pianopedagog i Finland. Studien fokuserer på pianolærerens kunnskap om undervisningspraksis – hans praktiske kunnskap. Forskningsresultatene består av såkalte læreplanhistorier, der lærerens praktiske kunnskap blir synlig under pianotimene gjennom interaksjonen mellom lærer og student, i narrativ som forener musikken og innholdet med musikalske, historiske, sosiale og kulturelle kontekster. Teoretisk er denne studien knyttet til forskning på *teacher thinking* (Clark & Peterson, 1986) hvor målet er å «increase our understanding of how and why the process of teaching looks and work as it does» (Hyry-Beihammer, 2011, s. 206). Én-til-én-undervisningens tradisjonelle disiplinforankring blir i denne studien, likt som hos Nerland (2007), særlig belyst (Hyry-Beihammer, 2011, s. 206). Denne artikkelen fokuserer på en musikk lærers narrative tenkemåte, og den tar sikte på å utforske hva slags læreplanhistorier som blir fortalt i pianotimene.

I artikkelen «Rie's Story, Ryan's Journey: Music in the Life of a Transgender Student» presenterer Nichols (2013) fortellingen til en transkjønnet elevs erfaringer fra musikkfaget i en offentlig skole. I fortellingen kommer det fram at Ryan begynte med *cross dressing* og sto fram som homofil i 6. klasse. Hen hadde en støttende familie, men responsen fra skolemiljøet var fiendtlig. Ryan, som var aktiv i skolens musikkprogram, ble til slutt tvunget ut av den offentlige skolen. Ryan begynte med hjemmeskole og brukte komposisjon for å få utløp for følelser og middel til introspeksjon. Låtskriving ble et medium der hen kunne dele sine

følelser og erfaringer med andre. Ryans historie fremhever den sentrale rollen musikk kan spille i livene til transpersoner som søker fellesskap og selvuttrykk.

Samlet viser disse tekstene til ulike temaer narrativ forskning har belyst innenfor musikkpedagogisk virksomhet. Spesielt interessant er artiklene som belyser refleksjon over egen undervisning og utvikling av lærerkompetanse i møte med elever (Davis, 2009; Ferguson, 2009; Miller, 2012; Reynolds, 2012). Artiklene har på ulikt vis inspirert mitt narrative forskningsblikk og framskrivning av mine informanternes fortellinger.

2.2 Læreres profesjonelle utvikling og pedagogisk reformarbeid

I dette delkapittelet redegjør jeg for tidligere forskning på læreres profesjonelle utvikling og pedagogisk reformarbeid som har vært relevant for dette masterprosjektet. Jeg strukturerer delkapittelet ved først å presentere forskning på endring der endringsprosessene er eksternt initiert. Så redegjør jeg for forskning på endring der endringsprosessene initieres av læreren selv. Til slutt presenterer jeg forskning som kombinerer narrativ forskning og læreres profesjonelle utvikling.

2.2.1 Forskning som omhandler eksternt initiert endring

Boken *Teacher Development and Educational Change* (Fullan & Hargreaves, 1992) undersøker ulike læreplanreformer og forbedring av lærerpraksis. I tiden boken ble utgitt var det skrevet lite om konseptet *teacher development*. Boken bygger på empirisk arbeid fra Canada, England og USA. I denne boken undersøkes læreres profesjonelle utvikling på en rekke nivåer og viser eksempler på vellykket pedagogisk reformarbeid. Fire kapitler undersøker læreres profesjonelle utvikling i skolen i forbindelse med samarbeidene arbeidskulturer, *instructional supervision*, rektorens rolle og *policy*-arbeid (Aitken & Mildon, 1992; Grimmer & Crehan, 1992; Leithwood, 1992; Sikes, 1992). Tre kapitler undersøker læreres profesjonelle utvikling på distrikts- eller lokalt utdanningsmyndighetsnivå, relatert til personalutvikling, prestasjonsvurdering og overordnede politiske forhold (Hickcox & Musella, 1992; Stoll, 1992; Wideen, 1992). Tre andre kapitler rapporterer om den forsømte rollen til lærerutdanningen (Little, 1992; Rudduck, 1992; Watson & Fullan, 1992).

I artikkelen «Why is educational change so difficult and how can we make it more effective?» utforsker Burner (2018) pedagogisk reformarbeid ved å stille det essensielle spørsmålene: Hva er pedagogisk reformarbeid og hvorfor er det nødvendig? I en historisk gjennomgang av pedagogiske endringsprosesser bidrar artikkelen til å belyse kompleksiteten rundt politikken bak pedagogisk reformarbeid. I artikkelen argumenterer han for pedagogisk reformarbeid, men understreker at ikke all endring er til det bedre. Han viser til Biesta som sier at det som er fundamentalt er det normative og politiske spørsmålet om endringens kvalitet, i stedet for å bare fokusere på endring for endringens skyld (Biesta, 2010 i Burner, 2018, s. 123). Burner påpeker at det endelige målet for skoleforbedring er forbedring av elevenes læring, læringsforhold og/eller læringsprosesser (Burner, 2018, s. 123).

I artikkelen «The Trumpet Metaphor: A Narrative of a Teacher's Mid-career Pedagogical Change From Formal to Informal Learning Practices» presenterer Abramo og Austin (2014) narrativet til Stephen, en suksessfull instrumentallærer og *school band-director*, som midtveis i karrieren byttet jobb og ble musikk lærer (general music teacher) i skolen. I den nye jobben skulle han undervise i komposisjon. Den forrige læreren i komposisjonsklassen hadde innført en sosialkonstruktivistisk pedagogisk tilnærming, og Stephen valgte å videreføre denne. For Stephen, som gjennom utdanningen har hatt liten mulighet for å utforske uformell læring, var dette en helt ny måte å undervise på. Studien undersøker hvordan Stephen opplevde å endre fra lærersentrert undervisning, som han brukte i korpsundervisningen, til en sosialkonstruktivistisk pedagogikk i komposisjonsklasse. Gjennom dette skiftet møtte han flere utfordringer, og begynte å tvile på sin egen identitet som klassisk utdannet trompetist. Han var vant med å ha kontroll og fortelle elevene hva de skulle gjøre. Nå var undervisningen mer elevstyrt og han følte ikke at han ikke lengre hadde kontroll på elevene. Han begynte derfor etter hvert å tvile på effektiviteten til den sosialkonstruktivistiske pedagogikken. Stephen hadde utfordringer med å forstå og akseptere måten elevene ønsket å lære musikk på, og deres tilnærming til musikk. Elevene brukte noter i begrenset grad og hadde, etter hans oppfatning, upresis bruk av musikalske uttrykk og begreper. Selv var han, som klassisk utdannet trompetist, vant med å bruke noter og spille det som sto skrevet i partituret. Han hadde selv ingen erfaring spille på gehør. Dette fikk han til å stille spørsmål ved hans identitet som klassisk skolert trompetist, noe han ikke tenkte over da han underviste i korps. Men etter at han begynte å undervise i komposisjon ble identiteten hans utfordret, siden det å spille ulike instrumenter, spille på gehør og komponere ikke var kompetanse han hadde utviklet gjennom utdanningen sin. Etter at Stephen skiftet jobb måtte han ikke bare endre repertoar fra klassisk

musikk til populærmusikk, men begynte også å stille spørsmål ved hva det vil si å være musikalsk. Studien viser at til tross for, eller på grunn av, utfordringene han møtte i sin undervisning, vokste han som lærer gjennom å tilegne seg nye måter å undervise på og reflektere over sin egen læreridentitet.

2.2.2 Forskning som omhandler lærerinitierte endringsprosesser

Anette Veronika Berg Hansen og Kristin Anita Hansens masteroppgave (2018) undersøker betydningen videreutdanningen «Endringsarbeid i organisasjoner» har hatt for den enkelte lærers faglige utvikling og for senere endringsarbeid ved den enkelte skole som lærerne jobber på. Berg og Hansen har gjennom lærernes narrativ forsøkt å få fram forskningsdeltakernes subjektive opplevelser og fortolkning av rollen som endringsagenter. Funnene i studien viser at lærerne har økt egen kompetanse i ny undervisningsmetodikk, i tillegg til et nytt syn på egen organisasjon og skoleledelse. Som et resultat av denne studien mener Berg Hansen og Hansen at endringsarbeid i organisasjoner kan initieres ovenfra, men må ledes nedenfra (Berg Hansen & Hansen, 2018).

I studien «Teachers' Motivations for Initiating Innovations» (2015) undersøker Wendy Emo årsakene til at lærere introduserer innovasjoner i undervisningen sin. I studien intervjuer hun 30 lærere i Midtvesten i USA. Selvinitiert endring innebærer motivasjon for å undervise på en annen måte enn man har undervist før, og i artikkelen legges det fram to teorier som legger føringer for studien: *control-value theory* og *self-determination theory*. Artikkelen tar også for seg lærerens *purpose* og identitet – hvem læreren er. Funnene i denne studien bekrefter noen funn fra andre studier om lærerinnovasjon, identitet og endring, men kommer også med noen overraskende funn. Funnen viser at lærere ikke gjør endringer kun fordi de ønsker å forbedre undervisningen sin eller å utvikle seg, men endringen har sannsynligvis blitt påvirket av en læringserfaring som læreren har hatt, og blitt inspirert av enten lærerens egen kjedsomhet, mangelfulle lærebøker, møter med andre lærere eller lærerens egne barn.

I artikkelen «How Teachers' Beliefs About Learning and Teaching Relate To Their Continuing Professional Development» undersøker Vries et al. (2014) lærernes kontinuerlige profesjonelle utvikling (*Continuing Professional Development, CPD*). De hevder at lærernes tro og tanker når det kommer til læring og undervisning i stor grad påvirker deres undervisningspraksis, og de ønsker å se på om det finnes et sammenlignbart forhold mellom denne troen, lærernes egen læring og CPD. De undersøker derfor empirisk forholdet mellom

lærernes tro på læring og undervisning, klassifisert i studentorientert og fagorientert tro og lærernes deltakelse i CPD. CPD-aktiviteter kategoriserer de tre grupper: oppdatering av kunnskap og ferdigheter, refleksjon og samarbeid med kolleger. I denne studien refererer de til aktiviteter som lesing (f.eks. faglitteratur, nylig publiserte lærebøker, utdanningssider på internett) og skolegang (f.eks. kurs, workshops, konferanser, opplæring, konsultasjon i eller utenfor skolen) for å oppdatere kunnskap og ferdigheter etter lærerens grunnutdanning. I denne artikkelen konkluderer de med at CPD kan forbedre lærerkvaliteten og undervisningspraksisen, men at lærere likevel er forskjellige i den grad de engasjerer seg i CPD.

I studien «Characteristics of Teachers as Change Agents» identifiserer van der Heijden et al. (2015) personlige karakteristikk hos lærere som fungerer som *change agents* i grunnskoler i Nederland. I denne studien skiller de mellom *change agents* og *agents of change*, der «Change agents appear to have the drive to change from the ‘inside’ as a constant intrapersonal factor, which is not necessarily the case with ‘agents of change’» (van der Heijden et al., 2015, s. 3). En måte å forstå dette skillet vil være å se på *change agents* som aktører som står i lærerinitierte endringsprosesser, mens *agents of change* er aktørene som implementerer eksternt initierte endringsprosesser (se avsnitt 2.2.1). De kommer fram til fire generelle karakteristikk som beskriver læreren som change agent (endringsagent): livslang læring, mestring, entreprenørskap og samarbeid. Disse fire karakteristikkene brukes i denne studien som et rammeverk eller en linse for å utforske de personlige egenskapene til lærere som endringsagenter i deres daglige praksis i grunnskoler i Nederland.

I den kvantitative spørreundersøkelsesstudien «Understanding Teachers as Change Agents» kommer van der Heijden et al. (2018) fram til 9 karakteristikk hos lærere som fungerer som endringsagenter og 4 lærerprofiler som en følge av de varierende gradene lærere ser på seg selv som endringsagenter. Hensikten med denne studien er å gi innsikt i hvilken grad lærere oppfatter seg selv som endringsagenter, inkludert måtene lærere skiller seg fra hverandre i denne forbindelse, og hvordan disse oppfatningene er relatert til personlighet og kontekstuelle faktorer. Tidligere forskning (van der Heijden et al., 2015) har vist at lærere som endringsagenter er dyktige lærere som har en indre drivkraft til å lære og endre utdanning, både individuelt og sammen med kollegene på skolen (van der Heijden et al., 2018, s. 2). Disse fire generelle egenskapene (mestring, samarbeid, entreprenørskap og livslang læring), inkludert underkarakteristikkene, ble brukt i denne studien til å utvikle skalaer for å undersøke lærernes oppfatning av seg selv som endringsagenter. I artikkelen hevder van der Heijden et al. at det

eksisterer et forhold mellom personlighetsfaktorer og måtene lærere tenker og handler i praksis, utvikler seg og svarer på pedagogiske endringer (2018, s. 3).

I artikkelen «Why Teachers Must Become Change Agents» (1993) skriver Fullan om lærere som endringsagenter og hvordan lærerutdanningen kan hjelpe studentene til å koble deres pedagogiske grunnsyn med verktøy som kan forberede dem på produktiv endring. Fullan redegjør for 4 kjernekapasiteter som kan utvikle større endringskapasitet: personlig visjonsbygging, refleksjon (*inquiry*), mestring og samarbeid. Personlig visjonsbygging innebærer å undersøke og revurdere hvorfor en valgte å bli lærer. *Inquiry* indikerer at dannelse og *enactment* av personlig hensikt ikke er statiske forhold, men heller en langvarig søken. Livslang læring er viktig for å tilpasse seg endringer i et stadig skiftende samfunn. Mestring, som er den tredje kjernekapasiteten, er for Fullan åpenbart nødvendig for effektivitet, men også et middel for å oppnå dypere forståelse. Samarbeid er den siste kjernekapasiteten, og han hevder at det er en grense (*ceiling effect*, s. 5) for hvor mye vi kan lære om vi holder oss for oss selv (Fullan, 1993). For at en lærer skal bli en endringsagent må den ta initiativ selv, men Fullan mener også at lærerutdanningen må omstrukturere eller redesigne utdanningsprogrammene sine for å fokusere direkte på å utvikle studentenes kunnskapsgrunnlag for effektiv undervisning og kunnskapsgrunnlaget for å endre forhold som kan påvirke undervisningen. Studentene må forberedes på den ekte verdenen, utenfor lærerutdanningen, der de må forstå og søke etter endring om de ønsker å utvikle seg, og ikke bare å overleve som lærere. Fullan konkluderer med at den nye standarden for fremtiden er at hver lærer må streve etter å bli effektiv og god til å håndtere endring.

Ivor F. Goodson redegjør i artikkelen «Social Histories of Educational Change» (2001) for ulike tidsperioder for pedagogisk reformarbeid. Denne forskningen forholder seg til angloamerikanske skoler. Goodson diskuterer ulike tendenser i reformarbeid som har satt sitt preg på ulike tidsperioder: På 1960- og 70-tallet var reformarbeid særlig preget av intern initiert endring. På 1980- og 90-tallet var reformarbeid særlig preget av eksternt initiert endring. Interne endringsagenter jobber innen skolen for å initiere og fremme endring innenfor et eksternt rammeverk. Eksternt endring er pålagt på en ovenfra-og-ned-måte, som for eksempel innføring av nasjonale retningslinjer for pensum eller nye statlige testregimer. I nyere tid argumenterer Goodson for at det i tillegg til interne og eksterne faktorer må gis mer oppmerksomhet til enkeltlærerens personlige initiativ og begrunnelser for endring. Uten en fullstendig konseptualisert forestilling om hvordan det interne, eksterne og personlige knyttes

sammen, forblir eksisterende endringsteori underutviklet og gradvis mindre brukt, hevder Goodson. Personlig endring refererer til den personlige troen og holdningene som enkeltpersoner fører til endringsprosessen. Nye modeller for pedagogisk reformarbeid trenger å gjenopprette balansen mellom indre anliggender, ytre forhold og personlige perspektiver på endring.

Educational change works most successfully when reform sees these personal commitments of teachers as both an inspiration for reform (which works best when carried by teachers as part of their personal – professional projects), and a necessary object of reform (the need to provide support for teachers to the point where they wish to take ‘ownership’ of the reform). (Goodson, 2001, s. 60)

2.2.3 Kombinasjon av narrativ og læreres profesjonelle utvikling

En som kombinerer narrativ tilnærming og forskning på læreres profesjonelle utvikling er Geert Kelchtermans. Kelchtermans (2004) definerer læreres profesjonelle utvikling (*teacher development*) som «a learning process resulting from meaningful interaction with the context (both in time and space) and eventually leading to changes in teachers’ professional practice (actions) and in their thinking about that practice» (s. 220, forfatterens kursivering). I artikkelen «Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers’ professional development» (Kelchtermans, 1993) bruker Kelchtermans narrativ data for å prøve å forstå læreres profesjonelle utvikling. Kelchtermans hevder at man bare kan forstå læreres profesjonelle utvikling riktig om den blir oppfattet som et resultat av en livslang prosess med læring og utvikling. Dette er en sentral idé i det Kelchtermans (1993) kaller for det biografiske perspektivet på lærernes profesjonelle utvikling (s. 443). Lærernes profesjonelle biografier ble grunnlaget for rekonstruksjonen av lærernes profesjonelle selv og deres subjektive pedagogiske teori.

Lærerens profesjonelle selvforståelse består av 5 elementer: selvbilde, selvtillit, oppgaveoppfatning (*task perception*), jobbmotivasjon og framtidsperspektiv. Innholdet i den subjektive pedagogiske teorien er basert på personlige erfaringer. Disse to domene utgjør det Kelchtermans omtaler som *the personal interpretative framework* (1993, s. 447). Gjennom den narrative tilnærmingen til lærernes karrierehistorier forblir representasjonen av lærerens profesjonelle selv og den subjektive pedagogiske teorien sammenflettet. Det er bare i det siste

trinnet i analysen at begge skilles Kelchtermans (1993, s. 448). Kelchtermans bygger videre på the personal interpretative framework i flere av artiklene sine, blant annet «Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection» (2009) og «Stories making sense. Teacher development from a narrative-biographical perspective» (2014). Disse artiklene, og Kelchtermans teoretiske begrepsapparat, kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

2.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for tidligere forskning som på ulikt vis har informert mitt masterarbeid. Utvalgte studier på narrativ i musikkpedagogisk forskning har blitt redegjort for. Spesielt interessant for mitt avhandlingsarbeid er artiklene som belyste musikk læreres refleksjon over egen undervisning og utvikling av lærerkompetanse i møte med elever (Davis, 2009; Ferguson, 2009; Miller, 2012; Reynolds, 2012). Utover disse empiriske bidragene har artiklene på ulikt vis inspirert mitt narrative forskningsblikk, og den metodiske framskrivning av informantene, som inngår i studien, sine fortellinger (se avsnitt 5.1).

I og med at mitt masterprosjekt undersøker endringer i undervisningsmetode, har forskning på ulike pedagogiske endringsprosesser stått sentralt. Jeg har funnet litteratur på slike endringer i studier av læreres profesjonelle utvikling og i studier av pedagogisk reformarbeid. Jeg har videre delt denne i to hovedkategorier: Forskning på endring der endringsprosessene er eksternt initiert og forskning på endring der endringsprosessene initieres av læreren selv. Sentralt i denne forskningen er artiklene som på ulikt vis redegjør for læreren som endringsagent og beskriver forholdene som ligger til grunn, og kriteriene som benyttes for at læreren kan betraktes som endringsagent (Fullan, 1993; van der Heijden et al., 2018; van der Heijden et al., 2015). Samlet sett betrakter jeg denne forskningen også som en del av mitt teori-grunnlag. Til slutt i dette kapittelet presenterte jeg Kelchtermans forskning som benytter narrativ tilnærming i forskningen på læreres profesjonelle utvikling. Kelchtermans forskning redegjør jeg noe mer inngående for i kapittel 3.

3 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet gjennomgår jeg de teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse og forstå tematikken i dette masterprosjektet, og for å besvare problemstillingen: *Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?* Jeg redegjør for *The Personal Interpretative Framework*, praktisk yrkest teori og narrativ forskning. Samlet danner disse teoriene et teoretisk fundament som forskningen min plasseres i, og tilbyr et begrepsapparat som blir benyttet i analysen av datamaterialet.

3.1 The Personal Interpretative Framework

I kapittelet om tidligere forskning nevnte jeg Geert Kelchtermans som er en viktig bidragsyter til kunnskap om læreres liv og utvikling (se avsnitt 2.2.3). Kelchtermans definerer læreres profesjonelle utvikling som «*a learning process resulting from meaningful interaction with the context (both in time and space) and eventually leading to changes in teachers' professional practice (actions) and in their thinking about that practice*» (Kelchtermans, 2004, s. 220, forfatterens kursivering). Gjennom en narrativ-biografisk tilnærming har han forsket på læreres profesjonelle utvikling gjennom flere tiår. I dette kapittelet ser jeg nærmere på *The Personal Interpretative Framework*.

3.1.1 Narrativ-biografisk tilnærming

Undervisning er et *håndverksyrke*, der «*embodied experimental knowledge*» (Pratte & Rury, 1991, s. 61-63 i Kelchtermans, 1993, s. 443) er langt viktigere enn teknisk-konseptuell kunnskap. Ifølge Kelchtermans (1993, s. 443) bestemmes lærernes profesjonelle oppførsel i stor grad av, og må forstås ut fra, deres erfaringer gjennom deres karriere. Siden midten av 1980-tallet har forskning på lærere og læring blitt sterkt påvirket av innsikt fra kognitiv psykologi. For å forstå læreres handlinger må vi identifisere og analysere tenkningen deres (Kelchtermans, 2014, s. 72). Denne *teacher thinking*-forskningen (se f.eks. Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1977) utviklet seg i ulike retninger, og en av disse var *the narrative turn*. «*Narrative is the discourse structure in which human action receives its form and through which it is meaningful*» (Polkinghorne, 1988, s. 135) og historier har blitt sett på som en kraftfull måte å avdekke og forstå de komplekse prosessene rundt meningsmaking som

konstituerer læring (Kelchtermans, 2014, s. 72). Historiefortelling er en naturlig måte for folk å gi mening til hendelser, situasjoner og møter de finner seg selv i. «Humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead stories lives. The study of narrative, therefore, is the study of the ways humans experience the world» (Clandinin, 2006; Connelly & Clandinin, 1990). Sentralt i den biografiske tilnærmingen er ideen om at menneskelig eksistens fundamentalt er karakterisert av midlertidighet – den er situert i en tid. Interpretasjoner, tanker og handlinger i nåtiden er påvirket av erfaringer fra fortiden og forventninger for framtiden (Kelchtermans, 2014, s. 72).

