

## Å lære rollen og lærerrollen

Pål Runsjø



# HSN

Pål Runsjø

**Å lære rollen og lærerrollen**

© 2017, Pål Runsjø

Høgskolen i Sørøst-Norge  
Kongsberg, 2017

Skriftserien fra Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 9/2017

ISSN: 2464-3505 (Online)

ISBN: 978-8-27-860294-2 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons\* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

## **Forord**

Jeg er ansatt som førstelektor i musikk på Høgskolen i Sørøst-Norge, og jeg deltar i lokalt musikkliv i Sandefjord som bratsjist. Denne artikkelen tar utgangspunkt i en oppgave mine studenter hadde med en skolemusikal, til oppgaven savnet jeg lærestoff som reflekterte over skolemusikaler. Denne artikkelen handler om det pedagogiske læringsutbyttet i en musikkforestilling med lærerstudenter. Den passer for alle som kobler alvorlige temaer til musikaler, fremføringer og musikkteater i skolen,

## Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>3</b>
1.1.	Problemstilling, kontekst og struktur .....	3
<b>2.</b>	<b>Empiri .....</b>	<b>5</b>
2.1.	Aksjonslæring i utviklingsarbeidet .....	5
2.2.	Kartleggingsundersøkelsen .....	6
2.3.	Undersøkelsen etter første arbeidsdag.....	7
2.4.	Undersøkelsen etter første forestilling .....	7
2.5.	Kontroll samtalen .....	8
<b>3.</b>	<b>Teori.....</b>	<b>9</b>
3.1.	Improvisasjonsperspektivet i utviklingsarbeidet.....	9
3.2.	Musikkformidlingsperspektivet i utviklingsarbeidet.....	9
3.3.	Det didaktiske perspektivet i utviklingsarbeidet.....	10
<b>4.</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>11</b>
4.1.	Kartleggingsundersøkelsen .....	11
4.2.	Undersøkelsen etter første arbeidsdag.....	11
4.3.	Undersøkelsen etter første forestilling .....	12
4.4.	Kontroll samtalen .....	13
<b>5.</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>15</b>
<b>6.</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>16</b>

## 1. Innledning

I artikkelen diskuterer jeg et utviklingsarbeid med en musikkforestilling med 10 lærerstudenter. Musikkforestillingen ble spilt for over 300 elever i 5-7. klasse på tre skoler. Den het «Hvor vil du gå» og hadde som undertittel: «Mobbing sett fra mobberens perspektiv». I handlingen ble mobberen Vivi Ann Blest Nielsen oppdratt med strenge krav fra foreldrene Carolia og Eugen. Hun lot sin frustrasjon gå utover medeleven Trulte Dombås. Andre markante roller i stykket var mor til Trulte, Trultes lærer, tilskuere til mobbing, en engel og en djevel.

Utviklingsarbeidet baserte seg på aksjonslæring og besto av tre kvalitative standardiserte spørreundersøkelser. De ga grunnlag for planlegging steg for steg av musikkforestillingen, og en oppklarende kontrollsamtale fungerte som en kvalitetssikring av de tre spørreundersøkelsene. Læringsutbyttet gjenspeiles i denne artikkelens tittel «Å lære rollen og lærerrollen». Tittelen er valgt fordi rollene i musikkforestillingen ga studentene tanker omkring lærerrollen, det kan være både eksplisitte og vage refleksjoner i undersøkelsene som sier noe om overføringsverdien.

### 1.1. Problemstilling, kontekst og struktur

I lys av artikkelens tittel kan det synes naturlig å drøfte empirien i et scenisk og didaktisk perspektiv. Problemstillingens dynamikk ligger i spennet mellom å lære en rolle og lærerrollen:

*Hvilket læringsutbytte i en musikkforestilling med lærerstudenter oppleves som overførbart til lærerrollen?*

Begrepet *læringsutbytte* sikter til små og store hendelser, overveielser og refleksjoner i musikkforestillingen som kan diskuteres som overførbare til lærerrollen. Med *musikkforestilling* mener jeg «Hvor vil du gå», skrevet av Olav Bødtker-Næss. Formuleringen oppleves som overførbart viser til subjektive opplevelser slik de fremkommer i undersøkelsene. Begrepet *lærerrollen* er mer problematisk. Utdanningsdirektoratet (2016) skriver om lærerrollen i praktiske og varierte aktiviteter, Thortveit (2009) problematiserer musikk læreren som musikalsk mester, og Hanken og Johansen inkluderer en vid forståelse av lærerrollen i sin beskrivelse av musikkdidaktikk: «... om forutsetningene og betingelsene for virksomheten og om de overveielser man gjør i den forbindelse».

(2013, s. 35) For lærerstudentene handlet lærerrollen mer om planlegging, gjennomføring og vurdering av musikkopplegg i praksis, der lærerrollen i musikk kan handle om å være medspiller, instruktør, formidler, igangsetter, inspirator, modell eller aktivitetsleder og klasseleder. Til slutt kan det også hende at lærerrollen på induktivt vis kan få et nytt og uforutsigelig innhold når jeg drøfter undersøkelsene.

I kapittelet om empiri redegjør jeg både for aksjonslæring og undersøkelsene, og i teorikapittelet presenterer jeg relevante punkter fra lærerstudentenes pensum i musikkformidling og musikkdidaktikk. I drøftingen diskuterer jeg de fire undersøkelsene, og i artikkelens avslutningsdel presenterer jeg en konklusjon omkring overførbart læringsutbytte. Temaet kan være av interesse for skolepolitikere, skoleeiere, skoleledere, lærere og lærerstudenter som vil vite mer om hvordan en musikkforestilling kan dyktiggjøre lærerstudentene til å bli gode lærere.

## 2. Empiri

Aksjonslæring går hånd i hånd med aksjonsforskning og handler om at erfaring og refleksjon kan påvirke fremdriften i virksomheten. I dette kapitlet presenterer jeg først metoden for aksjonsforskning slik den oppsto i næringslivet og slik den er utviklet videre som aksjonslæring for pedagogisk anvendelse. Deretter presenterer jeg kartleggingsundersøkelsen, og hva studentene reflekterte i undersøkelsen etter første arbeidsdag og etter første forestilling. Til slutt redegjør jeg for kontroll samtalen der alle deltok og som ble holdt på et senere tidspunkt. De tre spørreundersøkelsene ble besvart skriftlig og individuelt, og det ble gjort et lydopptak av kontroll samtalen. De fleste av studentenes refleksjoner er tatt med i teksten, og jeg graderer dem som like betydningsfulle.

### 2.1. Aksjonslæring i utviklingsarbeidet

Tidligere professor Kurt Lewin ved Massachusetts Institute of Technology, innførte begrepet aksjonsforskning. *Den lewinske spiral* er en syklisk modell innenfor industrien for planlegging, handling og effekt av handlingen. Refleksjon fører til endring av plan og handling, som avstedkommer reviderte sykluser og større inntjening i bedriften. (Coghlan & Brannich 2001) Spiralmodellen ligger til grunn for pedagogisk aksjonsforskning og skoleutvikling: «Det første trinnet gikk ut på at forskeren foretok en analyse av en situasjon. Denne analysen dannet bakgrunn for den aksjonen som ble iverksatt. Gjennomføringsfasen ble studert og empiri samlet inn om virkningen av aksjonen». (Bjørnsrud 2005, s. 37) Bjørnsrud opererer med begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring, aksjonsforskning er: «det forskere arbeider med når de forsker i hverdagen sammen med skoleledere og lærere ved å delta aktivt i prosessen», og aksjonslæring er: «et begrep som brukes om hva skoleledere og lærere gjør sammen for å skape læring i det pedagogiske personalet». (Bjørnsrud 2005, s. 14-16)

På samme sykliske måte som i aksjonsforskning, ga aksjonslæring i musikkforestillingen og utviklingsarbeidet et tilfang av empiri. *Kartleggingsundersøkelsen* la føringer for videre fremdrift i øvelsene. Den andre og tredje spørreundersøkelsen kalte jeg *undersøkelsen etter første arbeidsdag* og *undersøkelsen etter første forestilling*. Studentenes konkrete innspill kunne påvirke prosessen,



samtidig som det var en fin måte å få frem aspekter som ikke ble snakket om i uformelle samtaler. Svarene i undersøkelsene ble på et senere tidspunkt diskutert i kontroll samtalen, der de kunne kommentere og utdype tidligere svar.