Som en teoretisk tilnærming er det biografiske perspektivet, ifølge Kelchtermans, preget av fem generelle trekk: Narrativt, konstruktivistisk, kontekstualisert, interaksjonistisk og dynamisk. I forbindelse med denne teorien refererer narrativ til vektleggingen av den subjektive, narrative formen lærere presenterer sine karriereopplevelser gjennom (Kelchtermans, 1993, s. 443). Som tidligere nevnt bygger *the personal interpretative framework* på innsamlinger og analyser av narrative beretninger (historier, anekdoter, metaforer etc.), som lærere bruker for å rekonstruere deres profesjonelle erfaringer og gi dem mening ved å organisere de i en meningsfull narrativ struktur. Perspektivet er i tråd med konstruktivistisk tenkning: lærere (re)konstruerer aktivt deres erfaringer i narrativer slik at de gir mening for dem. Konstruering av mening skjer ikke i et vakuum, men finner alltid sted i spesielle kontekster. Historier plasserer alltid erfaringer i både tid og rom; det er alltid et *når* og et *hvor* (Kelchtermans, 2014, s. 73). Det narrative perspektivet innebærer også en interaksjonistisk holdning. Det betyr i denne sammenheng at menneskelig atferd forstås som et resultat av meningsfull interaksjon med omstendighetene eller konteksten, der sosiale aktører spiller en betydelig rolle (Kelchtermans, 2014, s. 73).

3.1.2 Kritiske hendelser, faser eller personer

Den biografiske tilnærmingen fokuserer i liten grad på fakta, men fokuserer heller på betydningen hendelser, erfaringer og personer har for enkeltmennesker (Kelchtermans, 1993, s. 444). Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014) beskriver visse hendelser (critical incidents, 1993, s. 446-447), faser (critical phases, 1993, s. 446-447) eller personer (critical persons, 1993, s. 446-447)² som fungerer som nøkkelopplevelser eller *turning points* for narratoren.

² Kelchtermans bygger på Sikes et. al. sitt begrepsapparat, men innfører *critical persons*: «Because I found that very often the critical character is also linked to meeting or working with a particular person, I added the notion of ‘critical persons’» (Kelchtermans, 1993, 1996).

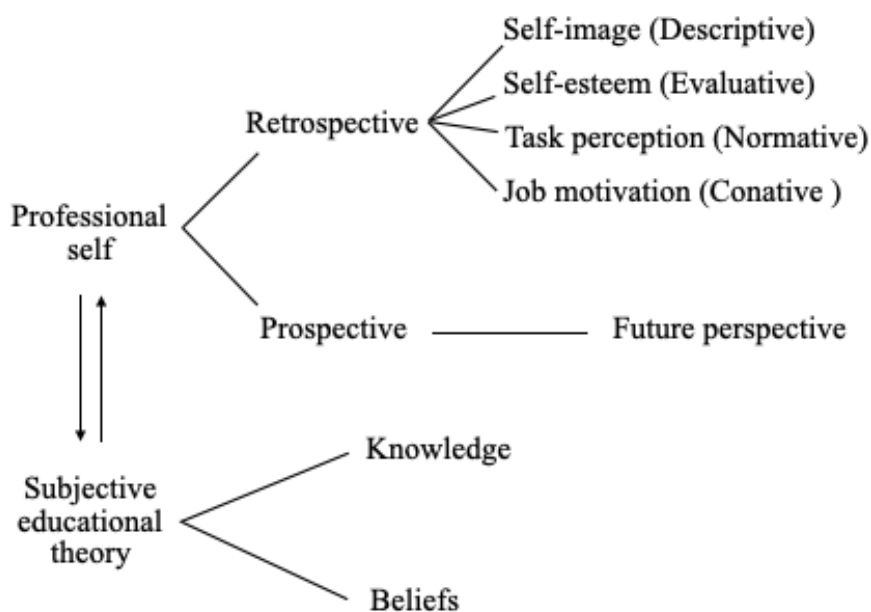
Disse nøkkelopplevelsene har en intens og betydelig mening for den som opplever det, og erfaringene kan tvinge læreren til å tenke på nytt og revurdere bestemte ideer, tanker eller tatt-for-gitt-praksiser. Kelchtermans (2014, s. 74) viser til Sikes et al. som beskriver det slik: «Key events in an individual's life, ... around which pivotal decisions revolve. They provoke the individual into selecting particular kinds of action which lead in particular directions» (Sikes et al., 1985, s. 57). Det er viktig å få fram at den kritiske betydningen (the critical character) til disse hendelsene, personene og fasene som oftest ikke ligger i hendelsen, personen eller fasen i seg selv, men:

The Critical character depends on the subjective meaning that is attributed by the teacher. The specific content of a critical incident, phase, or person therefore can strongly differ among teachers and has to be understood from the entire career story. (Kelchtermans, 1993, s. 447)

Hendelsene, personene eller fasene er identifisert i retrospekt og er på den måten *konstruert* av den som forteller historien. For en utenforstående kan hendelsen se triviell ut, og en opplevelse kan oppleves som en kritisk hendelse for et individ, men ikke for en annen som også opplevde det samme (Kelchtermans, 2014, s. 74).

I kapittelet om tidligere forskning (kapittel 2) viste jeg til det Kelchtermans kaller for et *personal interpretative framework*: Et sett av kognisjoner og mentale fremstillinger som fungerer som en linse der lærere ser på jobben sin, gir jobben mening og handler i den (Kelchtermans, 2014, s. 75). Innenfor dette rammeverket er det to ulike, men likevel sammenvevde domener: Den *profesjonelle selvforståelsen (the professional self-understanding)* og den *subjektive pedagogiske teorien (the subjective educational theory)*³ (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014).

³ Kelchtermans benytter seg av begrepet *Subjective Educational Theory*. Hos andre forfattere brukes blant annet begrepene *implisitt teori* eller *praktisk kunnskap* om det samme (se f.eks. Kelchtermans, 2009, s. 270). I kap. 3.2 redegjør jeg for *praktisk yrkest teori* (Lauvås og Handal, 2000) som etter min oppfatning har tilsvarende meningsinnhold.



Figur 3.1: Komponentene i *the personal interpretative framework* (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014)

3.1.3 Den profesjonelle selvforståelsen

For å beskrive lærernes forståelse av seg selv som lærer velger Kelchtermans (2014) å ikke bruke begrepet *identitet*. Ordet identitet kan assosieres med noe statisk, noe som implisitt ignorerer eller forneker dets dynamiske og biografiske natur. Kelchtermans velger derfor å bruke ordet *selvforståelse*:

the term refers to both the understanding one has of one's 'self' at a certain moment in time (product), as well as to the fact that this product results from an ongoing process of making sense of one's experiences and their impact on the 'self'. (Kelchtermans, 2014, s. 76)

Kelchtermans (1993) analyse av læreres karrierehistorier har resultert i identifisering av 5 komponenter som til sammen utgjør læreres profesjonelle selvforståelse: selvbilde, selvtillit, oppgaveoppfatning, jobbmotivasjon og fremtidsperspektiver (s. 449). *Selvbildet* er den deskriptive komponenten, måten lærere typiserer seg selv som lærer. *Selvtilliten* refererer til lærernes forståelse av deres faktiske jobbprestasjoner («hvor bra gjør jeg det i min jobb som lærere?»). *Oppgaveoppfatning* omfatter lærerens idé om hva som utgjør deres profesjonelle

program, deres oppgaver og plikter som må til for å gjøre en god jobb. *Jobbmotivasjonen* viser til motivene eller drivet som får personer til å velge å bli lærer, å fortsette å jobbe som lærer eller å gi det opp til fordel for en annen karriere. *Fremtidsperspektivet* avslører en lærers forventninger om deres fremtid i jobben («hvor ser jeg meg selv som lærer om fem år og hva føler jeg om det?») (Kelchtermans, 2014, s. 76-78. Se også Kelchtermans 1993, 1996, 2009). Disse fem komponentene som utgjør lærerens profesjonelle selvforståelse kan ifølge Kelchtermans (2014) skilles analytisk, men er flettet sammen og refererer til hverandre (s. 78).

3.1.4 Den subjektive pedagogiske teorien

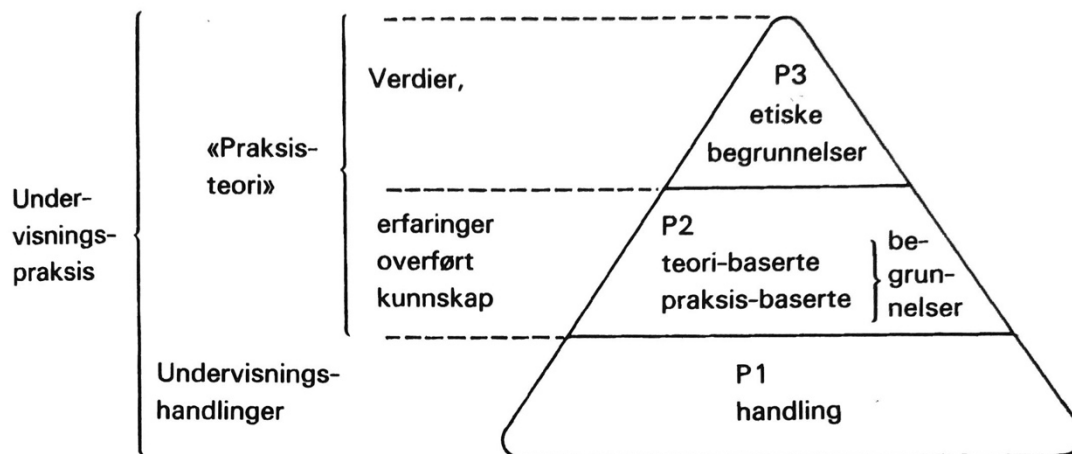
Den subjektive pedagogiske teorien, *the professional «know-how»*, er et resultat av lærernes erfaringer gjennom sin karriere, og hvordan disse erfaringene, på en mer eller mindre reflektert måte, blir integrert. Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014) definerer den subjektive pedagogiske teorien som det personlige systemet med kunnskap og tro rundt egen undervisning som lærere bruker når de utfører jobben sin, *the professional «know-how»*. Den subjektive pedagogiske teorien reflekterer over lærerens personlige svar på spørsmålene: «Hvordan bør jeg takle denne situasjonen?» og «hvorfor bør jeg gjøre det på den måten?». Innholdet i den subjektive pedagogiske teorien er særegent og basert på personlig erfaring. Den subjektive pedagogiske teorien er ifølge Kelchtermans (2014) gyldig for den involverte læreren, og kan derfor være ufullstendig, ensidig eller rett og slett feil, selv om den fungerer for den involverte læreren. Å bruke den subjektive pedagogiske teorien krever først og fremst en prosess med skjønn og overveielse fra den enkelte lærer, og en interpretativ forståelse av situasjonen før man bestemmer seg for hvilken tilnærming som er mest passende (Kelchtermans, 2014, s. 79).

3.2 Praksisteori

Vi finner igjen mye av det Kelchtermans beskriver som innholdet i den subjektive pedagogiske teorien i Handal og Lauvås' arbeid. I boken *På egne vilkår* presenterer Handal og Lauvås (1983) en tese som sier at «enhver lærer har en «praksisteori» om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis» (Handal & Lauvås, 1983, s. 14). De bruker uttrykket «praksisteori», senere omtalt som «praktisk yrkest teori» (Lauvås & Handal, 2000), 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).

Etter inspirasjon fra Løvlie (1974) utviklet Handal og Lauvås (1983) praksistrekanten der undervisningspraksis består av mer enn det som foregår i det direkte møtet mellom elever, innhold og lærere. Undervisningspraksis omfatter også planleggingsaktiviteter og evalueringsaktiviteter før og etter dette møtet, og den refererer både til handlinger i undervisningen og til den bakenforliggende praksisteorien hos lærerne (Handal & Lauvås, 1983, s. 37). De ulike aspektene i modellen er vanskelige å identifisere som isolerte elementer, og skal heller forstås som en helhet som gjensidig påvirker hverandre (Handal & Lauvås, 1983).



Figur 3.2: Praksistrekanten (Handal og Lauvås, 1983)

3.2.1 Praksistrekantens ulike nivåer

P1-nivået illustrerer *handlingsnivået*, det som faktisk skjer i undervisningssituasjonen og som kan observeres. Lærere opererer på dette nivået når de forklarer, stiller spørsmål, gir oppgaver, motiverer, utfører oppgaver og så videre (Lauvås & Handal, 2000).

P2-nivået er et mentalt nivå, der planlegging og begrunnelse befinner seg. Lærere er på dette nivået når de forbereder oss på hva de skal gjøre, tenker over hvordan de skal gjøre det og når de leter etter ideer fra tidligere kunnskaper og erfaringer. De er på dette nivået når de ber om råd før en beslutning, når de tenker over hva de har gjort de siste dagene og forsøker å trekke ut hva de har lært av dette (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 2000). Det er på P2-

nivået lærere resonnerer seg fram til hva som er effektivt å gjøre, hva som virker og hva som er hensiktsmessig. Lærere er på dette nivået når de de legitimerer undervisning med praktiske og teoretiske begrunnelser. På dette nivået baserer lærere seg på egne erfaringer, på kunnskap om andres erfaringer og på teoretisk innsikt (Lauvås & Handal, 2000, s. 183).

P3-nivået dreier seg om etisk refleksjon. Det er på dette nivået lærere stiller seg selv spørsmålet om den måten de underviser på er riktig eller forsvarlig. Den etiske rettferdiggjørelsen som er lagt til P3-nivået, foretas på grunnlag av verdier. Det er på P3-nivået lærere foretar seg vurderinger om hva som er forsvarlig å gjøre, hva som er riktig og galt, hva de synes er vakkert eller stygt, hva de kan innestå for, og så videre. Disse vurderingene er ikke allmenne, men subjektive vurderinger av hva læreren selv ønsker å gjøre for å realisere positive verdier eller avveininger og hvordan læreren selv kan forsvare sine valg overfor seg selv og andre i konkrete situasjoner (Lauvås & Handal, 2000, s. 181-182). Den etiske overbygningen må være med i den praktiske yrkesteorien for at man skal få et komplett bilde av den. Det er den etiske overbygningen som ifølge Lauvås og Handal (2000) setter individet i forhold til omverdenen.

3.2.2 Praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori defineres av Lauvås og Handal som «den enkeltes forestillinger om praksis, og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet» (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Praktisk yrkesteori er et såkalt «teoretisk konstrukt». Det vil ifølge Lauvås og Handal si at vi antar at det finnes en privat og tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring kombinert med informasjon om andres erfaringer. Denne er videre satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt, ordnet etter verdier som vi oppfatter som viktige (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Denne beskrivelsen av den praktiske yrkesteorien gir et idealisert bilde av de fleste læreres yrkesteori, og er nok ikke like ryddig i virkeligheten. Den vil nok for de fleste være relativt uryddig, motsetningsfull, mangelfull, lite konsistent og for det meste taus. Praktisk yrkesteori inneholder altså mye «taus kunnskap», blant annet mye fortrolighetskunnskap med praksisfeltet (Lauvås & Handal, 2000, s. 181). Dette er i tråd med Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014) subjektive pedagogiske teori, som blant annet består av *the professional «know-how»*. Den tause kunnskapen er det personlige grunnlaget for å innlemme påstandskunnskap i egen praktisk yrkesteori. Mye teori (påstandskunnskap) som presenteres for lærerstudenter under utdanningen blir ikke aktivt innlemmet i deres praktiske yrkesteori fordi den ikke forbindes med deres egne erfaringer og deres egen

fortrolighetskunnskap (Lauvås & Handal, 2000, s. 181). Praktisk yrkesteori består av *verdier*, *erfaringer* og *kunnskap*, men skillet mellom verdier, erfaring og kunnskap er et analytisk skille. I praksis er elementene nøstet sammen i en floke, i et virvar av alt vi har tatt til oss av impulser fra tidlig barnsben av (Lauvås & Handal, 2000, s. 184).

I likhet med den subjektive pedagogiske teorien er den praktiske yrkesteorien kun gyldig for den involverte læreren (Kelchtermans, 2014). Praktisk yrkesteori er et individuelt fenomen, men kan være tilsynelatende like hos forskjellige personer. Men det vil da alltid finnes personlige elementer i dem, og den personlige erfaringen fra praktiske undervisnings-situasjoner vil aldri være identisk fra person til person, selv om hovedtrekkene kan være ganske like (Handal & Lauvås, 1983, s. 15). Handal og Lauvås hevder at det ikke bare er innholdet som er forskjellig hos forskjellige mennesker, men at det også er forskjell på hvordan teorien er dannet og i hvilken grad den er bevisst for læreren. Praktisk yrkesteori er *én lærers* måte å ha og organisere kunnskaper, erfaringer og verdier på. Men til tross for at den omtales som et individuelt fenomen, kan den formes og utvikles i stadig interaksjon med miljøet rundt oss. Om vi arbeider sammen med de samme menneskene over lengre tid, kan våre individuelle yrkesteorier påvirkes av dette. For eksempel kan en gruppe dele felles erfaringer, kunnskap fra lesing, forelesninger, kurs, og dermed utvikle felles oppfatninger som er sentrale for alle og som påvirker deres praksisteorier (Handal & Lauvås, 1983, s. 20).

Lærere er ofte ikke bevisst på sin egen praktiske yrkesteori. Om man spør en lærer om hvorfor den gjør som den gjør, vil læreren mest sannsynlig redegjøre for teori og skolekunnskap. Ifølge Lauvås og Handal (2000) er dette trolig fordi hverdagskunnskapen ikke har den samme opphøyde statusen, men hovedsakelig fordi den praktiske yrkesteorien i stor grad er fortrolighetskunnskap som vi har et lite bevisst forhold til (s. 184). Selv om lærere ikke er bevisst på sin egen teori vil den på en eller måte uansett eksistere. Den påvirker lærerens måte å undervise på, deres verdier, samt hva de regner som kunnskap om undervisning. Til sammen danner dette grunnlaget for hva lærere gjør i praksis (Handal & Lauvås, 1983, s. 22). Lærere kan forsøke å bli mer bevisst på sin egen praktiske yrkesteori og reflektere over egen undervisningspraksis, men det vil ikke være mulig å artikulere den i sin helhet. Likevel kan refleksjon over egen undervisningspraksis og bevisstgjøring rundt egen praktiske yrkesteori vekke noen tanker, og kanskje et ønske om utvikling og endring.

3.3 Narrativ forskning

Jeg er opptatt av å få tilgang til instrumentalpedagogenes fortellinger om endring. Jeg har derfor, i tråd med Kelchtermans (1993, 1996, 2009; 2014, se også avsnitt 3.1.1), valgt en narrativ tilnærming til dette prosjektet. Denzin (1989) definerer narrativ som

[...] a story that tells a sequence of events that are significant for the narrator and his or her audience. A narrative as a story has a plot, a beginning, a middle and an end. It has an internal logic that makes sense to the narrator. A narrative relates events in a temporal, causal sequence. (s. 37)

I mitt masterprosjekt bruker jeg begrepene narrativ og fortelling om hverandre, vel vitende om at litteraturen både omhandler begrepene med separat betydningsinnhold (Riessman, 1993) og som identiske begrep (Riessman, 2008). Utgangspunktet i narrativ forskning er enkeltpersoners erfaringer i spesielle sammenhenger (Blix & Sørly, 2017, s. 24). Narrative studier kan være basert på ulike typer materiale. Bøker, blogger og filmer finnes allerede som narrativt materiale, mens andre typer narrativt materiale må skapes gjennom forskningsprosessen. Intervju er den vanligste måten å skape narrativ empiri på, men man kan også benytte deltakende observasjon eller be informantene skrive historier, ta bilder eller lage film. Det varierer hvor strukturert eller åpne narrative intervju er, men hensikten er alltid å få deltakerne til å fortelle (Blix & Sørly, 2017, s. 25).

Fortellinger kan beskrives ikke bare som narrativ som har et sekvensielt og temporalt hendelsesforløp, men også som en tekst som på en eller annen måte inneholder en form for brudd eller forstyrrelse av det normale hendelsesforløpet. En form for uventet handling eller hendelse som fremprovoserer en reaksjon, justering eller endring (Riessman, 2008, s. 18). I narrativ forskning kan forskeren benytte seg av mange ulike analysemetoder. To av de mest anvendte analysemetodene er strukturanalyse og tematisk analyse. Labov og Waletzky's narrative strukturanalytiske modell identifiserer fortellinger ved å se etter strukturelle enheter: 1) abstrakt, 2) orientering, 3) kompliserende handling, 4) resultat 5) evaluering, og 6) coda. Ikke alle fortellinger inneholder de samtlige seks elementene, og elementene kan opptre i varierende grad (Sørly, 2017a, s. 87). Tematisk analyse omhandler hovedsakelig innholdet i fortellingene. Gjennom tematisk analyse identifiseres meningsinnholdet i datamateriale, og illustrerer hvilke temaer som er viktige i beskrivelsen av et fenomen man studerer (Joffe, 2012 i Sørly, 2017b, s. 99). Metoden kan brukes på ulikt datamateriale. De to analytiske

tilnærmingene som er presentert fokuserer på *hvordan* en fortelling er bygd opp og *hva* den handler om – struktur og innhold. Det har i de senere årene blitt pekt på flere begrensninger ved disse tilnærmingene. Fortellinger oppstår ikke av seg selv eller i et vakuum, men skapes alltid i spesifikke samhandlingskontekster. Fortelling er dermed både noe man *skaper* og noe man *gjør* (Blix, 2017, s. 111).

I narrativ forskning erkjennes det at forskeren og den eller dem det forskes på, eller forskes med, inngår i relasjoner, og at begge parter kan endres gjennom forskingsprosessen.

Clandinin og Rosiek (2007) skriver at «For the narrative inquirer, the fact that the inquiry is altering the phenomena under study is not regarded as a methodological problem to overcome. It is the purpose of the research» (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 45).