Bjørnsrud skriver at i samarbeidet mellom skole og forsker, skal forskeren ha ansvar som veileder i prosessen. Rolleforståelse er viktig, forskeren må distansere seg og være kritisk reflekterende til eget arbeid, han skal få frem empiri og publisere tekster. (2014, s. 84f) Det var grenser i musikkforestillingen mellom faglærer/instruktør, forsker, lærerstudenter og skoleelever, jeg var som leder av utviklingsarbeidet ikke involvert med studentene annet enn i undersøkelsene og kontroll samtalen.

## 2.2. Kartleggingsundersøkelsen

Kartleggingsundersøkelsen ble opplest i plenum for å sikre felles forståelse av spørsmålene. Studentene fikk bruke noen få minutter per spørsmål for å få frem korte og intuitive svar. For å sikre individuelle refleksjoner, fikk de ikke snakke sammen da de svarte på spørsmålene. Jeg spurte først om kunnskap, assosiasjoner og erfaringer med tidligere musikkforestillinger for å kartlegge deres erfaringer. Deretter ble de spurt om forventninger til musikkforestillingen.

Når det gjaldt det første spørsmålet, sa åtte av ti studenter at musikkforestillinger er nevnt i musikkfagets formelle kompetansemål. En student skrev at musikkforestillinger kan være inkluderende, og at det vil bli moro å spille noen andre enn seg selv, mens en annen skrev at øving og fremføring kan være «langdrygt». Om betydningen av musikk i skolen nevnte de morgensamlinger, skolekonserter, skoleavslutninger, fremføringer og dramatiseringer i norskfaget. Om musikkforestilling handlet deres assosiasjoner om sang, dans, drama, humor, sketsjer og et budskap, og de skrev for eksempel: «gøy, gøy, gøy», «spennende», «noe annet enn en vanlig time» og «litt skummelt». En anførte at en musikkforestilling gir rom for ettertanke.

I kartleggingsundersøkelsens andre spørsmål reflekterte studentene omkring «komfortsoner», engasjement og tid. De skrev at arbeidet krever engasjement, som igjen krever tid, men også en dyktig leder. De hadde kunnskap om at de måtte sette av flere arbeidstimer enn det som sto på timeplanen. Andre momenter var forventninger til selve musikkforestillingen, en student håpet å få

utfolde seg og utvikle seg kreativt. To av studentene sa de forventet å utvide komfortsonen, og at de så frem til å måtte tre ut av det behagelige.

### **2.3. Undersøkelsen etter første arbeidsdag**

Det var de samme reglene som gjaldt for gjennomføringen av denne undersøkelsen. Studentene ble spurt om å reflektere over temaer som teamwork og motivasjon, men også over forestillingens tema om mobbing, personlige anliggende, praktiske øvelser, kunnskap og didaktiske tanker.

Det var refleksjoner om samhold i gruppen. Flere hadde assosiasjoner som «teamwork er nøkkel til suksess», de hadde hatt det «gøy som klasse», og de «synes vi får til masse sammen». Betrakningene omkring motivasjon handlet om «handling», «prestasjon», «å se for seg helhet», «sluttresultat», «lære om musikalproduksjon», «roller» og «tiden det tar». Av mer personlige karakter skrev de for eksempel: «å utfordre grenser», «mye jobb», «krevende», «skummelt», «gleder seg», «lærer begreper» og «utfordrer seg selv». Overført til lærerrollen undret noen seg over «hvordan kan dette gjøres med elever», og «hvordan forestillingen vil være viktig for elevene som publikum, sammenlignet med hvordan den er viktig for oss som studenter».