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for de teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse og forstå tematikken i dette masterprosjektet, og for å besvare dens problemstilling. Jeg har redegjort i dybden for Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014) teorier. Kelchtermans *personal interpretative framework* benyttes i dette masterprosjektet som en analytisk linse og begrepsapparatet fra denne strukturerer deler av resultatpresentasjonen (se avsnitt 5.2). Jeg har videre redegjort for Kelchtermans subjektive pedagogiske teori (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014) og praktisk yrkest teori (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 2000). Disse teoriene overlapper hverandre til en viss grad, men samlet sett danner disse teoriene et teoretisk fundament som forskningen min plasseres i, og gir viktige perspektiver for meg til å diskutere og forstå min empiri. Avslutningsvis har jeg redegjort for bruken av narrativ i forskning. I mitt masterprosjekt fungerer narrativ teori delvis som inspirasjon og delvis metodisk: Jeg studerer instrumentalpedagogenes endringsprosesser, og tilgang til deres tanker rundt endringsprosessen har jeg fått gjennom instrumentalpedagogenes fortellinger. Fortellinger er narrative av natur. Jeg har videre delvis brukt narrativ strukturanalyse og narrativ tematisk analyse i framskrivningen av informantpresentasjonene (se avsnitt 5.1 og videre metodiske refleksjoner i kapittel 4).

4 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for de forskningsmetodiske valgene jeg har tatt for å undersøke tematikken i denne studien og besvare dens problemstilling. Problemstillingen lyder: *Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?* Innledningsvis presenterer jeg masterprosjektets vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter presenterer jeg forskningsdesignet og begrunner valget for innsamling av empiri, før jeg går inn på utvalg og rekruttering. Jeg presenterer deretter studiens tre kasuser. Jeg beskriver hvordan datainnsamlingen er gjennomført, inkludert forberedelser og transkribering, før jeg redegjør for mine analytiske strategier. Jeg avslutter dette kapitlet med å reflektere over etiske perspektiver og prosjektets pålitelighet og gyldighet. Formålet med denne studien er å beskrive ulike instrumentalpedagogenes endringsprosesser fra en undervisningsmetode til en annen og forstå grunnlaget for disse endringene. Det var derfor mest naturlig for meg å velge et kvalitativ forskningsdesign med en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi⁴ er i kvalitativ forskning et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av dem. Dette begrunnes ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten, eller verden, er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45). Tradisjonelt sett er fenomenologiske studier gjennomført ved lange dybdeintervjuer, fokusert rundt opplevelse av et spesielt fenomen, sett fra de involvertes perspektiv. Det viktigste for forskeren i en slik sammenheng er å få tak i betydningen av de involvertes *meningsfulle opplevelse* (Trondalen, 2004, s. 56).

⁴ Fenomenologien som filosofi ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900 (Erstad, 1993). Termen fenomenologi kommer fra det gammelgreske ordet *phainómenon* – «det som fremtrer», og *logos*, som oversettes med «læren om». Slik sett blir fenomenologi læren om fenomenene slik de fremtrer (Hertzberg et al., 2018). Fenomenene slik de fremtrer for subjektet er vesentlig og fenomenologien søker derfor «[...] omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskningsdeltakerens livsverden. Det innebærer å se bort fra forskningsdeltakerens forhåndskunnskap og at en søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning» (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann definerer livsverden slik: «Verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer. Slik verden foreligger i direkte og umiddelbare opplevelser» (s. 356).

Hovedkomponentene i fenomenologisk metode omfatter beskrivelse, undersøkelse av essenser og fenomenologisk reduksjon. Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. I fenomenologi er *mening* er et nøkkelbegrep fordi forskeren ønsker å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Når forskeren tolker hva en handling eller en ytring betyr, må handlinger eller ytringen ses i lys av «den sammenhengen den forekommer innenfor» (Johannessen et al., 2012, s. 82). En fenomenologisk reduksjon, eller epoché som er begrepet Husserl brukte for denne metodiske holdningen, krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei. Denne reduksjonen er et forsøk på å «sette i parentes» den *common sense*-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene for å nå fram til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46).

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan forstås som både vitenskapsteori, filosofi og forskningsmetode. Som metode er hermeneutikken særlig benyttet som inngang til tolkning av tekster og ble først benyttet av jurister og teologer til å fortolke lover og bibelske tekster. Hermeneutikken ble på 1800-tallet utviklet av filosofen Friedrich Schleiermacher til å handle om flere ting enn skriftlige tekster, blant annet menneskelig handling. Senere ble hermeneutikken videreutviklet av filosofene Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer til å bli en filosofisk retning (Ebdrup, 2012).

Hermeneutikk, av *hermeneuein* (etymologisk; tolke/fortolke, se Kjørup, 2008, s. 63), er læren om fortolkninger av tekster, og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på tolkning og forståelse. Det sentrale for hermeneutikken er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004, s. 20). Der hermeneutikken lenge dreide seg utelukkende om teksttolkning, har den senere blitt utvidet til å innbefatte tolkning av menneskers handlinger og resultatene av menneskelige handlinger, enten det er uttrykt i skrift, muntlig tale og menneskeskapt objekter og så videre (Thurén, 2013, s. 106). I tillegg til empiri og logikk bygger hermeneutikken på ytterligere en kunnskapskilde, nemlig innlevelse. Hermeneutikk går ut på å forstå, og ikke bare forklare eller begripe intellektuelt (Thurén, 2013, s. 113).

Det generelle hovedpoenget i hermeneutisk teori i dag er at vi som forskere på en eller annen måte bruker oss selv i tolkningsprosessen (Fuglseth, 2018, s. 254). Hermeneutikken fremholder at det ikke finnes nøytrale data. Vi møter andre mennesker med en erfaring fra tidligere møter med mennesker, og derav en forventning (Fuglseth, 2018, s. 259). Vi benytter egne minner, egne opplevelser og egen forforståelse for å forstå og forklare (Thurén, 2013, s. 107). Det er dette Gadamer omtaler som forforståelse eller fordom (Krogh, 2009, s. 49). Enhver forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse eller fordom.

Selv om ordet fordom kan gi negative assosiasjoner er fordom for Gadamer et positivt begrep (Krogh, 2009, s. 49). Gadamer mente at forståelse er avhengig av visse fordommer, og at vi aldri kommer uten fordommer stilt overfor en tekst, mennesker eller andre kilder. I møte med andre mennesker, handlinger, opplevelser eller tekster kan våre fordommer bli endret (Fuglseth, 2018, s. 259). Hver gang vi leser en tekst kan vi skjønne den bedre eller i alle fall på en annen måte, vi utvider hele tiden vår horisont i møte med teksten (Fuglseth, 2018, s. 256-257). All fortolkning består i stadige vekslinger mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (Johannessen et al., 2012, s. 398). Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse beskrives som *den hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2004, s. 20).

4.1.3 Hermeneutisk fenomenologi

I mitt masterprosjekt har jeg lagt til grunn et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi ligger til grunn i design og gjennomføring av intervjuene i tråd med Kvale og Brinkmanns *livsverdensintervju* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Her er det temaer fra dagliglivet som skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (s. 46). Hermeneutikken ligger til grunn for det kvalitative designet, når problemstillingen for prosjektet består i å beskrive og forstå. Fenomenologi peker i kvalitativ forskning på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. I den hermeneutiske tradisjonen er tolkning og forståelse sentrale aspekter. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å benytte en vitenskapelig tilnærming basert på en kombinasjon av hermeneutikk og fenomenologi.

Kombinasjonen av disse to perspektivene, slik jeg har beskrevet over, omtales i litteraturen som hermeneutisk fenomenologi. Den mest sentrale teoretikeren innenfor hermeneutisk fenomenologi er Max van Manen. Hermeneutisk fenomenologi prøver å ta hensyn til og være oppmerksom på begge begrepene i metodikken. Metodikken er beskrivende (fenomenologisk) fordi den vil være oppmerksom på hvordan ting kommer til syne og hvordan tingene taler for seg selv, og den er fortolkende (hermeneutisk) fordi den hevder at det ikke finnes fenomener som ikke er fortolket. Den underforståtte motsetningen i hermeneutisk fenomenologisk metode kan løses hvis man erkjenner at de (fenomenologiske) *fakta* av levd erfaring alltid allerede er meningsfullt (hermeneutisk) opplevd. Videre må selv *fakta* om levd erfaring oppfanges i språket. Språket ser her på som den menneskelige vitenskapsteksten, og denne prosessen er uunngåelig en fortolkende prosess (van Manen, 1990, s. 180-181).

Hermeneutisk fenomenologisk forskning er primært en skriveaktivitet (van Manen, 1990, s. 7). Den grunnleggende modellen for den hermeneutisk fenomenologiske tilnærmingen er tekstrefleksjon over hverdagens levde opplevelser og praktiske handlinger, med den hensikt å øke ens omtanke og evne til å handle mot andre, med takt eller taktfullhet (van Manen, 1993)⁵, og å øke ens praktiske ressurssterkhet. Fenomenologi beskriver hvordan man orienterer etter levd erfaring og hermeneutikk beskriver hvordan man tolker *livets tekster*. Den hermeneutisk fenomenologiske metoden er, ifølge van Manen selv, særlig relevant for pedagogiske fag fordi «[P]edagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience [...]. Pedagogy requires a hermeneutic ability to make interpretive sense of the phenomena of the lifeworld in order to see the pedagogic significance of situations and relations» (van Manen, 1990, s. 2).

Redusert til sin elementære metodiske struktur, kan hermeneutisk fenomenologisk forskning sees på som et dynamisk samspill mellom seks forskningsaktiviteter (van Manen, 1990, s. 30-31):

- (1) turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
- (2) investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
- (3) reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
- (4) describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
- (5) maintaining a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon;
- (6) balancing the research context by considering parts and whole.

⁵ I henhold til van Manen impliserer takt gjerne følsomhet, en oppmerksom, årvåken, lydhør, fintfølende oppfatningsevne. Pedagogisk takt kommer primært til uttrykk som en lydhør og oppmerksom orientering i samværet og samhandlingen med barn.

Jeg har i planleggingen, gjennomføringen og i analyse og tolkning av intervjuene latt meg inspirere av disse metodiske holdepunktene i van Manens hermeneutiske fenomenologi.

4.2 Forskningsdesign

Problemstillingen i denne studien er: *Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?* For å besvare denne har jeg anlagt et kvalitativt forskningsdesign. Jeg betrakter endringsprosessene gjennom det Robert Stake (2005) omtaler som et instrumentelt kollektivt kassustudium. Stake bruker begrepet kollektivt kassustudium når flere kassus samlet studeres for å gi innsikt i en type tematikk (s. 445). Informantene i denne studien er valgt da de alle har endret undervisningsmetode og følgelig har erfaringer med slike endringsprosesser som studien søker å beskrive. Som hos Vinge (2014, s. 123) forstår også jeg det enkelte kassus, den enkelte informant, til å være av sekundær interesse. Det er temaet endring som er den primære interessen, og den enkelte informant er således instrument for innsikt i, og kunnskap om, tematikken. Jeg har benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet som metode for innhenting av empiri. I dette underkapittelet redegjør jeg for metodologiske valg som er gjort i forbindelse med undersøkelsen og i prosessen med innhenting av empiri.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Intervju er en mye brukt metode for innsamling av data i pedagogiske studier (Johnsen, 2018, s. 197). «Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2004, s. 15). Dalen skiller mellom tre forskjellige intervjuformer med ulike tilnæringsmåter: *Det strukturerte intervjuet, det semistrukturerte intervjuet og det åpne intervjuet* (Dalen, 2004, s. 29). Jeg vurderte det strukturerte intervjuet for å være for begrensende for mitt prosjektet da det ikke gir rom for lange og utfyllende svar, spesielt når jeg var ute etter informantenes fortellinger. Likedan vurderte jeg det åpne intervjuet som en krevende intervjuform fordi intervjueren ikke har formulert spørsmål på forhånd og er mer avhengig av at informantene er villige til å dele informasjon med deg, og følgelig vil man

ikke kunne være sikker på å få dekket alle aspektene i formålet for intervjuet (Dalen, 2004, s. 29). Det semistrukturerte intervjuet er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemaundersøkelse, og det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Det semistrukturerte livsverdensintervjuet brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver og søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Formålet med denne studien er å beskrive de ulike instrumentalpedagogenes endringsfortellinger og gi et innblikk i praksisfeltet. Et semistrukturert livsverdensintervju ble derfor vurdert som en hensiktsmessig metode i så henseende.

Den semistrukturerte intervjuformen er en god metode for datainnsamling dersom man gjennom intervjuene ønsker å innhente standarddata fra informantene kombinert med mer dybdeinformasjon i samtalen (Johnsen, 2018, s. 198). Det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156). Ifølge Kvale og Brinkman (2018) skal det semistrukturerte intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Intervjueren følger vanligvis opp med ønske om mer utfyllende informasjon (Dalen, 2011 sitert i Johnsen, 2018, s. 199). Jeg kommer tilbake til intervjuguiden i avsnitt 4.2.4.

4.2.2 Utvalg og rekruttering

Til dette masterprosjektet ønsket jeg å undersøke ulike instrumentalpedagoger som har endret undervisningsmetode i begynneropplæringen. Hovedkriteriet for utvalget av informanter var at de tidligere underviste i en notebasert, tradisjonell undervisningsmetode og siden har endret til en utradisjonell, gehørbasert undervisningsmetode. Kjønn, alder, bosted eller instrument var ikke kriterier jeg tok hensyn til i utvelgelsen av informanter. Valg av informanter er et viktig spørsmål innenfor kvalitativ intervjuforskning. Hvem skal intervjues, hvor mange skal intervjues og ut fra hvilke kriterier skal de velges ut? (Dalen, 2004, s. 51). Antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen, og ifølge Kvale og Brinkmann er svaret på spørsmålet om antall intervjupersoner: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det jeg vil vite» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 148). Formålet med studien er å beskrive ulike instrumentalpedagogenes endringsfortelling og forstå grunnlaget for disse endringene. Studien er dermed deskriptiv og analytisk. Gjennom kasusstudiedesignet (se

avsnitt 4.2), har jeg valgt ut tre instrumentalpedagoger. Deres endringsfortellinger gir innblikk i et praksisfelt, avdekker mulige utfordringer og løsninger ulike instrumentalpedagoger kan oppleve i karrieren.

Utvalget av informanter er strategisk og kriteriebasert (Johannessen et al., 2012). For å komme i kontakt med potensielle informanter spurte jeg veilederen min på Norges musikkhøgskole og fløytelæreren min på Koninklijk Conservatorium Den Haag, da de begge har store nettverk og god oversikt over ulike instrumentalpedagoger og deres virke. I tillegg sendte jeg mail til sentrale personer i Norges Musikkorps Forbund (NMF) og spurte i ulike Facebook-grupper for musikkklærere, kulturskolelærer og korps om noen kunne være interessert i å delta i min studie, eller om de kjente noen som kunne være relevante for mitt masterprosjekt. Jeg fikk noen navn på ulike pedagoger fra NMF, og gjennom Facebook-innlegget fikk jeg meldinger fra folk som kunne tenke seg å høre mer om prosjektet for å se om de kunne bidra.

Jeg kontaktet samtlige potensielle informanter og la ved informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet (se vedlegg 2 og 3). Etter at disse hadde lest informasjonsskrivet var det noen som sa at de selv følte at de ikke kunne bidra, noen svarte ikke og andre møtte ikke kriteriene for utvalget av informanter. Gjennom veilederen min og fløytelæreren min fikk jeg kontaktinformasjonen til flere personer som møtte kriteriet mitt for utvelgelse av informanter til denne studien. Jeg tok kontakt med disse personene for å spørre om de ville bidra til masterprosjektet mitt og ga mer informasjon om prosjektet. Til slutt sto jeg igjen med 4 personer som møtte kriteriet mitt for utvelgelse av informanter og som ville bidra til dette masterprosjektet. Etter første intervjurunde vurderte jeg dataene fra én av informantene til å ikke være sterke nok og møtte dermed ikke kriteriene for å være med i studien. Vedkommende ble dermed tatt ut av empirien. Jeg endte dermed til slutt opp med å bruke data fra 3 informanter i denne studien.

4.2.3 Informantpresentasjon

Jeg har brukt data fra intervjuer med 3 instrumentalpedagoger som har endret undervisningsmetode i sin praksis. Pedagogene har mellom 18 og 35 års undervisningserfaring på tidspunktet intervjuene ble gjennomført (juni 2020 – januar 2021). Alle informantene har utdanning fra høyere musikkutdanningsinstitusjoner samt videreutdanning eller kurs i de ulike metodekonseptene de nå bruker i sin praksis. Jeg har brukt fiktive navn i studien.

Vilde er tidlig i 30-årene og har forholdsvis kort erfaring som Suzuki-pedagog. Hun er messingblåser og underviser i ulike messinginstrumenter. Vilde jobber i kulturskole, grunnskole og dirigerer korps.

- Intervju 1: 1 time og 5 minutter
- Intervju 2: 12 minutter

Isabell tidlig i 50-årene og har lang erfaring som Suzuki-pedagog. Hun er treblåser, jobber som treblåspedagog og driver sin egen musikksskole i Nederland.

- Intervju 1: 1 time og 24 minutter
- Intervju 2: 26 minutter

Joyce er tidlig i 60-årene og har middels lang erfaring som Kodály-pedagog. Hun er treblåser og jobber som treblåspedagog på en musikksskole i Nederland.

- Intervju 1: 1 time og 25 minutter
- Intervju 2: 25 minutter

Tabell 4.1: Informantpresentasjon

4.2.4 Utforming av intervjuguide og forberedelse til undersøkelsen

Utviklingen av en intervjuguide er et viktig steg for å gjennomføre et kvalitativt intervju, og i alle prosjekter som anvender intervju som metode vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2004, s. 29). Kvale og Brinkmann (2018) definerer en intervjuguide som «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av nøye formulerte spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 162). I et semistrukturert intervju vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 162). Når man utformer en intervjuguide kan man stille seg selv flere viktige spørsmål: Er spørsmålet klart og utvetydig? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om? Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (Dalen, 2004, s. 31)

Man bør også ta hensyn til senere stadier i intervjuanalysen allerede mens man utarbeider spørsmålene i intervjuguiden. Kvale og Brinkmann skriver at dersom formålet med intervjuet er å innhente fortellinger, bør man som forsker gi intervjupersonene stor frihet og tilstrekkelig tid til å utvikle sine egne historier, og følge opp med spørsmål som kan kaste lys over hovedepisodene og personene i intervjudeltakerens fortellinger (2018, s. 163). Siden jeg var ute etter informantenes endringsfortellinger var dette noe jeg måtte ha fokus på da jeg utarbeidet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Min intervjuguide hadde 6 hovedtemaer: *Personalia, egen musikalsk bakgrunn, lærerens beskrivelse av gammel praksis, lærerens beskrivelse av ny praksis, endringsfortellinger og elevenes opplevelse av lærerens metode*. Under hvert hovedtema skrev jeg ned noen spørsmål som jeg ønsket å få svar på gjennom intervjuet. I tillegg til disse seks hovedtemaene hadde jeg skrevet ned eventuelle oppfølgingsspørsmål. Siden jeg ikke er en erfaren intervjuer, valgte jeg derfor å formulere noen spørsmål på forhånd fremfor å bare forholde meg til temaer jeg vil dekke (se vedlegg 4 og 5).

4.2.5 Gjennomføring av intervju og innhenting av empiri

Intervjuene ble gjennomført i perioden juni 2020 – desember 2020, og med tilsvarende oppfølgingsintervju januar 2021. Jeg gjennomførte det første intervjuet i Norge og resten av intervjuene ble gjort etter at jeg dro på utveksling til Haag, Nederland. Planen var å møte informantene på et sted de valgte, men på grunn av restriksjonene i forbindelse med Covid-19 ble to av intervjuene gjennomført på Zoom, mens en av informantene valgte Whereby som sin foretrukne plattform. Jeg brukte en Zoom H4n-opptaker med minnekort for å ta opp intervjuene. Jeg er informert om opptaksmulighetene i de ulike digitale plattformene, men ettersom disse opptakene inkluderer opptak av bilde valgte jeg å bruke lydopptaker. Dette er også i tråd med de forskningsetiske premissene som jeg har fått av NSD (se også avsnitt 4.4.2). Jeg vurderte kvaliteten på lydopptakene som akseptabel. Intervjuene ble lagret på en kryptert minnepenn.

Deltakerne fikk i forkant av intervjuet tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeerklæring som informerte om studiens hensikt, kontaktinformasjon og deres rettigheter som deltaker (se vedlegg 2 og 3). Før intervjuets start forklarte jeg formålet med intervjuet og informerte om lydopptakerens hensikt. Deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål før vi startet på selve intervjuet. Jeg startet intervjuet med å be om en kort biografi der jeg ville få svar på

intervjudeltakerens alder, bosted, arbeidsstilling, utdanning og arbeidserfaring. Dette åpningsspørsmålet førte til både konkrete svar og svar av narrativ art.

Jeg hadde på forhånd utformet en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til konkrete spørsmål, som intervjuet skulle utføres i overensstemmelse med (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 46). Jeg brukte ikke intervjuguiden på en fast måte, men sørget for å få informasjon om alle temaene som intervjuguiden berørte. I noen av intervjuene ble flere av temaene berørt allerede som svar på åpningsspørsmålet, og jeg kunne referere til det informantene tidligere hadde sagt da jeg ville vite mer om det gitte temaet. Jeg fulgte ikke rekkefølgen som jeg hadde satt opp i intervjuguiden, men prøvde å komme innpå hvert tema på en måte som ga mening for intervjudeltakeren. Da jeg hadde stilt alle mine spørsmål spurte jeg intervjudeltakeren om de hadde noen spørsmål, om de ville utdype noe de hadde sagt eller legge til noe som vi ikke hadde snakket om. Ingen av intervjuene ble gjennomført på en lik måte, da de ulike intervjudeltakerne hadde ulike måter å takle intervjusituasjonen på. Noen kom inn på veldig mange ulike temaer som svar på ett spørsmål, mens andre svarte bare på det spørsmålet som ble stilt. Etter intervjuet informerte jeg om at lydopptakene skulle transkriberes og at deltakerne ville få mulighet til å lese gjennom og kommentere eller korrigere transkripsjonene.

4.2.6 Transkribering

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, struktureres intervjusamtalen slik at den er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 206). Jeg transkriberte intervjuene i Microsoft Word og transkripsjonene ble så lagret på en kryptert minnepinne som bare jeg har tilgang til.

Jeg begynte transkriberingen i juni 2020 etter at det første intervjuet var gjennomført. Etter at jeg hadde transkribert ferdig det første intervjuet oppdaget jeg noen svakheter i min intervjuteknikk og måten jeg stilte spørsmål på. Dette justerte jeg og hadde fokus på i de neste intervjuene. Jeg transkriberte de påfølgende intervjuene fortløpende etter at de var avholdt for å ha intervjuet ferskt i minnet i oppfølgingsintervjuene.