### **2.4. Undersøkelsen etter første forestilling**

Etter første forestilling ble en tredje undersøkelse gjennomført med de samme reglene. De ble spurt om minner fra øveperioden, hva de hadde lært, didaktikk og holdninger. I svarene ble det fokusert på trygghet og mestring på instrumenter og sang, samt det å utfordre seg selv og hvordan evne til samarbeid utvikles.

Studentene ga oppmerksomhet til forestillingens didaktiske overføringsverdi, og det å se instruktørrollen som en modell for lærerrollen. De opplevde at resultater (hva man kan få til), evne til samarbeid og hva man lærer av å instruere andre, var viktig for dem som lærerstudenter. En student sa at trygghet i sang og spill, ga økt fokus på skoleelevers læring. Det ville bli lettere å vise elever hvordan de skal gjøre ting og lettere å instruere i sang og spill. En annen student pekte på at musikalsk glede hos en lærer er en forutsetning for at elevene skal føle glede også. Det var også en student som mente at det var lite å lære av didaktiske verdier i musikkforestillingen.

## 2.5. Kontrollsamtalen

I den timelange kontrollsamtalen falt man tilbake på begrepene trygghet og mestring som en kappe rundt emnene som ble drøftet, og det ble uttrykt at musikkforestillingene ble svært bra, og at man var stolt over å ha fått det til. Samtalen ble gjennomført uten fast struktur, det var nødvendig å strekke tiden etter hva som ble sagt.

Studentene representerte ulike nivåer i sang og på instrumenter. En student snakket om å mestre et høyere musikalsk nivå enn man forventet av seg selv, og han begrunnet musikalske prestasjoner med en trygg atmosfære og samhold. De hadde mindre reservasjon enn tidligere, fordi sammenhengen fra innledende dramaøvelser til vellykkede forestillinger sto klarere for dem. Om mestring og samhold ble det sagt at grensene ble flyttet «minst fem meter». To av studentene ble hyllet som spesielt støttende på de andre, at man er på forskjellig musikalsk nivå, betyr ikke at man ikke kan gjøre noe musikalsk sammen. Videre lærte studentene av korsang, det var mye sang med flerstemmighet i musikkforestillingen.

På spørsmål om forestillingens relevans til studieårets praksistema om tilpasset opplæring, svarte gruppen at man lærte noe om synlighet. Dette ble av en student forklart med at rolle og person ikke er lik. Hun sa at rollen hun hadde ble forskjellig ved hver forestilling. Det begrunnet hun med at man improviserer når man får respons i salen. Det var vanligvis en barriere for henne hva andre mente om henne, men i rollen hun hadde, kunne hun le av sin egen figur. Sang og musikk fremkaller noe inne i oss, musikk virker på følelser, en student sa: «bare den rette sangen blir spilt, kan jeg begynne å gråte. Det er mye sterke følelser i musikk».

### 3. Teori

Studentenes didaktiske pensum og teori om improvisasjon, musikkformidling og didaktikk danner bakgrunn for drøftingen av problemstillingen og studentenes refleksjoner.

#### 3.1. Improvisasjonsperspektivet i utviklingsarbeidet

Professor emeritus Bjørn Alterhaug er en anerkjent jazzmusiker. Han har også markert seg som aksjonsforsker på jazzimprovisasjon. Alterhaug argumenterer for at musikernes samspill kan tilsvare partnerskap og utbytte i aksjonsforskning. I lærerstudentenes musikkforestillingen ble all musikk improvisert frem, faglæreren tok utgangspunkt i studentenes ferdigheter, deres opplevelser, vilje til deltakelse og motivasjon for å presse egne evner. Det støttes av Alterhaug i følgende sitat om å forsterke den enkeltes «stemme» i det kollektive uttrykket:

*Improvisation is therefore to a significant degree a product of experience, participation, will and motivation to bring one's personal voice into a collective with the goal of improving the enterprise and one's own level of skills. (Alterhaug 2007, s. 149).*

Alterhaug sier også at man i improvisasjon ikke vet hvilke musikalske refleksjoner, endringer i rytme og melodi og musikalsk resultat man ender opp med på konserten: «The goal of our meeting and musical enterprise was very clear: to create the best music possible». (2007, s. 138) Det fantes en parallell i musikkforestillingen til det Alterhaug her sier om improvisasjon. Sceneskiftene ble akkompagnert av mellomspill der de improviserte over ostinater. Det kan være av interesse om måten en lærer må kunne takle uforutsette hendelser, kan gjenspeiles i den musikalske lederens beslutninger om mellomspill som kan krympes eller strekkes i tid.

#### 3.2. Musikkformidlingsperspektivet i utviklingsarbeidet

Kjølberg redegjør i sin avhandling for teorier i musikkformidling. (2010, s. 9 ff.) De kan si noe om ulike ansvarsområder omkring musikkforestillingen, om hvordan låtene og mellomspillene var formet, om studentenes opptreden, om relasjoner de skapte til publikum og om sceniske elementer. Studentene valgte for eksempel å fremføre noen låter likt originalartistens fremføring, og musikkformidling setter dynamikken mellom den originale musikken og fremføringen i sentrum. Kjølberg redegjør for det som

«verksentrert musikkformidling». På scenen arbeidet studentene med hvordan lys, scenerom, rekvisita, kostymer og kroppsspråk kunne forsterke elevenes musikalske opplevelse, og «konsertdramaturgisk musikkformidling» sier noe om det. «Musikkformidlerens actio» handler om hva som fremmer en attraktiv opptreden, studentene arbeidet med å uttrykke troverdige roller, enten det var som lærer, engel eller djevel. Å nærme seg temaet om mobbing handlet om dynamikken mellom forestillingens fiksjon og virkelighetens realiteter. Forestillingen kan betraktes som «et spill» der fiksjonen starter og slutter når sceneteppet gikk opp eller ned, akkurat som en skoletime varsles med et klokkesignal.

### **3.3. Det didaktiske perspektivet i utviklingsarbeidet**

Hanken og Johansen (2013) gir en god oversikt over overveielser og beslutninger en lærer må forholde seg til i musikkundervisning. De didaktiske kategoriene «rammefaktorer» og «lærer- og elevforutsetninger» gir tanker om hvordan forhold som rom, utstyr, tid, økonomi og studentenes musikalske og tekniske nivå i ulik grad kan styre undervisning. (2013, s. 39 ff.) Lærerstudentene erfarte for eksempel at en åpen gymsal ga mer romklang enn ønsket, men et varierende utvalg av instrumenter ga muligheter til å skape troverdige lydeffekter. Lærer- og elevforutsetninger kan oversettes med begrepet «deltakerforutsetninger», som handler om musikalske, sosiale og individuelle evner og egenskaper hos lærerstudentene. (2013, s. 44 ff.) Studentene møtte for eksempel problemer knyttet til hverandres ferdigheter med alt fra irritasjon til at man kunne være gode støttefigurer for hverandre.

Varkøy (1997) begrunner hvordan musikk har vært legitimert som et skolefag. Først var trosopplæring og hensynet til norsk kulturarv viktige samfunnsmessige begrunnelser, elevene lærte salmer og norske fellessanger. Siden var det musikalske begrunnelser med for eksempel blokkfløyte, rytmepinner og pauker som styrket elevenes musikalitet. I vår tid er det for eksempel en demokratisk begrunnelse bak tiltak som Den kulturelle skolesekken, alle skal ha rett til å møte kunst og kultur. Lærerstudentene erfarte at deres egen opplæring til å synge og spille sammen med det alvorlige mobbetemaet i musikkforestillingen, speilet både samfunnsmessige, musikalske og demokratiske formål.