Flere av intervjuene ble avholdt på engelsk. Det var en utfordring å gjennomføre intervjuene på engelsk siden både jeg som intervjuer og intervjudeltakeren ikke har engelsk som førstespråk. Det førte til at det kunne ta litt tid å finne de rette ordene og uttrykkene under intervjuet. I transkripsjonen jeg har valgt å skrive om noen setninger slik at det blir nærmere korrekt skriftlig engelsk. Det var også en utfordring å utforme oppfølgingsspørsmålene raskt og konkret, og spørsmålet kunne bli litt langt og kronglete. I transkripsjonen har jeg skrevet om disse spørsmålene der det har vært hensiktsmessig, uten å endre på meningsinnholdet.

Transkripsjonen medfører også en utvelgelse av hva som skal med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 208). I og med at jeg har vært opptatt av å få tak i informantenes fortellinger, har jeg ikke fokusert på hvordan ting sies, men heller *hva* som blir sagt. Jeg har derfor ikke i vesentlig grad transkribert pauser, tonefall, tempo, intonasjonsmessige understrekinger. Jeg har utelatt fyllord som *eh* og *øh*, der disse fyllordene ikke har hatt noen betydning for meningsinnholdet. I transkripsjonen markerer tegnet: / punktet der en del av ytringen slutter og en annen begynner. [Inaudible] angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt. Der det har vært av spesiell betydning har jeg brukt *kursiv* for å angi en form for betoning og innrykk for å markere en lengre pause eller en ny ytring innenfor samme svar. Uttrykk som latter eller spesiell gestikulering som er tatt med i transkripsjonen er satt i (parentes). Jeg har stort sett skrevet ned hva som har blitt sagt ordrett, men det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, i ytterste konsekvens som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). Siden jeg skulle sende transkripsjonen tilbake til intervjupersonene fant jeg det hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). Etter å ha transkribert intervjuene, etter føringene jeg hadde lagt for meg selv, sendte jeg utskriften av intervjuet til informantene slik at de kunne lese over og komme med korreksjoner. Deretter gjennomførte vi et oppfølgingsintervju der vi sammen kunne gå gjennom de større korreksjonene og de fikk muligheten til å utdype ting de hadde nevnt i intervjuet. I noen av intervjuene hadde jeg spørsmål som gikk på å få bekreftet at jeg hadde forstått ting riktig og i alle intervjuene hadde jeg spørsmål der jeg ville at de skulle utdype ting som ble nevnt under det første intervjuet.

4.3 Analytiske strategier

På grunnlag av undersøkelsens formål, og i samsvar med intervjumaterialets natur, måtte jeg bestemme med for hvilken analysemetode som var best egnet for intervjuene jeg har gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 137). Ifølge Kvale og Brinkmann (2018, s. 226) er koding den vanligste formen for dataanalyse. De definerer koding som «nedbrytning av en tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et tekststykke så det senere kan gjenfinnes» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 355). I analysen av mitt datamateriale har jeg kodet materialet i to omganger. I begge omgangene har jeg benyttet meg av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I første omgang ble den tematiske analysen gjort i tråd med en strukturanalytisk narrativ tilnærming og narrativ forståelse slik den er beskrevet i Kelchtermans, se avsnitt 2.2.3 og 3.1. Denne analysen gjorde jeg for senere å kunne konstruere informantenes endringsfortellinger. I denne analysen har jeg spesifikt kodet for handlinger, høydepunkter, *turning points* og resultater i intervjuene. Deretter har jeg kodet materialet på nytt, dels tematisk ved bruk av teoretiske koder jeg finner hos henholdsvis Sikes et al. (1985) og Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014), og dels ved mer induktive koder fremkommet via en første åpen lesing av materialet.

4.3.1 Koding og analyse

Tematisk analyse kan gjøres på flere måter, og jeg har til dels gjort analysen i tråd med Braun og Clarke (2006, s. 87) seks ulike faser i en tematisk analyse:

Fase	Beskrivelse av analyseprosessen
Gjøre seg kjent med data	Transkribering av data, lesning og gjenlesning av data. Notere ned idéer.
Initierende koding	Kode interessante egenskaper ved dataene (utdrag av data) på en systematisk måte, gjennom hele materialet. Samle sammen alle data som er relevant for en kode.
Lete etter tema	Samle kodene til potensielle tema. Samle sammen alle data som er relevant til de potensielle temaene.
Se gjennom tema	Sjekk om temaene fungerer i relasjon til de kodede utdragene i materialet (nivå 1), og for hele materialet (nivå 2). Lag et skjema av analysen.
Definere og navngi tema	Pågående analyse for å avgrense det spesielle ved hvert tema, og den overgripende historien analysen forteller. Lag klare definisjoner og navn på hvert tema.
Skrive rapporten/teksten	Siste mulighet for analyse. Utvalg av klare, overbevisende datautdrag, endelig analyse av utvalgte utdrag, relatere analysen til forskningsspørsmålet og forskningslitteraturen, produsere en vitenskapelig rapport/tekst/artikkel av analysen.

Tabell 4.2: Faser i tematisk analyse (Braun og Clarke, 2006, s. 87 i Sørly, 2017b, s. 101)

Meningsstrukturering gjennom *narrativer* er en måte å analysere kvalitative data på. I første del gjorde jeg en narrativ framskrivning ved å kode og analysere datamaterialet i flere omganger. Først leste jeg over transkripsjonene og grovkodet teksten med fargekoder for ulike stadier av fortellingen. Kodene jeg brukte var: Bakgrunn, gammel metode, ny metode, endring og ytre rammer. Deretter satte jeg teksten i kronologisk rekkefølge. Jeg leste teksten på nytt i den nye rekkefølgen og markerte de utsagnene som for meg sto fram som interessant og viktig for informantens narrativ. Jeg tok med meg disse utsagnene videre i et nytt dokument. Jeg leste utsagnene på nytt og uthevet det som i denne gjennomlesningen viste seg som betydelig for narrativet. Til slutt skrev jeg fram et narrativ for hver av informantene. Jeg rekonstruerte småfortellingene som ble fortalt av intervjudeltakerne, og resultatet av en slik rekonstruksjon ble da en tettere og mer sammenhengende fortelling enn de sprikende fortellingene i intervjuene. Disse narrative fungerer dels som en fortettet kvalitativ informantpresentasjon (se avsnitt 5.1), samtidig som informantenes endringsfortellinger kommer tydelig fram. Narrative ligger også til grunn for del to av analysen.

I andre del av analysen kodet jeg for å finne mulige faktorer for endringer. Først leste jeg materialet på nytt med en åpen koding. Hensikten her var for senere å kategorisere de mest sentrale temaene koblet til endringsprosessene. Gjennom å lese narrative og det transkriberte materialet på nytt, og gjennom min første åpne koding, fremsto tre temaer som særlig interessante. Disse er: indre faktorer for endring, ytre faktorer for endring og «etter endring». Jeg leste gjennom transkripsjonene og samlet all dataen som var relevant for temaene. Jeg begynte med transkripsjon 1 og samlet all dataen som var relevant for én spesifikk kode, og gjorde det samme med transkripsjon 2 og 3. Deretter gikk jeg gjennom alle transkripsjonene på nytt for å se om jeg har fått med meg alt som er relevant. Deretter kodet jeg disse temaene med bruk av et teoretisk kodeapparat foreslått av Sikes et al. (1985) og Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014), ved å se etter kritiske hendelser, kritiske faser og kritiske personer.

4.4 Refleksjoner om studiens pålitelighet og gyldighet

Begrepene reliabilitet og validitet forbindes ofte med kvantitative undersøkelser. I tråd med Kvale og Brinkmann (2018) velger jeg å bruke de begrepene pålitelighet og gyldighet (s. 275) slik de anbefaler som ekvivalenter for kvalitativ forskning. *Pålitelighet* handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere ved hjelp av den samme metoden. Da man sjeldent reproduserer kvalitativ forskning eller finner identiske svar grunnet resultatene er preget av den individuelle forskerens person, forståelse og skriftlige framtoning, blir pålitelighet oftere vurdert ved forskningens transparens og forskerens evne til å fremstå pålitelig. Intervjuerens pålitelighet kan også diskuteres i sammenheng med ledende spørsmål og påvirkning på intervjudeltakerens svar (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 276). Jeg har i gjennomføringen av intervjuene, i tråd med mitt fenomenologiske utgangspunkt, forsøkt å stille åpne spørsmål og la informantene slippe til med sine fortellinger. I tråd med mitt hermeneutiske utgangspunkt har jeg redegjort for min forforståelse (se avsnitt 1.5) og vært tydelig på at mitt kvalitative forskningsprosjekt i stor grad skrives fram med mine erfaringer og min kunnskap som forståelsesramme. For å styrke denne studiens pålitelighet har jeg i dette kapittelet forsøkt å gi en konkret beskrivelse av mine metodiske valg og fremgangsmåter.

Gyldighet innebærer at en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 357). Gjennom å velge å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling har jeg fått en tilgang til informantenes fortellinger om endring som jeg ikke ville fått gjennom en kvantitativ tilnærming. En vanlig kritikk av forskningsintervjuene er at funnene ikke er gyldige fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne. Men ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er en valid slutning korrekt utledet fra sine premisser (s. 276). Når det dreier seg om intervjusvar kan det godt være at intervjupersonen ikke forteller sannheten om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel uttrykke sannheten om personens oppfatning av seg selv (s. 281). Dette oppfatter jeg som å være i overenstemmelse med det fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektivet som jeg har lagt til grunn for denne studien (se avsnitt 4.1). Det finnes med andre ord ingen objektiv sannhet i informantenes fortellinger om endring. Gjennom intervjusvarene fikk jeg *deres* oppfatning av endringsprosessen de har vært gjennom, og det var det jeg i denne studien var ute etter å få tilgang til.

Validitet kan også sikres ved at man underveis gjør en «kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Underveis i intervjuene har jeg stilt oppklarende spørsmål der jeg har vært usikker på hva som menes med et utsagn. Jeg har også gjennomført et kort oppfølgingsintervju der intervjupersonen fikk mulighet til å oppklare ting de synes har kommet fram feil gjennom transkriberingen og til å legge til informasjon. Man kan også stille spørsmål ved transkripsjonens gyldighet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) finnes det ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, men man kan heller spørre seg selv om hva som er en nyttig transkripsjon for min forskning (s. 212). Jeg har redegjort for valg som ble tatt i transkriberingsprosessen i avsnitt 4.2.5. Jeg har gjennom intervjuprosessen og analyseprosessen vært bevisst på min egen forforståelse, og har vært åpen med intervjudeltakerne om min posisjon og bakgrunn, og har svart på spørsmål de har hatt.

Jeg har gjennom hele arbeidsprosessen med denne studien diskutert mine metodiske valg med veilederen min, med forelesere og medstudenter i Nederland, gjennom å presentere prosjektet i ulike tekstseminarer, gjennom *master circles* og faget *introduction to research in the arts*. Jeg har også presentert studien min på Nordplus Intensive Course i november 2020, arrangert av Nordic Network for Music Education (NNME). Samlet har dette gitt meg viktige innspill for revisjoner og for styrking av mine tolkninger. Kvale og Brinkmann omtaler dette som en form for kommunikativ validitet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 282).

4.5 Ethiske betraktninger

Denne studien behandler personopplysninger og jeg søkte til Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) for å få tillatelse til å sette i gang med intervjuene. Mitt masterprosjekt ble vurdert godkjent av NSD i henhold til personvernlovgivningen (se vedlegg 1) 30.04.2020 med oppfordring om å be mine informanter om å anonymisere når de prater om andre, og ikke bruke navn eller andre personidentifiserende karakteristikk for å unngå å motta tredjepersonsopplysninger. En intervjuguide var vedlagt søknaden (se vedlegg 4 og 5). Jeg har i ettertid lagt til noen spørsmål i intervjuguiden, men siden det ikke var snakk om endringer som ville få følger for vurderingen fra NSD var det ikke behov for ny godkjenning.

Før intervjuene kunne starte innhentet jeg informantenes informerte samtykke til å delta i studien. Jeg utarbeidet informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2 og 3) som informerer om prosjektet og dets formål, intervjuprosessen, hvilke personopplysninger som ble samlet inn, hvordan de ble oppbevart og slettet ved endt prosjekt, hvordan informantene kunne få innsyn og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse. Dette ble også informert om muntlig før intervjuets start. Informantenes anonymitet er sikret gjennom bruk av pseudonymer fra start i transkriberingsarbeidet, og stedsnavn, arbeidsplass, utdanningssted og instrument er generalisert. Informantene fikk tilbud om å lese og komme med tilbakemelding på intervjutranskripsjonene for å sikre at jeg har vært tro mot deres utsagn.

5 Resultater

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?* presenterer jeg i dette kapittelet de ulike funnene som har kommet fram gjennom analyser av datamaterialet. Dataen er kodet og analysert i forskjellige stadier, og analyseprosessen har jeg beskrevet i delkapittel 4.3. I dette kapittelet presenterer jeg først informantenes fortattede endringsfortellinger. Deretter presenterer jeg resultatene som har kommet til syne gjennom å la meg inspirere av Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014) og Sikes et al. (1985) sine teorier som analytisk linse.

5.1 Informantenes endringsfortellinger

5.1.1 Vilde

Vilde er i begynnelsen av 30-årene og har lang undervisningserfaring fra korps og kulturskole. Hun ble på et tidspunkt messinglærer i skolekorpset hun spilte i og trivdes godt med å undervise. Valget om å bli lærer var dermed naturlig. Som fersk messinglærer reflekterte ikke Vilde over egen undervisning, men underviste stort sett på samme måte som hun selv hadde blitt lært opp. Dette var den eneste undervisningsmodellen hun kjente til – her er spilleboka, her er dette stykket, neste side, neste uke, neste side, neste uke. Vilde forteller:

Mye handler bare om at jeg ikke visste om noen andre måter å undervise på, at man underviser på den måten man har lært sjøl. For det sitter sånn i kroppen. Det er på en måte den strukturen, og det er det du har lært, det blir en sånn – kall det *taus kunnskap* da. Men du har i hvert fall ikke reflektert over hvorfor du gjør det, du bare gjør det.

Endringsprosessen tok tid – en gradvis akkumulering av ny kunnskap. Hun dro på kurs, traff nye mennesker, hun fikk nye kollegaer og nye samtalepartnere. Det var ikke sånn at hun lukka én dør for så å åpne en annen. All kunnskap og all erfaring ble på ulik vis brakt inn hennes egen undervisningspraksis. Vilde utdyper:

Praksis er ikke noe som du endrer ved å bestemme deg og så er det gjort. Det er en kontinuerlig prosess. Og man er hele tiden i utvikling, både som elev, men også som lærer og pedagog. Og så tenker jeg at hvis du som pedagog *ikke* er interessert i å utvikle deg, da må du finne noe annet å gjøre. Fordi at hvis du slutter å lære, så stagnerer du og da klarer du ikke å formidle til elevene at det er viktig å lære.

Da Vilde tok pedagogisk utdanning etter å ha fullført sin utøverutdanning ble tankene om undervisning, læring og metoder for alvor utfordret. I en forelesning fortalte en lærer at dersom hun hadde begynt å jobbe som kulturskolelærer igjen, så ville hun gjort om på undervisningen sin og latt elevene lære seg leksen på timen og bruke tiden hjemme på repetisjon. Vilde og denne foreleseren pratet sammen, og Vilde ble anbefalt å observere en Suzuki-gruppe. Da Vilde begynte på mastergradsstudiet fikk hun denne foreleseren som veileder, og de kom nok en gang inn på Suzuki-konseptet. Vilde, som var opptatt av notelesing og musikk-literacy, ble nok en gang oppfordret av veilederen til å observere Suzuki-undervisning, og da «begynte på en måte ballen å rulle da». Gjennom møte med denne bestemte veilederen og gjennom hennes egen utforsking av Suzuki-metoden, ble Vilde oppmerksom på en annen måte å undervise på, noe som satte i gang en refleksjon over hennes egen undervisningsmetode.

Vilde underviser for tiden både elever i kulturskolen som spiller i korps og rene Suzuki-elever. Hun synes derfor det er vanskelig å kalle det for én undervisningsmetode, men ser heller på det som å ha en bank med ferdigheter og verktøy. For Vilde er lytting på timene og hjemme mer i fokus. Hun beskriver sin nåværende undervisningsmetode slik:

Jeg prøver å ha en enhetlig måte å undervise på seg om jeg tilpasser ut ifra de forskjellige situasjonene jeg er i. Og jeg er veldig opptatt av det der Suzuki-inspirerte da, at vi skal *lytte*. Lære gjennom å lytte og leke inn musikkteorien mye mer enn før.

Vilde føler seg mye tryggere i rollen som pedagog nå enn det hun var tidligere. Denne trygghetsfølelsen er et resultat av utdanningen, kursene og erfaringen hun gjennom tiden har opparbeidet seg. Det er flere ting som har endret seg i måten Vilde underviser på, og en av de største forskjellene i undervisningen før og nå er foreldreinvolvering. I Suzuki-metoden er Suzuki-triangelet, som består av elev, lærer og foreldre, et sentralt element. Vilde utdyper:

Hvis du bare har eleven og læreren, så mangler du det siste hjørnet i trekanten.

Vilde har et stadig ønske om å lære mer og utvikle seg som pedagog, og i fremtiden ønsker hun å få brukt mer av den kompetansen hun har opparbeidet seg. Drømmen er å undervise mest mulig med Suzuki-metoden, og å kombinere korps og Suzuki-metode. For å oppnå dette

tenker Vilde at en god start kan være å begynne med det korpset hun jobber i nå. Vilde forteller:

Da vil jeg nok starte med det korpset jeg dirigerer da, og jobbe med det at vi kan ha et tilbud for de yngste musikantene som er litt sånn rett på musikken eller Suzuki-inspirert, hvor foreldrene er med på timene [...].

5.1.2 Isabel

Isabel er i 50-årene og har siden studiene jobbet som treblåslærer. Først som vikar, deretter på ulike musikkskoler. Hun driver nå sitt eget treblåsstudio. Da hun fikk seg fast jobb etter studiene var hun entusiastisk og hadde mange ideer, men elevene øvde ikke og hadde lite utvikling. Hun beskriver sin tidligere undervisningsmetode som basert på å bruke spillebøker, bruke ord for rytmene og farger for hver note; f. eks *Green Goose*, *Brown Bear* etc. Det førte til at elevene leste farger og ikke noter. På et tidspunkt møtte hun en Suzuki-lærer på en organisert dag for instrumentalpedagoger, og på den tiden visste ikke Isabel noe om Suzuki-metoden.

Isabel: [...] I thought ‘wow, yes, *meh*, maybe I can do that myself, teaching young children. And I can think about it myself and make my own songs. I don’t need Suzuki method so much’ [...].

Ting skjedde i livet til Isabel. Hun bygde en husbåt sammen med familien, moren hennes gikk bort, musikkskolen hun jobbet på ble lagt ned på grunn av lite midler til kulturlivet, og Isabel mistet jobben. Men Isabel visste råd og gjorde om husbåten til et treblåsstudio.

Etableringsfasen tok tid, men hun fikk etter en stund bygd opp en solid elevbase. Da hun startet opp treblåsstudioet underviste hun på samme måte som før. Foreldrene kom med elevene og dro igjen, og det som hadde skjedd i den forrige jobben skjedde igjen – elevene øvde ikke i det hele tatt. Foreldrene unnskyldte seg og lovde mer øving, men neste uke kom, og elevene hadde fortsatt ikke øvd. Isabel ønsket at elevene skulle lære seg å spille instrumentet på et godt nivå, og det var til stor frustrasjon at elevene ikke øvde og at nivået ikke var særlig høyt.

For snart 8 år siden møtte hun en kollega som fortalte at hun studerte Suzuki-metoden og snakket varmt om den. Isabel ble nysgjerrig og inspirert, og ønsket å starte med én gang. Hun ringte straks til bestevennen sin fra konservatoriet for å spørre om dette var en ting de kanskje kunne gjøre sammen. Isabel skulle gjerne ha tatt denne avgjørelsen tidligere i karrieren. Hun utdyper:

I should have started earlier with this, because all of a sudden, all things came together. How do you build up your Suzuki flute studio, how do you talk to parents and how do you advise them to practice with the children, and then I learned ‘okay, you start with the parents. You start to teach the parents’.

Endringsprosessen var stegvis. Isabel opplevde overgangen som veldig klumsete, men hun har gitt seg selv tid til å endre. Hun ser på Suzuki-undervisning som ganske annerledes fra tradisjonell undervisning – alt fra plassering av elev og lærer på time, forberedelsene før timen og at alt spilles utenat. Det er flere ting som har endret seg gjennom de 25 årene Isabel har undervist. Lytting og foreldreinvolvering er mer i fokus i undervisningen hennes nå enn tidligere, og et godt samarbeid med foreldrene er viktig. Foreldrene er med på timen og de tilbys gratis timer for å lære seg instrumentet selv. Noe som ikke har endret seg er synet på viktigheten av å kunne lese noter. Men gjennom Suzuki-undervisning har hun endret tilnærmingen til notelesing og sammenligner det med å lære seg et språk.

Isabel: First learn how to speak, and how to read and write comes a little bit later [...]

Isabel har etter mange år som pedagog opparbeidet seg mye erfaring og beskriver det som en god følelse. Hun ønsker å bruke erfaringen sin til å lære bort Suzuki-metoden til andre lærere og sikter mot å bli ferdig sertifisert Suzuki-kursholder i løpet av noen år. Isabel beskriver seg selv som lykkeligere og stoltere i jobben nå. Hun er sin egen sjef og har færre elever, sånn at hun får øvd selv og forberedt undervisningen sin. Hun forteller:

And now I am really – I am so much happier, you can’t believe – because of course they don’t always practice that well, but Suzuki is, you build up in small steps, and you can always rely on what you have already learned. So, if they didn’t practice that much, then we do pieces, older pieces, and we practice another skill, like the articulation, or breath support, you can always do *something*.

5.1.3 Joyce

Joyce er i begynnelsen av 60-årene og har lang erfaring som lærer. Etter studiene jobbet hun som treblåslærer i byen hun vokste opp i, og var i tillegg musikk lærer på en videregående skole. Joyce møtte etter hvert det som skulle bli hennes ektemann og sammen flyttet de til en større by. Her ble hun ansatt i en musikk skole, som skulle bli hennes viktigste arbeidsplass ut karrieren. Joyce er en arbeidsom dame og har til tider kombinert instrumentalundervisning med andre pedagogisk relaterte arbeidsoppgaver. Hun fikk tilbud om å være koordinator på musikk skolen få år etter hun ble ansatt, en jobb hun trivdes godt med da hun fikk anledning til å jobbe administrativt i tillegg til undervisning i treblås.