## 4. Drøfting

Problemstillingen om læringsutbytte i musikkforestillingen er vanskelig, den aktualiserer gamle diskusjoner om musikkfagets legitimering, og den kan virke forutsigbar. Samtidig forsøker jeg med undersøkelsene og teoretiske perspektiver å hente frem og argumentere for kvaliteter ved musikkforestillingen med tanke på lærerrollen. Studentenes refleksjoner fremstår som et godt materiale for et slikt formål. Drøftingen er strukturert etter de fire undersøkelsene.

### 4.1. Kartleggingsundersøkelsen

Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført før arbeidet med musikkforestillingen startet, og den kan derfor ikke si noe om et overførbart læringsutbytte. På den annen side sier lærerstudentenes besvarelser noe om rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger og metodiske valg som angår lærerrollen. De forestilte seg at man bruker mye tid i en musikkforestilling til å øve musikalske ferdigheter, og det ble nevnt at arbeidet ville handle om rammefaktorer som lys, kulisser, kostymer og rekvisitter. Tanker de hadde om engasjement, kreativitet og tilrettelegging kan tilskrives deltakerforutsetninger (elevforutsetninger,) og refleksjoner omkring valg innhold handler om metodiske problemstillinger. (Hanken, 2013)

Om forventninger ble det sagt noe om å ha det moro sammen, utvikle seg kreativt og tre ut av det behagelige. En student skrev at innsatsen krever en dyktig leder, noe som er en eksplisitt refleksjon omkring lærerrollens betydning. En epost fra en tidligere lærerstudent understreker ansvaret man har i lærerrollen for sosiale dimensjoner: «Ellers så sitter jeg igjen med mange positive, men slitsomme dager hvor ikke bare et stykke ble innøvd, men et samhold vokste sakte, men sikkert». Det fremkom av eposten at studenten følte seg mer knyttet til musikkgruppen, enn til noen andre faggruppe gjennom studiet. Erfaringen med hvilken sosial gjennomslagskraft det er i musikk kan ha forsterket lærerstudentenes læring for den kommende lærerrollen.

### 4.2. Undersøkelsen etter første arbeidsdag

I denne undersøkelsen svarte studentene noe om enkeltelevers innsats, motivasjon og elevvariasjon, samt improvisasjon, samspill og evne til å gripe inn. Noen undret seg over «hvordan kan dette gjøres

med elever», og «hvordan forestillingen vil være viktig for elevene som publikum, sammenlignet med hvordan den er viktig for oss som studenter». Slike refleksjoner kan tilskrive musikkforestillingen betydning om hva lærerrollen kan innebære.

Studentene reflekterte om hva som motiverte, oppmuntret og utviklet dem, og i den reelle lærerrollen skal de for eksempel arbeide med selv å utvikle elevforutsetninger. Lærerstudentene fortalte også om gleder og bekymringer, som kanskje kan vise en lærers mangfoldige ansvar: «å utfordre grenser», «mye jobb», «krevende», «skummelt», «glede seg», «lære begreper» og «utfordre seg selv». Dette handler kanskje om å beherske egen opptreden, om utøverperspektivet sier Kjølberg: «Musikkformidlerens actio dreier seg altså om å beherske sin egen opptreden, enten det er på en konsertscene eller i andre arenaer». (2010, s. 19)

Alterhaug sier noe om å bringe sin egen stemme inn i fellesskapet, da kan man gjøre en bedre personlig og kollektiv innsats. (2007, s. 149) Etter den første dagen med øvelser og opplevelser ga lærerstudentene uttrykk for sosiale erfaringer som «samhold», «teamwork», «gøy som klasse» og «få til ting sammen». Erfaringene sier noe om å være utøver og artist i et ensemble og større fellesskap og om å få til noe sammen med andre og gjennom andre. Det kan være overførbart til lærerrollen, en lærer skal motivere elever og forsterke den enkeltes innsats i fellesskapet. (Hanken, 2013)

### **4.3. Undersøkelsen etter første forestilling**

Etter den første forestillingen var studentene i godt humør etter applaus fra elever og hyggelige hilsener fra lærere. I undersøkelsen ble mestring og trygghet, det å utfordre seg selv og det fine samarbeidet understreket. En refleksjon viste uenighet om den didaktiske verdien i arbeidet, men tanken om at instruksjon i prøveperioden kan være en modell for senere å kunne instruere elever, kan neppe avfeies av en negativ ubegrunnet refleksjon. En annen student sa om den fremtidige lærerrollen at det er lettere å vise elever det man selv har opplevd enn det motsatte.

Kjølberg relaterer fiksjon og iscenesettelse til virkelighet. Hun sier at *konsertdramaturgi* handler om: «... relasjonene mellom musikkfremførelsen og de elementer, virkemidler og sammenhenger som befinner seg utenfor selve fremføringen». (2010, s. 20) I følge Kjølberg står rollene som rektor, lærer,

foreldre og elever i relasjon til virkelige figurer og handlinger, og lærerrollen i den sceniske utformingen av lærerrollen kan gjenspeile en reell lærerrolle. Bjørnsruds skoleprosjekt om klasseledelse er et politisk satsningsområde som også løfter frem relasjonen mellom lærer og elev som en hjørnestein for lærerrollen, og det vises i musikkforestillingen i hvordan lærer- og elevfigurene spilte dynamisk på hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015). I rollene kunne lærerstudentene prøve ut relasjoner og følelser, en lærer og et mobbeoffer kunne for eksempel i fiksjonen le godt av hverandres figurer.

Alterhaugs perspektiv er at improvisasjon er ikke-før-sett (im-pro-visa) og uforutsigbart. (2007, s. 150) Slik var det også med musikkforestillingen, noen måtte ta ansvar for at musikken mellom scenene kunne ledes og improviseres. Lærerstudentene erfarte uforutsett tidsbruk. I sceneskiftene måtte ensemblet spille videre på musikken til sceneskiftet var over, og da noen glemte tekst, var de andre rollefigurene instruert til å improvisere tekst som kunne hjelpe medspilleren. Ansvar for arbeidsprosesser som bygger på flyt og samspill, kan identifiseres som nyttig for lærerrollen, men kan også forstås som en lærers frihet til å gripe inn ved overraskende hendelser.

Forestillingen om mobbing ga kollektive opplevelser av sosialpedagogisk karakter, der studentene var sammen om en alvorlig konflikt. I den reelle lærerrollen kan studentene bruke musikkforestillingen som modell for sosialpedagogiske metoder, fordi i musikkfagets formål i skolen er sosiale aspekter som samhold og fellesskap både historiske og nåtidige begrunnelser for skolefaget musikk. (Varkøy, 1997, s. 141)

#### **4.4. Kontrollsamtalen**

Etter forestillingene var lærerstudentene tilbake i undervisning, og i kontrollsamtalen ble forhold som trygghet og mestring bekreftet som viktige opplevelser de kunne se tilbake på. De reflekterte ellers over elevenes forutsetninger, varierte læreprosesser, tilpasset opplæring, sosialpedagogiske utfordringer og skuespillerferdigheter. De var stolte over egne prestasjoner og hadde mindre personlig reservasjon, og de første usikre erfaringene opplevdes nå som langt tilbake i tid. Ferdigheter på scenen handlet om hvordan studentenes musikalske og individuelle forutsetninger



vokste, og erfaringene kan kanskje dyktiggjøre dem i lærerens ansvar overfor elevenes sosiale, faglige og individuelle forutsetninger.

*Musicking* er en musikkvitenskapelig teori som forklarer hvordan relasjoner oppstår og «spiller sammen» i en konsert: «Noen av relasjonene finner vi i det musikalske materialet, mellom toner, akkorder og fraser, mens andre relasjoner er mellom mennesker og musikk, mennesker og rommet og rommet og musikken». (Kjølborg 2010, s. 23) Vanlige sosiale forbindelser mellom studentene endret seg til nye relasjoner skapt av musikkforestillingen, og de fikk til samarbeid på tross av ulikt musikkfaglig nivå. Kanskje erfaringene omkring relasjoner er av betydning for lærerrollen?