Etter 20 år i musikk skolen gjorde musikk skolen en reorganisering av administrasjonen og Joyce mistet koordinator jobben. Selv om Joyce var skuffet over å ha mistet deler av arbeidsoppgavene, valgte hun å bli værende i jobben. Hun elsket fortsatt å undervise i treblås, og utsiktene til å få jobb andre steder vurderte hun som heller usikre. På et tidspunkt skjedde det noe som åpnet nye dører for Joyce. Ledelse og ansatte hadde over en lengre periode hatt en målsetning om å få mer teori integrert i instrumentaltimene, og for å hente inspirasjon hadde de organisert et besøk fra to Kodály-lærere fra England. Besøket fra England gjorde at ledelsen på skolen ønsket at to av lærerne skulle ta videre utdanning i Kodály-metode. Joyce hadde helt tilbake til studietiden vært interessert i dette konseptet, men hadde ikke fått anledning til kursing av tidsmessige og økonomiske årsaker. Nå så hun muligheten for å realisere dette og meldte sin interesse.

Det var ikke et ønske om å endre undervisningsmetode som drev Joyce, snarere et iboende engasjement for stadig å lære mer og å utvikle seg som lærer. Kurset ga mulighetene for å bli *ung* igjen. Joyce forteller:

It is very nice to have the opportunity to learn new things. So, I wasn't searching, but it was just that it came by, and because I lost half of my job, I had time. And, well, I thought 'I will do it'. And I get acquainted with this methodology by the course of Muziek als Vak, I thought 'I want to know more'.

Etter fullført kurs var Joyce sulten på mer kunnskap – hun ville dykke enda dypere inn i Kodály-metoden, og tok derfor en master i Kodály da hun var i 50-årene.

Joyce har utviklet seg som lærer, og en av de største forskjellene på undervisningen er at der hun tidligere brukte farger for å lære elevene noter, jobber hun nå med håndtegn. Hun trekker også fram viktigheten av indre lytting og indre sang. Joyce føler at både transponering, rytmer, forståelse av intervaller og funksjonen til noter kommer lettere for elevene nå enn tidligere, og hun forklarer dette med bruken av solfège og rytmespråk. Elevene blir ifølge Joyce friere på instrumentet.

Om noen år er det tid for Joyce å pensjonere seg – noe hun ikke ser fram til. Hun ønsker å stadig utvikle undervisningsmetoden sin, og ser fortsatt potensial for forbedring i undervisningen sin. Endringen av undervisningsmetode har gjort det enda mer spennende å undervise. Det gir nye erfaringer og nye kollegaer, og hun ser endring i måten elevene spiller og lærer på nå, sammenlignet med tidligere. Joyce tenker at flere sikkert synes det var rart å ta en master på hennes alder, men hun tenker at det var bra både for henne og for elevene, for da kan hun undervise i alle fall 10 år til. Hun utdyper:

You can say ‘oh, I only have another 10 years to teach, it is ok. I did it my way, and I will do it my way, and that is ok’. And that is what I see with some of my colleagues. And I hear them say ‘oh, I have to teach another 10 years’, and then I ‘okay, you *have* to teach? I am *allowed* to teach another 10 year’. That is quite a difference.

Joyce var verken på utkikk etter en endring av undervisningsmetode, eller hadde tid til å gjøre store endringer i undervisningen sin. Men veien blir til mens man går, og uventede ting skjer. For Joyce åpnet det seg en mulighet da hun mistet koordinatorjobben, fikk mer tid og ble introdusert for Kodály-kurset. Det bare dukket opp på veien. I ettertid tenker Joyce at det var helt perfekt at den muligheten dukket opp da den gjorde, og hun endelig fikk muligheten til å gjøre noe hun har tenkt på siden tiden studietiden.

5.2 Ytre faktorer, indre faktorer og «etter endring»

I første del av analysen har jeg skrevet fram narrative til informantene i denne studien. I del to av analyseprosessen har jeg kodet materialet på nytt ved å la meg inspirere av Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014) og Sikes et al. (1985) sine teorier. I denne delen av analysen har jeg vært opptatt av hva datamaterialet forteller meg om hvilke faktorer som bidrar til endring. Følgende temaer fremstår som interessante på tvers av materialet: Ytre faktorer for endring, indre faktorer for endring og «etter endring».

5.2.1 Ytre faktorer for endring

5.2.1.1 *Critical incidents, phases and persons*

I denne delen presenterer jeg det jeg anser som de tre viktigste ytre faktorene som påvirket endring av undervisningsmetode: kritiske hendelser, kritiske faser og kritiske personer, som beskrevet av Sikes et. al (1985, s. 57) og Kelchtermans (1993, 1996, 2009, 2014). Jeg har slått sammen kritiske hendelser og kritiske faser, da det har vært vanskelig å skille de fra hverandre. I tillegg har jeg føyd til en tredje ytre faktor som ikke fremkommer like tydelig hos Sikes et. al eller hos Kelchtermans. Jeg kaller denne kategorien for «inspirasjon fra andre». Disse «andre» kunne vært tolket som kritiske personer, i tråd med Kelchtermans, men i og med at informantenes møte med disse ikke direkte utløste ønsket om endring, men heller fungerte som inspirasjon, velger jeg å behandle dette som en selvstendig kategori.

Critical incidents and phases

For Vilde har endringen av undervisningsmetode skjedd over tid, som en lang endringsprosess gjennom hele studietiden. Utdanning har for Vilde vært med på endringen av undervisningsmetode, men jeg anser ikke utdanning som en utløsende faktor i prosessen med å endre undervisningsmetode. Men i studietiden møtte Vilde en lærer som senere skulle ha mye å si i prosessen med å endre undervisningsmetode. Denne kritiske personen, som jeg kommer tilbake til i neste del, kom med et utsagn som satte i gang en prosess hos Vilde.

Vilde: [...] det som dytta snøballen utfor da, det kan være sitatet hvor [foreleser] sa det med at [dersom hun hadde vært lærer på nytt] ville gjort om og latt elevene lære stykket på timen og så var det øving hjemme, det var repetisjon, det var ikke at de lærte lekser hjemme, men de lærte lekser på timen.

Jeg tolker denne hendelsen som en kritisk hendelse for Vilde som var med på å utløse et ønske om endring av undervisningsmetode.

Vilde: Da fikk en liten sånn ‘oj, ja, søren heller, det er jo ...’. Der. Jeg tror kanskje det var *det*, hvis man skal ta et sånn øyeblikk der lysbryteren klikka og det ble lys, så var det når [foreleser] sa det da. At da ville [foreleser] gjort om på hvordan [foreleser] hadde undervist.

For Isabel skjedde endringen av undervisningsmetode på et senere tidspunkt i livet, og i karrieren, enn for Vilde. Jeg har i min analyse kommet fram til flere hendelser og en fase i livet som jeg ser på som kritiske for Isabel:

Isabel: Then, after 10 years, my mom suddenly died. We lived on this houseboat – we built it ourselves. Our children were very young, so it was really a lot. To build yourself, my mom died, well, it was a lot of stress. And at the school of music, I got the feeling that I am not at the right place there. And then in the Netherlands the cultural money went off, I mean there was no money for music schools, so a lot of schools had to shut down, and I lost my job.

Det var mye som skjedde i livet på kort tid. Å bygge en husbåt når barna er små kan være krevende nok i seg selv. I tillegg mister Isabel både moren sin og jobben på musikkskolen. Husbåten blir etter hvert for liten for familien. Dette var en utfordrende periode i Isabels liv. Siden familien ikke lengre kunne bo i husbåten, og Isabel ikke hadde jobb på musikkskolen, gjorde hun husbåten om til et treblåsstudio. Dette gjorde det mulig for Isabel å starte på nytt og bli sin egen sjef. Selve endringen av undervisningsmetode ble etter min forståelse utløst av en kritisk person som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt. Men de kritiske hendelsene og fasene som nevnt over muliggjorde endringen av undervisningsmetode som en følge av at hun ble sin egen sjef og kunne bygge opp sin egen musikkskole fra bunnen.

I likhet med Isabel var det også for Joyce en form for omstrukturering som fungerte som en kritisk hendelse: «then there came a reorganization [i musikkskolen] and then they thought ‘Joyce, you are not good enough to be a leader, so just move out’». Denne reorganiseringen har jeg tolket som en kritisk hendelse for Joyce på grunn av at det frigjorde en del av tiden hennes og dermed gjorde det mulig for Joyce å bruke tid på å sette seg inn i nye kunnskaper.

Critical person

I forrige avsnitt presenterte jeg kritiske hendelser som jeg har tolket til å på en eller annen måte har vært viktig i prosessen med å endre undervisningsmetode. I dette avsnittet presenterer jeg personer som har blitt nevnt i intervjuene og som jeg har tolket som kritiske personer for deltakerne i dette masterprosjektet.

For Vilde er den kritiske personen tett knyttet til den kritiske hendelsen som ble omtalt i forrige avsnitt. Da Vilde tok pedagogisk utdanning hadde hun en foreleser som fortalte om endringer som kunne blitt gjort i foreleserens undervisning, om foreleseren hadde begynt å jobbe som instrumentalpedagog igjen. Denne uttalelsen har jeg tidligere trukket fram som en kritisk hendelse. Da Vilde gikk videre med de pedagogiske studiene fikk hun denne foreleseren som veileder. Vilde og veilederen kom nok en gang i snakk om undervisningsmetoder: «Og da sa hun at jeg som var litt opptatt av det med notelesing og sånn, at jeg burde se på Suzuki-undervisning. Og da begynte ballen på en måte å rulle da». Veilederen fungerte som en kritisk person gjennom uttalelsen om at eleven skulle lære på timen og ikke hjemme, og deretter med å gi Vilde et lite dytt mot å dra å observere Suzuki-undervisning.

Vilde: Altså, hvis jeg skal oppsummere den type endringen, og sier at det som på en måte satte i gang var det sitatet av [foreleser] som fikk meg til å bli mer interessert, både til å begynne på masteren og til å ta Suzuki og alt dette her ikke sant [...]

Vilde møtte sin kritiske person under utdanningen. Isabel og Joyce hadde sine møter med det som senere kan beskrives som sin kritiske person langt ut i karrieren.

Isabel hadde jobbet som instrumentalpedagog i over 15 år da hun tok en kaffe med en kollega. Isabel var på den tiden ikke fornøyd med tilværelsen på jobb og hun møtte flere utfordringer i undervisningen. Elevene øvde ikke, og Isabel fikk heller ikke hjelp av foreldrene til å få elevene til å øve. Under dette kaffemøtet nevnte kollegaen at hun studerte Suzuki-metoden:

Isabel: She told me 'yeah, so nice, so super nice, I am studying the Suzuki method, and it is really great'. And then I was like 'what are you doing? Are you doing the Suzuki method? I am so jealous. This evening I am going to write to [Suzuki-instruktør] that I would like to apply'.

Isabel fikk med seg bestevennen sin fra konservatorietiden, som også hadde de samme utfordringene som Isabel i undervisningen sin, og sammen begynte de på Suzuki-kurs.

De kritiske personene som er identifisert over, er personer som informantene har møtt i en avgrenset fase i deres profesjonelle liv. Men kritiske personer kan også være personer man jobber tett med over lengre tid. Joyce forteller at det på musikkskolen hun jobber på er forskjellige team som jobber med forskjellige emner og lager prosjekt ut av det. Et av disse teamene med lærere hadde et prosjekt som handlet om hvordan man kunne inkludere mer teori i instrumentalundervisningen. Dette teamet hadde invitert inn noen lærere fra England for å gjøre de ansatte på musikkskolen kjent med Kodály-metoden. Etter en fagdag med de engelske pedagogene ønsket sjefen på musikkskolen og tilby to ansatte *Muziek Als Vak* – et nederlandsk kurs i Kodály-metode. Joyce bestemte seg for at hun skulle være en av de to lærerne.

Meg: So, the opportunity to take Muziek Als Vak was kind of, your boss was asking for someone to take the course, but do you feel like you would have taken it anyway, even though your boss didn't say that someone needs to take the course?

Joyce: I didn't hear about it. I didn't know about it. So, if [sjefen] wouldn't have told us about it, well if we wouldn't have had that workshop day with the people from England, I wouldn't have heard about it. And I wouldn't have been interested in it. It was also very expensive. I still think it is *too* expensive. It is a lot of money, but the school paid. So, I thought 'well, then it is nice'. But, before, I didn't hear about it.

I Joyce sitt tilfelle ser jeg på sjefen på musikkskolen som en kritisk person i forbindelse med endring av undervisningsmetode. Workshopen med lærerne fra England kan også tolkes som en kritisk hendelse, da det gjorde at sjefen ønsket at noen lærere på musikkskolen skulle få kompetanse i Kodály-metoden. I både Joyce og Vilde sine tilfeller kan vi se at den kritiske personen og den kritiske hendelsen er tett knyttet sammen.

5.2.1.2 Inspirasjon fra andre

En faktor som ikke er like fremtredende som kritiske hendelser, faser eller personer, men som har vært med på å endre eller forme undervisningsmetoden til to av instrumentalpedagogene, er inspirasjon fra andre lærere. Isabel hentet inspirasjon fra datterens instrumentallærer, som mer eller mindre drev med Suzuki-undervisning, men som ikke brukte lytting til stykkene aktivt som en del av undervisningen. Isabel observerte denne lærerens undervisning og fikk forskjellig undervisningsmateriale fra denne læreren. Vilde har i likhet med Isabel observert andre lærere og har gjennom tiden plukket litt materiale fra forskjellige lærere:

Vilde: 'det kan jeg bruke, det kan jeg bruke, jeg kan bruke det, der skjønner jeg ikke helt hva du gjør så det bare lar jeg ligge, men ...'. Man plukker det som er bra, og så etterhvert som man får mer erfaring så er det lett å hente ut det som er bra og tenke at 'dette var ikke så relevant for meg så da bruker jeg ikke energi på det'.

5.2.2 Indre faktorer for endring

I denne delen presenterer jeg det jeg anser som de viktigste indre faktorene for endring av undervisningsmetode: ønske om å utvikle seg og ønske om mestring hos elevene. Dette er indre faktorer som jeg finner på tvers av informantene. I tillegg presenterer jeg tre individuelle indre faktorer.

5.2.2.1 Ønske om å utvikle seg

For to av instrumentalpedagogene var ønske om å utvikle seg som pedagog en fremtredende faktor for å endre undervisningsmetode. For Vilde fremstår det som viktig å ikke slutte å lære og å stadig oppsøke ny kunnskap. Vilde snakker om viktigheten av å lese, diskutere med andre og dra på kurs for å utvikle seg som pedagog, og å formidle til elevene at det er viktig å lære. Hun understreker at «det er så viktig for meg å vite at *jeg* kan, jeg vil hele tiden lære mer, jeg vil bli bedre». For Vilde var det ikke slik at hun kjente at hun måtte endre undervisningsmetode, men lysten til å stadig lære mer førte til at hun begynte med Suzuki-utdanning.

Vilde: det var ikke sånn at jeg kjente at jeg *må* endre, det er mer at jeg har lyst til å lære meg mer. Man kan se på det som et tre, at jeg hadde en stamme, og så ser jeg at det kan jo vokse ut til alle mulige retninger, altså du kan få en sånn kjempestor trekrone med kunnskap egentlig. Det er jo litt det når man begynner å studere og man skjønner hvor lite man egentlig vet. Altså jeg vil alltid lære mer, jeg synes det er veldig spennende.

Det jeg tolker som det viktigste for Vilde er å ikke stagnere som pedagog og tro at man er ferdig utlært. Endring er for Vilde en kontinuerlig prosess og hun ser på det som viktig å alltid ta til seg ny kunnskap og være åpen for å evaluere og re-evaluere sin egen undervisning.

For Joyce kommer også ønsket om å utvikle seg som pedagog til uttrykk gjennom intervjuene. Joyce tok som tidligere nevnt Muziek Als Vak-kurset gjennom jobben. Selv om

deltakelsen på kurset var noe som ble muliggjort på grunn av jobben, var det hennes indre motivasjon som trigget hennes ønske om å lære mer om Kodály, og å utvikle seg som pedagog.

Joyce: I did that course, and I really liked it, to know more about the Kodály methodology, and the hand signs, and the rhythm language and everything. But then I thought 'yes, it is nice to do it just for ten days a year⁶, but that is not enough, I need more'. So, then I decided 'okay, I will do the master', so I did the master in Kodály methodology.

Joyce ble altså så inspirert av det faglige innholdet på kurset at hun senere bestemte seg for å ta en master. For Joyce var det også viktig å påpeke at alder ikke er noen hindrende faktor når det kommer til å utvikle seg som pedagog. Joyce ser flere positive sider ved å ta en master og endre undervisningsmetode selv om hun er litt oppi årene.

Joyce: Maybe it is strange to do it when you are over 50, but I thought 'well, if I am ready with this master, I can work for another 10 years. So, it will be good for me and for my pupils'

5.2.2.2 Ønske om mestring hos elevene

Når Vilde forteller om sin tidligere undervisningsmetode forteller hun at hun stort sett fikk gode tilbakemeldinger og resultater med elevene, men at hun i ettertid ser at hun kunne gjort mye mer. I de tilfellene elevene som er med i samspill ikke har klart å henge med i samspillet har hun følt på et ansvar for dem, og et ønske om at de skal mestre å spille i korps. At eleven ikke mestret å spille i korps var ikke en god følelse, verken for Vilde eller for elevene.

For Isabel var det et ønske om at elevene virkelig skulle lære seg å spille instrumentet og like det. Før Isabel tok Suzuki-utdanning var en av hennes største frustrasjoner at nivået på elevene ikke var særlig høyt da de spilte på elevkonserter på musikkskolen. «And I felt 'but I know how to teach, and I know what they can learn, but they don't learn'». Denne frustrasjonen over å ikke vite hva som ikke fungerte i undervisningen fikk Isabel til å tenke på om Suzuki-metoden kunne hjelpe. Hun føler i dag at det hjalp og at det har gitt resultater gjennom at elevene får vist hva som bor i dem. Isabel forteller at «that was my aim, that they see and hear what they children are able to do. Finally, after all those years».

⁶ Muziek Als Vak er samlingsbasert og har 10 samlinger gjennom et skoleår.

5.2.2.3 Individuelle indre faktorer

I tillegg til ønske om å utvikle seg og ønske om mestring hos elevene, finner jeg også individuelle indre faktorer som jeg her presenterer kort.

Ønske om å lykkes i jobben/ Bekreftelse på eget arbeid

For Vilde kommer det fram at en av årsakene til ønsket om å endre undervisningsmetode var ønske om å lykkes i jobben og bekreftelse på at hun gjør en bra jobb.

Vilde: For det er så viktig for meg å vite at *jeg* kan, jeg vil hele tiden lære mer, jeg vil bli bedre. For elevene. For min egen skyld, men også for å vite at jeg gjør en bra jobb.

Tilbakemeldinger på undervisningen fra elever og foreldre er for instrumentalpedagoene med på å bekrefte at de gjør en god jobb. For Joyce og Vilde er det at elever ikke slutter med spilletimer en indikator på at de gjør det bra. Vilde forteller at det ikke var mange elever som sluttet før hun endret undervisningsmetode og at hun fikk resultater med elevene og stort sett bare gode tilbakemeldinger, men at hun «ser jo at jeg kunne gjort mye mer, sånn i ettertid». Isabel forteller at hun føler at tilbakemeldingene fra elever og foreldre er bedre etter at hun endret undervisningsmetode.

Isabel: I have the feeling that they respect me much more now, really. They organized a big party when I had been teaching 25 years, 2 years ago, a surprise party, and I felt [inaudible]. They really like and see what I am doing now.

Større glede i jobben

For Isabel var en annen årsak for å endre undervisningsmetode større glede i jobben. Måten Suzuki-metoden er bygd opp, med små steg for steg, gjør at hun alltid kan stole på elevenes kunnskaper og ferdigheter. Selv om elevene ikke har øvd så mye hjemme som hun hadde ønsket, så kan de alltid gjøre produktive ting på timen, og det har gitt henne større glede i jobben.

Isabel: And now I am really – I am so much happier, you can't believe – because, of course they don't always practice that well, but Suzuki is, you build up in small steps, and you can always rely on what you have already learned.

Kjedsomhet

Når man har jobbet som instrumentalpedagog i over 20 år kan det for noen bli kjedelig og for lite utfordrende. For Joyce ble det å undervise på den samme måten etter hvert for kjedelig.

Joyce: It is nice when you don't have to say 'okay, this is my student number 168 with this book and this page, and I already know what I can do with this problem. I know what cupboard to look at because there I have some material I can use with this child, and then it will work'

Da Joyce fikk muligheten til å ta Muziek Als Vak-kurset så hun muligheter til å utbedre og endre metode, lære seg nye ting og bli *ung* igjen.

5.2.3 Informantenes faglige refleksjoner «etter endring»

I denne delen presenterer jeg refleksjoner knyttet til musikk-literacy og instrumentalpedagogenes refleksjoner over sin egen lærerrolle.

5.2.3.1 *Musikk-literacy*

I dette masterprosjektet har jeg også undersøkt hvordan instrumentalpedagogenes forhold til musikk-literacy og nybegynnere har endret seg etter endring av undervisningsmetode.

For Vilde, som både underviser elever som spiller i korps og dirigerer korps selv, er notelesing er en viktig kunnskap. På spørsmål om hun har endret synet på betydningen av notelesing svarer Vilde at hun synes det er kjempeviktig at man kan lese noter, fordi man uten å kunne lese noter mister tilgangen til mye musikk. Men det er selvsagt avhengig av hvilken kontekst eleven befinner seg i. Vilde forteller at hun tidligere har opplevd notelesing som et stressmoment, både for seg selv som lærer og for elevene. Elever henger seg opp i at de ikke kan lese notene, og mister dermed selvtilliten på det. Vilde forteller at etter endring av undervisningsmetode er hun ikke så stressa om ikke elevene klarer å lese noter det første året og hun lar det ta mer tid.

Vilde: [...] jeg vil at de skal ha tid til å lære seg instrumentet på en god måte, de skal utvikle en god og sunn teknikk, og de skal synes at det er gøy å spille. [I aspirant og juniorkorps] er jeg veldig opptatt av [at vi] spiller på gehør det første halvåret [og] trenger ikke å bruke tid på å lese de notene det første halvåret. Det er mye viktigere at vi kommer sammen og lager noe fint sammen.

Etter endring av undervisningsmetode har Vilde fått en mer lekbasert tilnærming til notelesing og musikkteori hos de yngste gjennom å ta i bruk *music mind games*⁷. Hun bruker det hovedsakelig med de yngste elevene, men har også tatt det i bruk med de litt eldre elevene som en annen måte å få jobbet med musikkteori på. I tillegg til å ha en mer lekbasert inngang til musikkteori og noteopplæring, er tidspunktet noteopplæringen starter på forskjellig fra elev til elev.

Vilde: Men foreløpig der så jobber jeg bare, er det notelesing separat, og ikke liksom strukturert, men lek-basert, når de er interessert, *da* gjør jeg det. Jeg sier ikke *nå* skal vi lese noter. Det er mer at de spør 'når skal vi lese noter?' 'Vi kan godt gjøre det nå'.

Vilde underviser elever i ulike kontekster, men forsøker å ha en helhetlig måte å undervise på som hun tilpasser ut ifra de forskjellige situasjonene hun er i. Lytting er et sentralt element i Suzuki-metoden, og det forsøker hun å ha som en del av undervisningen. Vilde forteller at hun er «veldig opptatt av det der Suzuki-inspirerte da, at vi skal *lytte*. Lære gjennom å lytte og leke inn musikkteorien mye mer enn før». Jeg forstår det slik at Vilde underviser mer på elevenes premisser nå, og lar elevenes individuelle utvikling styre undervisningen, og ikke neste side i læreboka.

I likhet med Vilde har også Isabel etter endring av undervisningsmetode tatt i bruk *music mind games* som et middel for å lære bort musikkteori og notelesning. Isabel bruker *music mind games* hovedsakelig i gruppeundervisning med de yngste, men har også brukt det med eldre studenter og voksne. Når det kommer til å lære å lese noter tenker Isabel at hun ikke har endret syn på betydningen eller viktigheten av å kunne lese noter, men hun har etter endring av undervisningsmetode fått en annen tilnærming til det.

Isabel: But nowadays with teaching Suzuki I compare it more with learning a language: first learn how to speak, and how to read and write comes a little bit later and not with the Suzuki pieces. But with other materials/pieces. Because we play the Suzuki pieces always by heart, these pieces get really internalized and sound much more beautiful compare to the same pieces 25 years ago, played by my students from notes. So, it is still important to read notes, but even more important to play really beautiful.

⁷ Et pedagogisk verktøy utviklet av den amerikanske musiker og musikkpedagogen Michiko Yurko for å utvikle elevenes musikkteoretiske ferdigheter gjennom lek.

Som man kan lese ut av sitatet spiller elevene alle Suzuki-stykkene utenat og de andre stykkene spiller de med noter. Det er derfor fortsatt relevant for elevene å lære seg å lese noter. Siden elevene lytter tenkte Isabel at notelesingen skulle komme lettere for elevene, men det er fortsatt en utfordring.

Isabel: Sometimes I am wondering; do they learn better or what the difference is actually. It is still difficult to learn, I think. When they really understand it takes years for a lot of students. Also, doing the Suzuki, I thought before because they are listening so much, they will understand better, but that is not the thing. With some, yes, so that is / unfortunately I cannot say that Suzuki is helping them to learn the notes better, no, that's weird *huh*. I thought so, because they had to listen and they listen to harmonics and they feel the beats or, no.

I likhet med Vilde, så har endring av undervisningsmetode for Isabel gjort at hun er opptatt av å vise at elevene kan spille og lage musikk selv om de ikke kan lese noter eller har begrensede notelesningsferdigheter.

Isabel: Perhaps they are not *that* well in note reading, or rhythm, yet. But, because they play by heart, some of them really, they touch me ...

Joyce har en litt annen tilnærming til nybegynnere og musikkliteracy enn Vilde og Isabel. I Kodály-metodologien er solfège og rytmespråk sentrale elementer. Joyce bruker rytmespråket *takadimi*, og hun ser på det som et bedre middel til å lære rytmer siden det er pulsbasert (pulse rounded). *Ta* er alltid pulsen. For å tydeliggjøre hvorfor hun bruker rytmespråk forteller hun en historie om da hun underviste en gruppe med nybegynnere og introduserte *takadimi*-systemet gjennom en sang med tulletekst.

Joyce: And it was one girl, 7 years old, she said 'am I allowed to go on?'. And I said 'of course you are allowed to go on', and what did I expect '*takadimi tadi, takadimi tadi, e misa de misa dulemisa dei*', that she would use the words to go on. And she did '*takadimi tadi takadimi tadi, tadimi tadimi takadimi ta*', first lesson that I introduced the *takadimi*. And then I said 'okay, this works. If a 7-year-old by intuition can go to the next pattern, then it is a good system'.

Etter en stund med *takadimi* lærer de å notere ned rytmene. Joyce forteller at hun elevene sine å spille sekstendedeler (*takadimi*) i løpet av det første året. Hun har gått bort fra å bruke

metodebøker som allerede finnes, siden disse bøkene starter med lange noter og bruker lang tid på å introdusere åttendedeler og sekstendedeler.

Joyce: But in the books, it takes half in the second book that they start with the *takadimi*. And, they start with long notes, and that is so difficult for children, it is much more difficult to play long notes and count them in your head, than to play rhythms with *ta* and *tadi*.

Etter endring av undervisningsmetode bruker Joyce solfège med håndtegn i undervisningen sin. Hun forteller at systemet med håndtegn og solfège gjør at elevene bedre forstår funksjonen til de ulike tonene og mellom notene. Elevene får også trent det indre øret.

Joyce: Usually when you have songs with G, A, B and C, then the C becomes the *do*, so, then they have to learn that it is *so, la, ti, do*, like that. So, from that moment I sing all the songs as well with text, as well with the solfa, the *do, re, mi*. sometimes it is a little bit confusing for children that you have another sign 'hey, I have to do other things', but if they are used to it and they really get into the inner singing, it is just easily.

Joyce forteller at elevene hun har nå har en bedre forståelse av skaler og tonearter enn hennes tidligere elever. Hun mener at dette også gjør dem friere på instrumentet. På spørsmål om viktigheten av å kunne lese noter svarer Joyce at hun tenker at det å lese noterte rytmer eller noter ikke er *så* viktig for nybegynnerne, men at det er et fint middel til å lære seg nye sanger slik at de kan lære seg ting uten Joyce. Når elevene har lært seg å lese noter, fokuserer Joyce på å lære elevene til å lytte til harmonien gjennom å stadig stille spørsmål om hva eleven hører.

Joyce har snakket med andre Kodály-pedagoger som mener at lytting er det viktigste og at alt skal læres på øret. Dette er ikke Joyce enig i. Hun siterer Kodály og forteller at

Joyce: Kodály said 'I want everybody to be musically literally', so, that they can read music and understand, like reading a book, you see the words and you understand the story. And he wanted people, if they see the music that they understand the music and can by inner hearing know what they see. And, if you start too late with reading, I think it is difficult to manage that stadium.

5.2.3.2 Opplevelse av seg selv som lærer

Den andre kategorien som jeg sorterer under informantenes refleksjoner «etter endring», er deres opplevelse av seg selv som lærer, og deres syn på undervisning. For alle instrumentalpedagogene synes endringen av undervisningsmetode å ha vært en positiv prosess, men endringen oppleves likevel forskjellig av de ulike instrumentalpedagogene. For Vilde er en av de største forskjellene på henne som lærer nå og tidligere, at hun nå er tryggere på sin egen fagkunnskap og kommunikasjon med foreldrene til elevene. Hun trekker fram foreldreinvolvering som en av de største forskjellene på undervisningen hennes. Undervisningen er også preget av at hun har en større plan for undervisningen og prosessene til elevene, og ikke bare fra side til side i spilleboka.

Isabel har på samme måte som Vilde en større plan for elevene, og foreldreinvolvering er også for henne en viktig del av undervisningen. Hun tenker i større grad på de lange linjene og den langsiktige prosessen hos eleven nå enn tidligere. Isabel forteller at hun føler en større stolthet for jobben hun gjør nå enn hun gjorde for 25 år siden, og hun er mer avslappet. Siden Isabel er sin egen sjef kan hun legge opp dagene sine akkurat slik hun vil, og gjennom å ikke undervise 8 timer om dagen, men heller legge inn egne øveøkter og lange pauser, opplever hun jobben som mindre slitsom.

Isabel: [...] but now I am really proud. That is the biggest thing. And happier teaching.

Joyce opplevde en ny glede av å undervise etter endring av undervisningsmetode, da hun følte hun ble utfordret på andre måter. Hun forteller at hun har jobbet med å virkelig åpne de musikalske ørene og har lagd sine egne metodebøker. Hun opplever også at elevene hun underviser nå spiller annerledes enn elevene hun underviste før hun endret undervisningsmetode. Oppfatningen av hva Joyce tenkte på som sin viktigste oppgave som instrumentalpedagog er har også endret seg.

Meg: What was the most important thing for you as a teacher then?

Joyce: The most important thing for me as a teacher was to make good [woodwind] players out of pupils.

Meg: Okay

Joyce: And it is a nice one, a bridge to what I am doing now. Because what I feel is the biggest difference is nowadays, I don't make good [woodwind] players, but I make good musicians – playing the [woodwind instrument].

5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert sentrale funn som har kommet fram av analysen. I første del av kapitlet presenterte jeg de tre instrumentalpedagogenes fortattede endringsfortellinger som narrativ. I andre del av kapitlet presenterte jeg tre kategorier som fremsto som interessante på tvers av materialet: Ytre faktorer for endring, indre faktorer for endring og instrumentalpedagogenes faglige refleksjoner etter endring. I neste kapittel tar jeg med meg de mest sentrale funnene innenfor de tre kategoriene og diskuterer de i lys av studiens teoretiske grunnlag.

6 Diskusjon

Problemstillingen i dette masterprosjektet er: *Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?* I kapittel 5 presenterte jeg instrumentalpedagogenes endringsfortellinger og sentrale funn fra analysen av datamaterialet. I dette kapitlet tar jeg for meg funnene som fremstår særlig interessante, og diskuterer disse i lys av tidligere forskning og teorigrunnet som ble presentert i kapittel 2 og 3. Først diskuterer jeg hvordan instrumentalpedagogene beskriver endringsprosessen gjennom deres profesjonelle selvforståelse. Deretter prøver jeg å forstå motivasjonen for endring av undervisningsmetode ved å diskutere ytre og indre faktorer som har påvirket instrumentalpedagogenes endringsprosess. Til slutt oppsummerer jeg diskusjonen og kommer med noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Instrumentalpedagogenes profesjonelle selvforståelse

Empirien i denne studien viser at instrumentalpedagogenes profesjonelle selvforståelse (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014) har endret seg som en del av instrumentalpedagogenes endringsprosess. Lærerens profesjonelle selvforståelse består som tidligere nevnt av fem komponenter: selvbilde, selvtilit, oppgaveoppfatning, jobbmotivasjon, og fremtidsperspektiver (Kelchtermans, 2014, s. 76-78. Se også Kelchtermans 1993, 1996, 2009). Jeg oppsummerer her noen av de mest sentrale funnene i empirien med utgangspunkt i Kelchtermans begreper.

Selvbildet er en deskriptiv komponent, og handler om hvordan lærere ser på seg selv som lærer. Selvbildet påvirkes også av tilbakemeldinger og hvordan andre oppfatter dem som lærere (Kelchtermans, 2014, s. 76). For de tre instrumentalpedagogene kommer det til syne at de i større grad ønsker å jobbe helhetlig med elevene sine, og å fokusere på en mer langsiktig progresjon enn tidligere. Det er viktig for Vilde å ha en bank med ferdigheter og verktøy som hun bruker for å tilpasse undervisningen sin etter situasjonen hun er i. Isabel ser på seg selv som en stoltere og mer fornøyd lærer nå enn hun gjorde tidligere. I likhet med Vilde fokuserer også Isabel i større grad på de lange linjene og utviklingen til elevene. Joyce ser på seg selv som en lærer som vil utfordre elevene sine, og stadig blir imponert over hva de klarer. Men

hun ser alltid etter ting som kan jobbes med og ferdigheter som kan utvikles, i likhet med hvordan hun tenker om seg selv og sin egen utvikling.

Selvtilliten refererer til lærernes forståelse av deres faktiske jobprestasjoner (Kelchtermans, 2014, s. 76). De tre pedagogene har alle utviklet seg som pedagoger, og har opparbeidet seg en større selvtillit og trygghet i rollen som instrumentalpedagog som følge av mer erfaring. Vilde trekker fram trygghet på egen fagkunnskap som en av de største forskjellene på henne som lærer før og nå. Isabel kjenner også på en god følelse når hun underviser nå, og hun føler at hun blir mer respektert som instrumentalpedagog. Gode tilbakemeldinger er viktig, og for de fleste lærere er elevene den viktigste kilden for tilbakemelding. For instrumentalpedagogene er tilbakemeldinger fra elever og foreldre en bekreftelse på at de gjør en god jobb, og kan bidra til å bygge opp selvtilliten deres.

Oppgaveoppfatning omfatter hvilke oppgaver og plikter lærerne mener må til for å gjøre en god jobb (Kelchtermans, 2014, s. 77). Vilde ser på det å utvikle seg selv som en viktig oppgave for å gjøre en god jobb. Det er viktig for henne å vise elevene at det er viktig å lære. Der hun tidligere så på spilleboken som en plan for undervisningen, har hun nå en større plan for undervisningen og elevenes læringsprosesser. Der det tidligere handlet om å lære eleven å spille slik at den kunne klare å være med i korpset, har Vilde nå i tillegg fokus på at eleven skal trives med å spille, og få mulighet til å beherske instrumentet på en slik måte at den står fritt til å uttrykke seg som den vil. Notelesing er for Vilde fortsatt en viktig kunnskap for elevene, men hun har nå en annen tilnærming til musikkteori og noteopplæring. Hun har en mer lekbasert inngang til det, og det gjøres på elevenes premisser. I likhet med Vilde har ikke Isabel endret syn på betydningen av å kunne lese noter, men tilnærmingen til hvordan elevene skal lære det har endret seg. Vi kan trekke linjer mellom Miller (2012), som gjennom den nye konstruktivistiske tilnærmingen i undervisningen sin stiller spørsmål til elevene og lar dem finne ut av ting selv framfor å fortelle dem hva de skal gjøre, og Vilde og Isabel sin nye tilnærming til notelesing og musikkliteracy gjennom *music mind games*. Etter endring av undervisningsmetode har Isabel blitt mer opptatt av å vise at elevene kan spille musikk og være musikalske, selv om de ikke kan lese noter. Hun har, i likhet med Stephen (Abramo & Austin, 2014), revurdert tankene sine om hva det vil si å være musikalsk. Tidligere brukte hun spillebøker der hun brukte ord for rytmene og farger for hver note. Hun har gått vekk fra dette og bruker nå lytting og *music mind games* som et middel for å lære bort musikkteori og notelesing. For 25 år siden, da Isabel var fersk treblåslærer, var hovedfokuset hennes at

timene skulle være morsomme for eleven. Det er fortsatt viktig for Isabel at elevene trives i timene, men hun fokuserer på «the bigger picture» og ønsker å lære elevene å elske musikk, og lære elevene å takle problemer, både i musikken og i livet. Joyce brukte tidligere, i likhet med Isabel, ord for rytmene og farger for hver tone. Dette har hun gått bort fra nå, og har etter endring av undervisningsmetode tatt i bruk rytmespråk og solfège med håndtegn. Joyce tenker fortsatt at noter er et viktig hjelpemiddel, men at det ikke er så viktig for nybegynnere. Oppfatningen av hva hun så på som sin viktigste oppgave som instrumentalpedagog har også endret seg. Der hun tidligere ønsket at elevene skulle bli gode treblåsere, ønsker hun nå at de skal bli gode musikere som spiller treblåsinstrument. Dette ser hun selv på som en av de største endringene.

Jobbmotivasjonen viser til motivene eller driven som får personer til å velge å bli lærer og å fortsette å jobbe som lærer (Kelchtermans, 2014, s. 77). Motivasjonen for å jobbe som lærer kan endre seg gjennom karrieren. Som vi kan se i Vildes narrativ kom valget om å bli lærer naturlig, da hun på et tidspunkt ble instruktør i korpset hun spilte i – noe hun trivdes med. Hennes motivasjon til å fortsette i jobben kommer til syne gjennom hennes stadige ønske om å lære seg mer, holde seg oppdatert på faglitteratur og utvikle seg som pedagog. Hun drives av et ønske om å kunne få brukt mer av kompetansen hun har opparbeidet seg.

For Isabel er det en større glede i jobben og mestring hos elevene som driver henne. For Joyce ble motivasjonen til å jobbe som instrumentalpedagog større etter endring av undervisningsmetode. Som resultatene i artikkelen til Emo (2015) viser, så kan lærerens egen kjedsomhet påvirke et ønske om endring. Dette finner vi igjen i endringsfortellingen til Joyce. Jobben på musikkskolen kunne etter hvert oppleves som kjedelig og ensformig, men etter at hun endret undervisningsmetode har hun funnet ny glede i å undervise, og hun føler at hun blir utfordret på andre måter nå enn hun ble før. Hun motiveres av nye erfaringer og endringen hun ser i måten elevene spiller og lærer på nå, sammenlignet med tidligere.

Fremtidsperspektivet avslører en lærers forventning om deres fremtid i jobben (Kelchtermans, 2014, s. 78). Siden mine tre informanter er på ulike stadier i livet og i karrieren, er fremtidsperspektivene noe ulike. For Vilde, som er relativt tidlig i sin karriere som instrumentalpedagog, er drømmen å få brukt sine erfaringer og undervise mest mulig med Suzuki-metoden. Siden hun jobber på en kulturskole og med korps, der Suzuki-metoden ikke er den rådende undervisningsmetoden, ser hun på det å kombinere korps og Suzuki-metoden som et utviklingsprosjekt. Isabel har lengre erfaring som Suzuki-pedagog og driver sin egen

musikkskole. Derfor er det naturlig at fremtidsperspektivet er noe annerledes. Isabel føler seg trygg i rollen som Suzuki-pedagog, og sikter derfor mot å bli ferdig sertifisert Suzuki-kursholder i løpet av noen år. Joyce nærmer seg slutten av sin karriere, da det snart er tid for henne å pensjonere seg. Men selv om hun snart nærmer seg pensjonsalder, og selv om Joyce har lang erfaring som instrumentalpedagog, ser hun fortsatt potensial for forbedring i undervisningen sin, og jobber stadig mot å utvikle undervisningsmetoden sin.

6.2 Instrumentalpedagogenes praktiske yrkesteori

Jeg har gjennom intervjuene med informantene fått innblikk i deres tanker om undervisning før og etter endringen av undervisningsmetode. Instrumentalpedagogene har gjennom intervjuene forsøkt å artikulere sin egen praktiske yrkesteori (se avsnitt 3.2). Empirien viser at informantene har endret syn på hva som er viktigst i undervisningen sin, og hvilken tilnærming de har til ting som for eksempel noteopplæring. Jeg har tidligere snakket om den subjektive pedagogiske teorien som et personlig system med kunnskap og tro rundt egen undervisning som lærere bruker når de utfører jobben sin (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014). Siden både praktisk yrkesteori og den subjektive pedagogiske teorien hos lærerne er et resultat av yrkesmessige erfaringer og kunnskap de har opparbeidet seg gjennom tiden, vil den ikke endre seg fullstendig, men heller utvikle seg som et resultat av informantenes endringsprosess.

Ifølge Handal og Lauvås (1983) kan den praktiske yrkesteorien være tilsynelatende lik hos forskjellige personer, men at erfaringene fra undervisningssituasjoner aldri vil være identisk fra person til person. Den praktiske yrkesteorien til instrumentalpedagogene i denne studien kan, basert på deres utdanningsløp og kunnskap de har ervervet seg gjennom den pedagogiske utdanningen, være ganske lik. Det som kan være ulikt er deres erfaringer, både gjennom utdanningen og i yrkeslivet, deres verdier, og deres tanker om hva som er viktig når det kommer til å være instrumentalpedagog. Det er også forskjell på i hvilken grad den praktiske yrkesteorien er bevisst for læreren. I denne studien har jeg samlet data fra tre instrumentalpedagoger som har vært ganske bevisst på sine egne tanker om undervisning. Denne bevisstheten på egen undervisningsmåte og tanker om undervisning ser ut til å ha satt i gang en refleksjon over egen undervisningsmetode, ikke minst er denne refleksjonen kommet i stand gjennom deres bidrag til min forskning.

6.3 Hvordan kan vi forstå motivasjonen for endring av undervisningsmetode?

I denne delen av diskusjonen forsøker jeg å forstå motivasjonen for endring av undervisningsmetode, og hvilke faktorer som ligger til grunn for endringen.

6.3.1 Ytre faktorer for endring

Etter min oppfatning later det til at store deler av litteraturen om forskning på endringskompetanse hos lærere handler om ytre faktorer (se f.eks. Fullan & Hargreaves, 1992). Lærere står stadig i endringsprosesser som skyldes implementering av nye læreplaner, innføring av ny teknologi, organisatoriske endringer som f.eks. innføring av nye modeller for skoleledelse eller endringer i undervisningsmodeller som følge av pedagogisk reformarbeid på nasjonalt nivå. Innenfor det musikkdidaktiske feltet synes mye av litteraturen å beskrive musikk læreres handlingsrom som stadig blir mindre som følge av endringer i materielle, økonomiske og ideologiske rammer. Lærernes endringskompetanse synes dermed å handle om deres kompetanse i å tilpasse seg disse stadig dårligere rammene. Det kan handle om stadig færre musikk timer, flere elever i klasserommet, manglende innkjøp av instrumenter osv. (se f.eks. Vinge, 2014, s. 334). Empirien i min studie viser at instrumentalpedagogenes valg om å endre undervisningsmetode består av flere faktorer, der også ytre faktorer som blant annet omstrukturering og møte med spesifikke personer, har spilt inn.

Et interessant funn i denne studien er at samtlige informanter har hatt møter med hendelser, faser eller personer som har fungert som nøkkelopplevelser eller *turning points* i karrieren deres (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014). Disse hendelsene, fasene eller personene er beskrevet i kapittel 5. I denne delen velger jeg å diskutere kritiske hendelser, faser og personer under ett. Hendelsene, fasene eller personene er som tidligere nevnt identifisert i retrospekt, og er på den måten *konstruert* av den som forteller historien (Kelchtermans, 2014, s. 74). I kapittel 5 presenterte jeg også inspirasjon fra andre lærere som en faktor som ikke er like fremtredende som kritiske hendelser, faser eller personer, men som har vært med på å inspirere eller forme undervisningsmetoden til to av instrumentalpedagogene. Isabel hentet inspirasjon fra datterens instrumentallærer og Vilde observerte andre lærere og har gjennom tiden plukket med seg litt materiale fra forskjellige lærere. Dette samsvarer med funnene i studien til Emo (2015), som viser at læreres endring kan ha blitt inspirert av blant annet møter med andre lærere eller lærerens egne barn.

Da jeg spurte Vilde om hva som førte til hennes ønske om å endre undervisningsmetode fortalte hun om da foreleseren snakket om hvordan hun ville endret undervisningen sin om hun begynte å jobbe i kulturskolen igjen. Gjennom denne kritiske hendelsen ble Vilde konfrontert med en annen måte å undervise på, og i dette tilfellet fikk denne erfaringen Vilde til å tenke nytt, og revurdere bestemte ideer, tanker eller tatt-for-gitt-praksiser som preget undervisningen hennes på det tidspunktet (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014). I kapittel 5 presenterer jeg en rekke hendelser i Isabel sitt liv som kritiske hendelser. Det kommer fram i analysen at disse hendelsene på et vis er årsak i endring av undervisningsmetode, gjennom å gjøre det mulig for henne å starte sin egen musikkskole og være sin egen sjef. De kritiske hendelsene endret rammene for Isabel. Jeg vurderer imidlertid ikke hendelsene som kritiske i den grad at de fikk henne til å revurdere og reflektere over egen undervisning, men de muliggjorde endringen. For Isabel virker det som om den kritiske personen, altså kollegaen hun tok en kaffe med og som fortalte at hun hadde begynt med Suzuki-metoden, som den virkelig utløsende faktoren for ønske om endring av undervisningsmetode.

I både Joyce og Isabel sine endringshistorier er omstrukturering en faktor som spiller inn. De endrede rammene krevde ikke tilpasning eller endring av undervisningsmetode, men de muliggjorde endringen. For Joyce er den kritiske hendelsen og personen tett knyttet sammen. Den kritiske hendelsen i endringsfortellingen til Joyce er omstruktureringen på musikkskolen. Denne hendelsen endret rammene for Joyce sin arbeidsdag, men hendelsene krevde ikke endring av undervisningsmetode. Omstruktureringen frigjorde en del av tiden hennes og gjorde at det ble mulig for Joyce å dra på kurs eller å ta videreutdanning for å utvikle seg som instrumentalpedagog. Den kritiske personen i Joyces endringsfortelling er sjefen på musikkskolen. Sjefen fungerte som en tilrettelegger for å utvikle seg som instrumentalpedagog, og Joyce tok det som en mulighet til å revurdere sin undervisningspraksis og endre undervisningsmetode. Endringen initiertes ovenfra fra sjefen, men det var Joyce som tok valget om å dra på kurs, og senere ta masterutdanningen i Kodály-metoden. Dette samsvarer i stor grad med Berg Hansen og Hansen (2018) konklusjon om at endringsarbeid kan initieres ovenfra, men må ledes nedenfra.

Som vi kan se ligger ikke den kritiske betydningen til disse hendelsene, personene eller fasene i hendelsen, personen eller fasen i seg selv. Det handler om den subjektive betydningen det har hatt på den som har opplevd det (Kelchtermans, 1993). For andre personer ville for eksempel ikke sitatet fra veilederen eller samtalen med kollegaen ha samme betydning som

det hadde for instrumentalpedagogene i denne studien. Empirien viser at de ytre faktorene som har påvirket instrumentalpedagogenes endringsprosesser ikke er en konsekvens av reformarbeid eller tilpasning til stadig dårligere rammer.

6.3.2 Indre faktorer for endring

Endring i undervisningen er ikke alltid et resultat av ytre faktorer eller skiftende rammer. Litteraturen viser også at endring i undervisningen kan initieres av læreren selv (se f.eks. Emo, 2015; Fullan, 1993; van der Heijden et al., 2018; van der Heijden et al., 2015; Vries et al., 2014).

Endringsagenter

Lærere som har et indre ønske om å endre undervisningen sin omtales gjerne som endringsagenter. Endringsagenter har en indre drivkraft, et indre ønske om å lære mer og endre seg (Fullan, 1993; van der Heijden et al., 2018; van der Heijden et al., 2015). Hovedpremisset for at en lærer skal være en endringsagent er at læreren må ta initiativ selv (Fullan, 1993). I tillegg har van der Heijden et al. (2015) kommet fram til fire generelle karakteristikkene som beskriver læreren som endringsagent: livslang læring, mestring, entreprenørskap og samarbeid. Disse fire karakteristikkene overlapper til dels med Fullans fire kjernekapasiteter for å utvikle større endringskapasitet: personlig visjonsbygging, refleksjon (*inquiry*), mestring og samarbeid (Fullan, 1993). Refleksjon (*inquiry*) innebærer ifølge Fullan livslang læring som er viktig for å tilpasse seg endringer i et stadig skiftende samfunn, og livslang læring er også en av de fire karakteristikkene i van der Heijden et al. (2015). Instrumentalpedagogene i min studie viser alle initiativ til å endre seg selv og sin undervisningsmetode. De drives alle av et indre ønske om å endre seg og å forbedre sin egen undervisning. Vi så for eksempel Vilde som har et stadig ønske om å lære mer og utvikle seg som pedagog, gjennom å ta mer utdanning og oppsøke ny kunnskap, og Joyce som ønsker å utvikle seg som pedagog gjennom å utfordre seg selv og lære nye ting. Isabel var mest opptatt av å få fram det beste hos elevene og finne større glede i jobben.

Endringskompetanse er som tidligere nevnt en viktig lærerkompetanse (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996-1997). Læreres endringskompetanse virker i stor grad til å handle om deres evne til å forholde seg til blant annet implementering av nye læreplaner, digital kompetanse, større klasser og mindre midler. Den handler om å tilpasse seg endrede rammer for undervisningen. Endringskompetansen handler om å endre seg for å tilpasse seg

endringer i samfunnet. Instrumentalpedagogene i denne studien har ikke gjort endringer i undervisningen sin som en følge av at de *må*. De har gjort endringer i undervisningen sin fordi at de hadde *lyst* til å endre. Likt som i Fullan (1993) og van der Heijden et al. (2015, 2018) kan instrumentalpedagogene i min studie forstås som endringsagenter. Ønsket om å endre undervisningsmetode kommer innenfra og de har tatt initiativ selv til å endre og forbedre egen undervisningsmetode.

Lærernes kontinuerlige profesjonelle utvikling

Vi kan trekke en linje fra livslang læring til lærernes kontinuerlige profesjonelle utvikling (CPD). CPD-aktiviteter kategoriseres i tre grupper: oppdatering av kunnskap og ferdigheter, refleksjon og samarbeid med kolleger (Vries et al., 2014). Lesing av faglitteratur, nylig publiserte lærebøker og relevante utdanningssider på internett trekkes fram som aktiviteter for å oppdatere kunnskap etter lærernes grunnutdanning. I datamaterialet kommer det tydelig fram at det for Vilde er viktig å alltid holde seg oppdatert og å få mer kunnskap. Hun forteller i intervjuene at hun er opptatt av å lese og holde seg oppdatert på faglitteratur, diskutere med andre, og å være med i ulike Facebook-grupper der faglige temaer diskuteres. Motivasjonen til å holde seg oppdatert på faglitteratur og hva som skjer i fagfeltet drives av et stadig ønske om å forbedre seg som lærer.

CPD-aktiviteter innebærer også blant annet skolegang, kurs, workshops og konferanser (Vries et al., 2014). Instrumentalpedagogene i min studie har alle tatt mer utdanning eller flere kurs etter endt grunnutdanning. Både Vilde og Isabel har etter utdanningen valgt å ta både Suzuki-kurs og *music mind games*-kurs. Suzuki-utdanningen har flere nivåer. Vilde og Isabel er på ulikt nivå, men begge har intensjoner om å ta flere kurs på høyere nivå. Joyce fikk mulighet til å ta Kodály-kurset *Muziek Als Vak* gjennom jobben, og det ga mersmak og lyst til å fordype seg enda mer gjennom å ta en mastergrad i Kodály-metoden. Selv om noen av kursene har vært en mulighet gjennom arbeidsgiver, så er det instrumentalpedagogenes motivasjon og indre ønske om å forbedre seg som har engasjert dem i å dra på kursene og få mer kunnskap. Empirien i denne studien viser at de tre instrumentalpedagogene i stor grad engasjerer seg i CPD-aktiviteter etter grunnutdanningen, gjennom å lese og holde seg oppdatert på faglitteratur, delta på kurs og å ta mer utdanning for å utvikle seg selv og forbedre sin undervisning.

Refleksjon over egen undervisning

Refleksjon er som tidligere nevnt en av kapasitetene som må til for å utvikle større endringskapasitet (Fullan, 1993). Denne påstanden finner vi igjen i Stortingsmelding 11 *Læreren Rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), der kritisk refleksjon over egen praksis trekkes fram som en komponent i hva endring- og utviklingskompetanse innebærer. I kapitlet om tidligere forskning trekker jeg fram artikler som på en eller måte handler om faglig refleksjon (Davis, 2009; Ferguson, 2009; Miller, 2012; Reynolds, 2012). Denne litteraturen viser at å utfordre egne tanker og tenke kritisk over sin praksis og undervisningsmåte, kan brukes til å endre og fornye sin undervisningsmåte. I min studie har jeg samlet data fra tre instrumentalpedagoger som later til å være bevisst på egen undervisningsmetode og sine tanker rundt undervisning.

Empirien viser også at instrumentalpedagogenes møte med en kritisk person, hendelse eller fase har fått instrumentalpedagogene til å tenke kritisk over sin egen undervisningsmetode og revurdert sin egen undervisningspraksis. I Isabel sitt tilfelle handlet ønske om endring av undervisningsmetode om at hun ikke følte at elevene fikk ut sitt fulle potensiale. Hun var ikke fornøyd med resultatene. Å være misfornøyd med resultater eller å føle at ens egen undervisning ikke strekker til, kan være én årsak til at man reflekterer over egen undervisningsmetode. For både Vilde og Joyce virker det ikke som at dette var tilfelle. Begge var egentlig fornøyd med tingenes tilstand og fikk gode tilbakemeldinger på undervisningen sin. Men begge har et iboende ønske om å utvikle seg som instrumentalpedagoger, og denne motivasjonen til å stadig forbedre seg, i møte med den kritiske personen eller hendelsen førte til endring av undervisningsmetode. Vilde forteller at hun «fikk jo resultater med elevene, og stort sett bare gode tilbakemeldinger, men jeg ser jo at jeg kunne gjort mye mer, sånn i ettertid». Som vi kan se har disse instrumentalpedagogene, i likhet med læreren Nora (Davis, 2009), utviklet seg som pedagoger i møte med andre lærere eller elever. De er stadig i faglig utvikling.

6.4 Oppsummerende refleksjoner

Endring er noe de aller fleste har et forhold til. Endring kan enten lykkes eller mislykkes, det kan være frivillig eller ufrivillig, og man vil enten være åpen for eller motstandsdyktig mot endring (Burner, 2018). I denne studien har jeg sett på ytre og indre faktorer som har påvirket instrumentalpedagogenes endringsprosesser. Empirien viser at ytre faktorer, som kritiske hendelser, faser eller personer, har spilt en stor rolle i instrumentalpedagogenes endringsprosess. Disse kritiske øyeblikkene, eller nøkkelopplevelsene, har fått instrumentalpedagogene til å tenke i andre baner enn de tidligere har gjort. Det har fått dem til å reflektere over og revurdere sin egen undervisningspraksis. Disse ytre faktorene har ikke fungert som endrede rammer som instrumentalpedagogene måtte tilpasse seg, men heller fungerte som hendelser som muliggjorde en metodeforandring, eller satte dem på nye tanker. Som for eksempel hos Isabel som mistet jobben, men som kunne starte sin egen musikkskole. Eller hos Joyce som mistet deler av jobben og dermed fikk mer tid til å utvikle sin kompetanse. Sjefen på Joyce sin musikkskole krevde ikke at Joyce skulle endre undervisningsmetode, men la til rette for at hun kunne ta Kodály-kurset. Empirien i denne studien viser at endringene ikke primært skyldes innføring av nye læreplaner eller endrede rammefaktorer.

Empirien viser at selv om det var ytre faktorer (kritiske hendelser, faser eller personer) som startet refleksjonen over egen undervisningsmetode, så er det instrumentalpedagogenes indre ønske om endring som har motivert dem til å endre undervisningsmetode. Det er interessant å se hvordan en hendelse eller et møte med en person, som for de fleste ville vært et ubetydelig møte, har hatt en så stor innvirkning på instrumentalpedagogene i denne studien (Kelchtermans, 2014). Ingen av instrumentalpedagogene søkte aktivt etter å endre undervisningsmetode, men siden de drives av et ønske om å utvikle seg og forbedre undervisningen sin, tenker jeg at de derfor var mer åpen for endring. Instrumentalpedagogene i min studie endret, i likhet med lærerne i Reynolds (2012) studie, undervisningsmetode på ulike stadier i karrieren. Alder eller hvor de er i karrieren ser ikke ut til å være en avgjørende faktor for at endring skal finne sted.

Det fremstår for meg som at det å være åpen for endring er viktig for at endring skal kunne skje. I det første intervjuet med Isabel forteller hun at hun tidlig i sin karriere jobbet med en Suzuki-lærer. På den tiden følte hun ikke at det var nødvendig å ta Suzuki-utdanning, og møtet med denne Suzuki-læreren satte ikke i gang et ønske om endring. Men etter å ha jobbet noen år der hun har opparbeidet seg flere erfaringer og møtt flere utfordringer, var hun

kanskje mer åpen for endring. Møtet med den Suzuki-utdannede kollegaen gjorde inntrykk, og Isabel fikk et ønske om å endre undervisningsmetode. Hadde det vært en annen lærer som hadde møtt denne personen, eller at Isabel ikke hadde noe indre ønske om å utvikle seg, så hadde det sannsynligvis hatt et annet utfall. For alle informantene i denne studien har ønsket om å endre undervisningsmetode sprunget ut av et møte med en kritisk person, hendelse eller fase i livet. Jeg tenker at om man ikke er åpen for endring eller har motivasjon til å endre, vil ikke møtet med personen eller hendelsen gjøre noe med deg. Det vil ikke ha en kritisk betydning.

De ytre faktorene som har bidratt til endring dreier seg i min studie om kritiske hendelser, faser eller personer (Kelchtermans, 1993, 1996, 2009, 2014). Endringen handler ikke om ytre faktorer for endring, som blant annet implementering av nye læreplaner eller innføring av ny teknologi. Instrumentalpedagogenes endringsprosesser handler i stor grad om indre faktorer for endring. Empirien i min studie viser at endringen av undervisningsmetode er initiert av instrumentalpedagogene selv, og er ikke primært et resultat av å måtte tilpasse seg stadig dårligere rammer.

7 Avsluttende betraktninger

7.1 Oppsummering av prosjektet

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hvordan beskriver instrumentalpedagoger endringsprosessen i skifte fra et metodekonsept til et annet, og hvordan kan motivasjonen for endring av undervisningsmetode forstås?* Denne studien har handlet om hvordan tre instrumentalpedagoger beskriver endringsprosessen i skifte fra en undervisningsmetode til en annen. Studien har tatt sikte på å beskrive slike overganger og å forsøke å forstå motivasjonen for endringen av undervisningsmetode.

Jeg har gjennomført en kvalitativ kasestudie der jeg har benyttet semistrukturerte intervju for å samle inn datamateriale fra instrumentalpedagoger som har endret undervisningsmetode (se avsnitt 4.2). Jeg endte til slutt opp med tre informanter. Gjennom koding og analyse av datamaterialet fremsto tre kategorier som særlig interessante: *ytre faktorer for endring*, *indre faktorer for endring* og *faglige refleksjoner etter endring* (se avsnitt 4.3). Jeg har etter koding og analyse av datamaterialet presentert instrumentalpedagogenes endringsfortellinger som narrativ og drøftet funnene i lys av tidligere forskning (se kapittel 2), *the personal interpretative framework* (se avsnitt 3.1) og praktisk yrkesteori (se avsnitt 3.2).

Gjennom resultatene og diskusjonen har jeg kommet fram til at instrumentalpedagogenes endring av undervisningsmetode er initiert av instrumentalpedagogene selv, og er ikke primært et resultat av å måtte tilpasse seg ytre strukturelle endringer (f.eks. utdanningsreformer eller implementering av læreplaner) eller endringer i rammefaktorer, som i musikkpedagogisk litteratur ofte synes å virke begrensende for læreres handlingsrom (se Vinge, 2014, s. 334).

7.2 Selvkritiske refleksjoner

Jeg vil nå reflektere over resultatene i dette masterprosjektet og hvorfor jeg har fått de svarene jeg har fått. I mitt masterprosjekt har jeg brukt kvalitativ forskningsmetode for å undersøke problemstillingen. Kvalitativ forskning farges gjerne av forskeren, og min erfaring, mitt blikk og valgene jeg har tatt har påvirket resultatene i denne studien. I tråd med et kvalitativ hermeneutisk vitenskapsideal har jeg redegjort for min bakgrunn og min forforståelse i avsnitt

1.5. Jeg er instrumentallærer og jobber selv med noteopplæring og nybegynnere. Min bakgrunn og forforståelse kan ha påvirket resultatene på ulikt vis. Jeg har allikevel forsøkt å legge til side tankene jeg hadde med meg inn i dette masterprosjektet, og latt instrumentalpedagogene fortelle sine historier og dele sine tanker. Bakgrunnen min som instrumentallærer kan også ha hatt betydning for hvordan instrumentalpedagogene i denne studien har svart på spørsmålene jeg stilte i intervjuene. De kan muligens ha forklart ting til meg på en annen måte enn de ville gjort til en annen intervjuer. Jeg var i tillegg kjent med ulike begreper og konsepter som informantene tok opp i intervjuet og har derfor muligens ikke fulgt opp med de samme spørsmålene som en annen intervjuer ville gjort. Resultatene i studien kunne også vært annerledes om jeg utformet intervjuguiden annerledes med andre spørsmål og tema som skulle dekkes.

Jeg har gjennom mitt arbeid med dette masterprosjektet forsøkt å gjøre et så godt arbeid som mulig, men jeg ser i ettertid at studien kunne vært styrket. Resultatene i studien kunne vært mer variert om jeg hadde med flere informanter eller om informantene hadde hatt mer ulik utdanningsbakgrunn. I framskrivningen av resultatkapittelet og instrumentalpedagogenes narrativ, har jeg vært nødt til å foreta en del valg av hvilke sitater som skulle presenteres og hva jeg har analysert som nøkkelopplevelser i deres liv og karriere. Narrativene er rekonstruert av meg i analyseprosessen. Når det gjelder instrumentalpedagogenes narrativ er det viktig å påpeke at det er en fortettet versjon av deres endringsfortellinger. Alle valgene jeg har tatt, fra problemstilling, forskningsdesign, utforming av intervjuguide, valg av analytisk linse, teorigrunnlag, til hvordan jeg har valgt å presentere resultatene, har formet dette masterprosjektet. Jeg mener likevel at jeg gjennom dette masterprosjektet har vært transparent, og gjennom arbeidet løftet fram noen interessante resultater når det kommer til instrumentalpedagogers endringsprosesser.

7.3 Forslag til videre forskning

Mye av litteraturen om forskning på endringskompetanse handler om ytre faktorer og endringer som kommer utenfra. Læreres profesjonelle utvikling og pedagogisk reformarbeid har vært gjenstand for forskning i flere tiår, men det later til at hovedvekten av denne forskningen dreier seg om hvordan lærere i den offentlige skolen forholder seg til endringer. Hvordan instrumentalpedagoger i musikk- eller kulturskoler forholder seg til endringer fra

utsiden, eller tar initiativ til endring i undervisningsmetode selv, er et forskningsfelt som kan utforskes mer. Dette masterprosjektet har undersøkt et begrenset antall instrumentalpedagogers tanker rundt sin egen endringsprosess. For å få større oversikt over hvordan instrumentalpedagoger stiller seg til endring av undervisningsmetode må det mer forskning til. Det kunne vært interessant å forske på instrumentalpedagogers motivasjon til å endre undervisningsmetode ved i større grad fokusere på individuelle psykologiske modeller. Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) kunne vært en mulig analytisk linse.

Et annet mulig forskningsprosjekt er å undersøke i hvor stor grad instrumentalpedagoger engasjerer seg i CPD-aktiviteter. Et slikt prosjekt ser jeg for meg kan gjennomføres både som en kvalitativ intervjustudie eller en kvantitativ spørreundersøkelse. Jeg tenker også at det kunne vært interessant å gjennomføre en narrativ studie som følger en eller flere instrumentalpedagogers endringsprosess over flere år, der datamaterialet består av intervjuer, observasjoner og dagbøker hvor instrumentalpedagogene noterer ned tanker om sin egen undervisning. Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet har jeg fått spørsmål om hvorfor jeg ikke har undersøkt instrumentalpedagoger som har gjort en endring av undervisningsmetode andre veien – fra gehørbasert undervisning til notebasert undervisning. Etter min erfaring hører disse endringene til de sjeldne og har heller ikke vært dette masterprosjektets forskningsfokus. Men jeg ser at det også kunne vært et interessant forskningsprosjekt, sett at man også fikk identifisert disse endringsagentene.

7.4 Denne studiens bidrag til utdanningsfeltet

Formålet med dette masterprosjektet har vært å beskrive ulike instrumentalpedagogers endringsprosesser fra en undervisningsmetode til en annen og forstå grunnlaget for disse endringene. Gjennom å beskrive og forstå utvalgte instrumentalpedagogers endringsfortellinger, gir studien et innblikk i et praksisfelt. Endringsprosesser vil oppleves forskjellig for ulike instrumentalpedagoger. Denne studiens resultater er basert på tre instrumentalpedagogers opplevelser og beskrivelser av hvordan de har erfart å endre undervisningsmetode fra en undervisningsmetode til en annen. Denne studien kan derfor ikke brukes til å forklare hvordan slike endringer skjer, men gir relevante innspill til hvordan endringsprosesser kan forstås. Studiens formål har ikke vært å generalisere et praksisfelt, men heller å beskrive og forstå endringsprosessene til noen utvalgte instrumentalpedagoger.

Selv om denne studien ikke bidrar til å forklare og forstå alle instrumentalpedagogers endringsprosesser, har den forhåpentligvis belyst tematikker som kan være interessante. Jeg håper dette masterprosjektet kan være inspirerende for andre instrumentalpedagoger, og at det kan bidra til at flere reflekterer over egen undervisningspraksis. Forhåpentligvis vil dette masterprosjektet bidra til diskusjoner rundt endringsprosesser og muligheten for instrumentalpedagoger til å endre undervisningsmetode. For ledere og rektorer i kultur- eller musikkskoler håper jeg at dette masterprosjektet kan bidra til at de ser verdien i å la sine ansatte dra på kurs og utvikle seg selv. Jeg påstår ikke at endringen skal presses på fra utsiden, men at det legges til rette for endring av undervisningsmetode eller påfyll av faglig kompetanse, gjennom for eksempel å sende ansatte på kurs eller å ha fagdager med inviterte kursholdere eller andre instrumentalpedagoger. Jeg ønsker at instrumentalpedagogenes endringsfortellinger som kommer fram i dette masterprosjektet på et vis kan være med på å utfordre tankene om hvordan undervisning i kulturskolen skal foregå.

Lærere har tradisjonelt sett hatt metodefrihet og mulighet til å velge undervisningsmetode selv. Denne metodefriheten er under press i grunnskolen og videregående skole, men man har enn så lenge metodefrihet i kulturskolen, og kulturskolelærere har fremdeles i stor grad frihet til å velge innhold og arbeidsmåter i undervisningen (se f.eks. Vinge & Westby, 2021). I den nye rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) er det innført pedagogiske prinsipper som den enkelte instrumentalpedagog forventes å følge, som for eksempel *vurdering for læring*. Det at slike prinsipper legges til grunn, i et skoleslag som lenge har vært betraktet som et fritidstilbud, kan av noen instrumentalpedagoger oppleves som en innskrenking av metodefriheten. Ifølge Vinge og Westby impliserer den nye rammeplanen «tydeligere enn tidligere planer, forventninger til en mer pedagogisk intensjonell praksis hvor kulturskolelæreren må kunne planlegge og dokumentere sitt undervisningsarbeid og elevens læring» (Vinge & Westby, 2021, s. 116). Med andre ord kan man forsiktig stille seg spørsmålet om også metodefriheten i kulturskolen kan stå under press.

Musikk er, enn så lenge, mulighetenes fag. Instrumentalpedagoger har stor metodefrihet og kan velge innhold og framgangsmåter selv. Metodefriheten i norske kulturskoler gjør det mulig for Vilde å undervise med elementer fra Suzuki-metoden, og den gjør det mulig for andre instrumentalpedagoger å endre undervisningsmetode om de ønsker det. Hva vil i så fall konsekvensene av en innskrenking av metodefriheten bli for instrumentalpedagogers undervisning i kulturskolen? Er det slik at alle elever, uavhengig av instrument, sjanger, musikalske preferanser, interesser osv. kan undervises etter én mal, én metode? Vil en innskrenking av metodefriheten føre til bedre undervisning? Finnes det én undervisningsmetode som er beviselig bedre enn andre undervisningsmetoder? Vil alle instrumentallærere, uavhengig av bakgrunn, kunne skoleres til å utføre jobben sin etter ferdige oppskrifter? Hva er målet med kulturskolens aktivitet – er det forming av fremtidige musikkfunksjonærer eller tilrettelegging for ulike måter å gjøre musikk og være i musikken på?

Denne studien kan leses som et positivt bidrag til endringslitteraturen. Mye av litteraturen som handler om forskning på endring i skolen og pedagogisk reformarbeid har en tradisjon for å fokusere på utfordringer, på rammer og strukturer, og hvordan man kan implementere endringer på en best mulig måte (se f.eks. Burner, 2018; Fullan & Hargreaves, 1992). Dette er viktig forskning og nyttig kunnskap, men forskning på lærerens *agency*, og hva som motiverer lærerne til å selv initiere endring, kan bidra til at ordet *endring* ikke ender opp med å bli et negativt ladet ord. Jeg ønsker med dette masterprosjektet å belyse positive fortellinger om den fleksibiliteten og muligheten instrumentallærere har for faglig utvikling. Jeg vil løfte fram fortellinger om endring som følge av at man ønsker å gjøre det godt og utvikle seg selv som pedagog.

Om jeg skal tenke stort håper jeg at min forskning kan bidra til refleksjoner rundt hvordan morgendagens musikkklærere og instrumentalpedagoger utdannes. Burde utdanningsinstitusjonene som utdanner musikkklærere og instrumentalpedagoger i større grad løfte fram endringskompetanse som en viktig lærerkompetanse? Burde endringskompetanse også inkludere et aspekt av læreres kreative og selvinitierte endring for å gjøre undervisningskarrieren mindre statisk, men mer spennende, utfordrende og variert? Burde endringskompetanse og lærernes muligheter for endring og utvikling snakkes mer om? Kanskje må muligheten til å undervise på disse *alternative* måtene synliggjøres? Kanskje kan denne eventuelle synliggjøringen av mulighetene for endring og de *alternative* undervisningsmåtene vise studentene at det finnes andre måter å undervise på enn den måten de selv har blitt

undervist i? Jeg sier ikke at *alle* nyutdannede instrumentalpedagoger underviser på måten de selv ble undervist i, men for de som gjør det, som i Vildes tilfelle, handler det ofte om at man ikke vet om andre måter å undervise på. Jeg tenker det er viktig å synliggjøre og snakke mer om mulighetene for å endre undervisningspraksisen sin og utvikle seg som pedagog. Men et viktig poeng er at endring ikke må presses på fra utsiden. Endring er gøyest og later til å fungere best om man vil det selv. Men endring kan tilrettelegges for og vekke noen iboende ønsker om endring hos instrumentalpedagoger, gjennom å synliggjøre mulighetene som finnes.

Referanser

- Abramo, J. M. & Austin, S. C. (2014). The trumpet metaphor: A narrative of a teacher's mid-career pedagogical change from formal to informal learning practices. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.1177/1321103x14528454>
- Aitken, J. L. & Mildon, D. A. (1992). Teaching Education and the Developing Teacher: The Role of Personal Knowledge. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 10-35). The Falmer Press.
- Barrett, M. & Stauffer, S. (2012). *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6>
- Berg Hansen, A. V. & Hansen, K. A. (2018). *Endringsarbeid i skolen - Hvordan opplever læreren at videreutdanningen "Endringsarbeid i organisasjoner" har hatt betydning for egen utvikling og skolens endringsarbeid?* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13676/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Blix, B. H. (2017). Analyser av narrativ samhandling. I B. H. Blix & R. Sørly (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 111-124). Orkana Akademisk.
- Blix, B. H. & Sørly, R. (2017). Introduksjon. I B. H. Blix & R. Sørly (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 19-32). Orkana Akademisk.
- Blix, H. S. (2012). *Gryende musikk-literacy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk-literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, Norges musikkhøgskole]. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172440>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring*, 1, 122. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103x060270010301>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. I *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. (s. 35-75). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n2>
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of Research on Teaching* (3. utg., s. 255-296). Macmillan.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1977). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304. <https://doi.org/10.2307/1179499>

- Cleaver, D. (2009). Storying the Musical Lifeworld: Illumination Through Narrative Case Study. I M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Red.), *Narrative Inquiry in Music Education - Troubling Certainty* (s. 35-56). Springer.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x019005002>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Davis, J. (2009). Learning from the Learners: A Cooperating Teacher's Story. I M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Red.), *Narrative Inquiry in Music Education - Troubling Certainty* (s. 113-130). Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage Publications, Inc.
- Ebdrup, N. (2012). *Hva er hermeneutikk?* Hentet 09.02.2021 fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171-195. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9243-7>
- Erstad, O. (1993). Vitenskapsteori og medieforskning. I. Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- Ferguson, K. (2009). Filtered Through the Lenses of Self: Experiences of Two Preservice Music Teachers. I M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Red.), *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty* (s. 87-106). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9862-8_9
- Finnegan, R. (2007). *The Hidden Musicians: Music-Making in an English Town*. Wesleyan University Press.
- Fuglseth, K. S. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (2. utg., s. 245 - 264). Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50, 12-17.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (Red.). (1992). *Teacher Development and Educational Change*. The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (2001). Social Histories of Educational Change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63. <https://doi.org/10.1023/A:1011508128957>
- Grimmett, P., P & Crehan, E. P. (1992). The Nature of Collegiality in Teacher Development: The Case of Clinical Supervision. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 56-85). The Falmer Press.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Cappelen.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, S., Nyberg, M. & Smedling Dramer, D. A. (2018). *Leder, fenomenologi*. <https://filosofisksupplement.no/fenomenologi-leder/>

- Hickcox, E. S. & Musella, D. F. (1992). Teacher Performance Appraisal and Staff Development. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 156-169). The Falmer Press.
- Hyry-Beilhammer, E. K. (2011). Narratives in teaching practice: Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. *Music Education Research*, 13(2), 199-209.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2011.577767>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2012). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga - Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443-456.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press. I (s. 217-237).
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15:2, 257-272. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2014). Stories making sense. Teacher development from a narrative-biographical perspective. I T. De Baets & T. Buchborn (Red.), *The reflective music teacher* (Bd. 3, s. 71-83). Helbling.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke*. Gyldendahl Akademisk.
- kulturskoleråd, N. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kyrkje-, u.-o. f. (1996-1997). *Om lærerutdanning* (St meld nr 48). https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48_1996-97/id191285/
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag
- Leithwood, K. A. (1992). The Principal's Role in Teacher Development IM. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 86-103). The Falmer Press.

- Little, J. W. (1992). Teacher Development and Educational Policy. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 170-193). The Falmer Press.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Miller, B. A. (2012). Student Composition in a Private Studio Setting: Rethinking Assumptions. I M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Red.), *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education* (s. 305-327). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6_17
- Nerland, M. (2004). Musikkpedagogikken og det musikk-kulturelle mangfoldet - Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid IG. Johansen, S. Kalsnens & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 135-148). Cappelen Akademisk Forlag
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an Academy of Music. *Music Education Research*, 9 (3), 399-416.
- Nichols, J. (2013). Rie's Story, Ryan's Journey: Music in the Life of a Transgender Student. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 262-279. <https://doi.org/10.1177/0022429413498259>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Reynolds, A. M. (2012). Elementary General Music Teachers and Professional Development: Kindling the Spark, Fanning the Flame, and Keeping an Eye on the Fire. I M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Red.), *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education* (s. 275-286). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6_15
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Sage Publications, Inc.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- Rudduck, J. (1992). Universities in Partnership with Schools and School Systems: Les Liaisons Dangereuses? I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 194-212). The Falmer Press.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Sikes, P. J. (1992). Imposed Change and the Experienced Teacher. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 36-55). The Falmer Press.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers : crisis and continuities*. London : Falmer press. <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:000092399>
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. . Universitetsforlaget.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Stauffer, S. L. & Barrett, M. S. (2009). Narrative Inquiry in Music Education: Toward Resonant Work. I M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Red.), *Narrative Inquiry in Music Education - Troubling Certainty* (s. 19-32). Springer.

- Stoll, L. (1992). Teacher Growth in the Effective School. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 104-122). The Falmer Press.
- Sørly, R. (2017a). Form og struktur i narrativ analyse. I B. H. Blix & R. Sørly (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 83-98). Orkana Akademisk.
- Sørly, R. (2017b). Narrativ analyse og innhold. I B. H. Blix & R. Sørly (Red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 99-110). Orkana Akademisk.
- Thurén, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner: en musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/172430>
- van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9320-9>
- van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D. & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. State University of New York Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Caspar Forlag og Kursvirksomhet a/s. <https://www.nb.no/items/78d1538c4e6703cfdadee9be4ecfd068?page=5&searchText=max%20van%20manen>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, Norges musikkhøgskole]. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/191291>
- Vinge, J. & Westby, I. A. (2021). Vurdering for læring i kulturskolens rammeplan. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene: Ufordringer, ansvar og muligheter* (Bd. 3, s. 103-120) (Utdanningsforskning i musikk - skriftserie fra CERM (Sentre for Educational Research in Music)). NMH-publikasjoner.
- Vries, S., Van de Grift, W. & Jansen, E. P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>
- Watson, N. & Fullan, M. (1992). Beyond School District-University Partnerships. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 213-242). The Falmer Press.
- Wideen, M. F. (1992). School-Based Teacher Development. I M. Fullan & A. Hargreaves (Red.), *Teacher Development and Educational Change* (s. 123-155). The Falmer Press.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

28.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fra notebasert til notefri undervisning - Ulike instrumentalpedagogers tanker, valg og begrunnelser om endring av metode i begynneropplæringen

Referansenummer

427829

Registrert

29.04.2020 av Marita Stortjønli Solvang - marita.s.solvang@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

John Vinge, john.vinge@nmh.no, tlf: 91317561

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marita Stortjønli-Solvang, maritass@nmh.student.no , tlf: 4795749545

Prosjektperiode

29.04.2020 - 15.07.2021

Status

30.04.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

30.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.04.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring på norsk

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Fra notebasert til notefri undervisning - Ulike instrumentalpedagogers tanker, valg og begrunnelser om endring av metode i begynneropplæringen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet «Fra notebasert til notefri undervisning – Ulike instrumentalpedagogers tanker, valg og begrunnelser om endring av metode i begynneropplæringen». Formålet for studien er å undersøke læreres endringer i undervisningsmetode. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få kunnskap om endringer i metodebruk i begynneropplæringen. Jeg vil beskrive læreres endringer av undervisningsmetode, og analysere og forstå deres oppfatninger av ulike metoders hensikter og nytte.

For å innhente informasjonen fra lærerne skal jeg gjennomføre 2 til 3 kvalitative forskningsintervju med hver lærer. Intervjuene vil vare mellom 30 og 60 minutter.

Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi jeg mener du vil kunne bidra med interessante perspektiver til prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på to til tre intervju. Hvert intervju vil vare fra 30 - 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål som omhandler metoden du benytter i undervisningen din nå, tidligere undervisningsmetode, noteopplæring og din bakgrunn. Jeg vil gjøre opptak av intervjuet for senere transkripsjon og analyse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli av-identifisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å delta på studien eller har noen spørsmål til studien, ta kontakt med Marita S. Solvang på telefon 95749545 eller e-post maritass@student.nmh.no eller veileder John Vinge: john.vinge@nmh.no

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opptak av intervjuene lagres kryptert på en personlig datamaskin og kan kun åpnes av Marita S. Solvang. Eventuelle personopplysninger vil bli av-identifisert. Det betyr at du som deltaker ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2021. Etter prosjektet er avsluttet vil lydopptakene og transkripsjonene av lydopptakene slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Marita S. Solvang, maritass@student.nmh.no, telefon: 95749545
- Veileder John Vinge, john.vinge@nmh.no, telefon: 91317561
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, rolf.haavik@habberstad.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Marita Stortjønli-Solvang

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fra notebasert til notefri undervisning - Ulike instrumentalpedagogers tanker, valg og begrunnelser om endring av metode i begynneropplæringen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *[oppgi tidspunkt]*

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring på engelsk

Would you like to participate in the research project *"From musical notation-based to musical notation-free teaching - Different instrumental educators' thoughts, choices and reasons for changing teaching methods in beginner education"*?

This is a question for you to participate in the research project "From musical notation-based to musical notation-free teaching - Different instrumental educators' thoughts, choices and reasons for changing teaching methods in beginner education". The purpose of the study is to investigate teachers' changes in teaching methods. In this text, I will provide information about the project's goals and what participation will involve for you.

Purpose

The purpose of the study is to gain knowledge about changes in the use of teaching methods in beginner education. I will describe teachers' changes in teaching methods, and analyse and understand their perception of the purpose and usefulness of different methods.

In order to obtain the information from the teachers, I will conduct 1 to 2 qualitative research interviews with each teacher. The interviews will last between 30 and 60 minutes.

This is a master's thesis.

Who is responsible for the research project?

The Norwegian Academy of Music is responsible for the project.

Why have you been asked to participate?

You have been asked to participate because I think you will be able to contribute interesting perspectives to the project.

What does participation involve for you?

If you choose to participate in the project, it means that you will participate in two to three interviews. Each interview will last from 30 - 60 minutes. The interview will include questions about the teaching method you use in your teaching now, previous teaching method, music literacy training and your background. I will record the interview for later transcription and analysis.

It is voluntary to participate

It is voluntary to participate in the project. If you choose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving any reason. All your information will then be de-identified. It will not have any negative consequences for you if you do not want to participate or later choose to withdraw. If you want to participate in the study or have any questions about the study, contact Marita S. Solvang on telephone +4795749545 or e-mail maritass@student.nmh.no or supervisor John Vinge: john.vinge@nmh.no

Your privacy - how I store and use your information

I will only use the information about you for the purposes I have described in this text. I will treat the information confidentially and in accordance with privacy regulations. Recordings of the interviews are stored encrypted on a personal computer and can only be opened by Marita S. Solvang. Any personal information will be de-identified. This means that you as a participant will not be recognizable in the publication.

What happens to your information when I end the research project?

The project is scheduled to end on 15.05.2021. After the project is completed, the audio recordings and transcripts of the audio recordings will be deleted.

Your rights

As long as you can be identified in the data material, you have the right to:

- access the personal information registered about you,
- have personal information about you corrected,
- have personal information about you deleted,
- receive a copy of your personal information (data portability), and
- to send a complaint to the Data Protection Official or the Data Protection Authority about the processing of your personal data.

What entitles me to process personal information about you?

I process information about you based on your consent.

On behalf of the Norwegian Academy of Music, the Norwegian Centre for Research Data has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with Norwegian privacy regulations.

Do you want to find out more?

If you have questions about the study, or want to exercise your rights, please contact:

- Marita S. Solvang, maritass@student.nmh.no, telephone: +4795749545
- Supervisor John Vinge, john.vinge@nmh.no, telephone: +4791317561
- Our Data Protection Official: Rolf Haavik, rolf.haavik@habberstad.no
- NSD - Norwegian Centre for Research Data, by email (personverntjenester@nsd.no) or telephone: +47 55 58 21 17.

Best regards

Project manager
(Researcher / supervisor)

Marita Stortjønli-Solvang

Declaration of consent

I have received and understood information about the project *From musical notation-based to musical notation-free teaching - Different instrumental educators' thoughts, choices and reasons for changing teaching methods in beginner education*, and have had the opportunity to ask questions. I agree:

to participate in interviews

I agree that my information will be processed until the project is completed, approximately 15.05.2021.

(Signed by project participant, date)

8.4 Vedlegg 4 Intervjuguide på norsk

INTERVJUGUIDE

PERSONALIA

- Alder
- Bosted
- Stilling
- Arbeidserfaring
- Utdanningsbakgrunn
- Hvor mange år har du undervist?

EGEN MUSIKALSK BAKGRUNN

- Hvor gammel var du da du begynte å spille [instrument]?
- Når lærte du selv å lese noter? Hvor lenge hadde du spilt?
- Kan du beskrive undervisningsmetoden din lærer brukte da du va nybegynner?
- Har du erfaring fra undervisning i samspill?
- Hvordan har undervisningen da du var nybegynner påvirket din undervisning? Har du tatt med deg noe derfra?

LÆRERENS BESKRIVELSE AV GAMMEL PRAKSIS

- Hvordan vil du beskrive undervisningsmetoden du tidligere brukte i undervisningen?
- Hva funket? Hva funket ikke?

LÆRERENS BESKRIVELSE AV NY PRAKSIS

- Kan du fortelle meg hva undervisningsmetoden du bruker i undervisningen går ut på? Gjerne så detaljrik som mulig.
- Hva funker? Hva funker ikke?

ENDRINGSFORTELLINGER

- Hva forårsaket endringen av undervisningsmetode? Hva er grunnen?
- Når valgte du å endre metode?
- Hvordan har du opplevd endringen av undervisningsmetode?
- Har du endret undervisningsmetode i samspill?
- Kan du fortelle meg hvordan du opplevde å undervise i noter før du endret undervisningsmetode?
- Har du endret syn på betydningen av noteopplæring?
- Hva vil du si er den største endringen når det kommer til deg som pedagog nå og før?
- Finnes det noen rammer som styrer/påvirker undervisningsmetoden din?

ELEVENES OPPLEVELSE AV LÆRERENS METODE

- Hva er elevene dine opptatt av?
- Har du elever nå som du underviste før du endret metode? Hvis ja, merker du noen endring hos eleven?

EVENTUELLE OPPFØLGINGSSPØRSMÅL

- Var det noen som inspirerte deg til å endre metode?
- Holder du deg konsekvent til én metode eller kombinerer du?

- Hvordan kom du fram til at det er denne metoden du ville undervise i?
- Kan du fortelle meg hvordan du opplever å undervise i noter nå?
- Hva gjør du nå som du ikke gjorde før?
- Tar du noe med deg fra den gamle metoden inn i undervisningen din nå?
- Finnes det noe du gjorde før som du aldri skal gjøre igjen i undervisningssammenheng?
- Har du noen negative erfaringer? (Samspill, tid, osv.)

8.5 Vedlegg 5 Intervjuguide på engelsk

INTERVIEW GUIDE

INFORMATION ABOUT THE PARTICIPANT

- Age
- Residence (Where do you live?)
- Current job
- Work experience
- Educational background
- How many years have you been teaching?

OWN MUSICAL BACKGROUND

- How old were you when you started playing [instrument]?
- When did you learn to read musical notation yourself? How long had you been playing?
- Can you describe the teaching method your teacher used when you were a beginner?
- Do you have experience from teaching in groups? Ensemble, marching band etc.
- How has the teaching you received when you were a beginner affected your teaching?
Did you bring anything from there?

TEACHER'S DESCRIPTION OF OLD PRACTICE

- How would you describe the teaching method you previously used in your teaching?
- What worked? What did not work?
- What did you see as your most important task as a teacher?

TEACHER'S DESCRIPTION OF NEW PRACTICE

- Can you tell me what your current teaching method is about? Preferably as detailed as possible.
- What works? What does not work?
- What do you see as your most important task as a teacher now?

CHANGE STORIES

- What caused the change in teaching method? What is the reason?
- When did you choose to change method?
- How have you experienced the change in teaching method?
- Have you changed the teaching method in musical interaction?
- Can you tell me how you experienced teaching musical notes/music literacy before you changed your teaching method?
- Have you changed your view on the importance of teaching musical notation/ music literacy?
- What would you say is the biggest change when it comes to you as an educator now and before?
- Are there any frameworks that control / influence your teaching method?
- Where do you see yourself as a teacher in 5 years?

STUDENTS 'EXPERIENCE OF THE TEACHER'S METHOD

- What are your students interested in?
- Do you have students now that you taught before you changed method? If so, do you notice any change in the student?

POSSIBLE FOLLOW-UP QUESTIONS

- Did anyone inspire you to change your method?
- Do you consistently stick to one method or do you combine?
- How did you come to the conclusion that this is the method you would teach?
- Can you tell me how you experience teaching musical notation now?
- What are you doing now that you did not do before?
- Do you bring something from the old method into your teaching now?
- Is there anything you did before that you should never do again in a teaching context?
- Do you have any negative experiences? (musical interaction, time, etc.,)

Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