For noen var det skummelt å ikke vite hva man gikk til, det ble mye tekst og roller, sang, musikk og musikalsk adferd på scenen. Arbeidsformen med å synge solo i plenum, å skape en rollefigur, å komme nær innpå hverandre og å oppleve seg selv i ukjente situasjoner, ble omtalt som ubehagelig. På den annen side sa en student at musikalsk glede hos en lærer er en forutsetning, og gleden omkring å utfolde seg og utvikle seg kreativt, til å være engasjert og å utvide komfortsonen kan ha gitt refleksjoner om lærerens ansvar for varierte læreprosesser.

Praksistemaet for studieåret var *tilpasset opplæring*. Musikkforestillingen kunne representere sentrale elementer ved tilpasset opplæring, fordi oppgaver og roller ble formet etter studentenes evner og motivasjon. Musikkforestillingen var også knyttet til et sosialpedagogisk tema som mobbing. Både tilpasset opplæring og temaet om mobbing kan ha lært lærerstudentene noe om lærerrollen.

Den virkelige lærerrollen kan kanskje identifiseres i spennet mellom musikkforestillingen og lærerstudentenes skolepraksis. Lærerstudentene fikk erfaring med hverandres evne til artisteri, mimikk og gestikulasjon, i læreryrket skal de støtte elevene etter evner og forutsetninger. Ekspressive evner som «plastikk», ansiktsuttrykk og gester vil komme til gode i fremtidige lærerjobber, en (annen) tidligere lærerstudent sa i en tilbakemelding at kroppsspråk er en viktig faktor i alle lederjobber. Han sa også at å ha skuespillerferdigheter er en gudegave når det kommer til å være leder og lærer.

## 5. Konklusjon

I artikkelen har jeg diskutert refleksjoner omkring en musikkforestilling og ønsket å knytte læringsutbyttet til lærerrollen. Drøftingen viser noen muligheter:

- Læreren som bruker musikk i undervisningen kan ha en viktig rolle. Man kunne gjenkjenne rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger og metodiske valg i det lærerstudentene sa i kartleggingsundersøkelsen.
- Lærerens rolle er å ta vare på enkeltelevers innsats og motivasjon. Etter første forestilling sa lærerstudentene noe om å være en enkeltperson i et større fellesskap, man kan forestille seg at musikkensemblet er en modell for sosiokulturell læring.
- Den virkelige lærerrollen gjenspeiles i fiktive roller på scenen. Da første forestilling var over, reflekterte lærerstudentene over modellæring, fiksjonslæring, relasjoner og flyt og samspill.
- Elevenes forutsetninger, relasjoner, varierte læreprosesser, tilpasset opplæring, sosialpedagogiske utfordringer og skuespillerferdigheter kan være «rekvisitter» eller «kostymer» som identifiserer både *å lære en rolle og lærerrollen*.

Jeg ønsker å konkludere slik: Det overførbare læringsutbyttet fra musikkforestillingen til lærerrollen, befinner seg i spennet og dynamikken mellom studentenes opplevelser i musikkforestillingen og deres erfaringer i studiets skolepraksis.

## 6. Litteraturliste

- Alterhaug, Bjørn (2007). Improvisation, Action Learning and Action Research I Furu, Eli Moksnes, Lund, Torbjørn & Tiller, Tom (Red.), *Action Research - a Nordic perspective* (s. 133-170). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bjørnsrud, Halvor (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, Halvor (2014). *Den inkluderende fellesskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Coghlan, David & Brannich, Teresa (2001). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kjølbberg, Kristin (2010). *Rom for romanser*. Oslo: Unipub.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet 2. oktober 2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). Lærerrollen i praktiske og varierte aktiviteter. Hentet 27. April 2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Klasseledelse-har-mange-rom/Larerrollen-i-praktiske-og-varierte-aktiviteter/?read=1>
- Thortveit J. (2009). Musikkpedagogen som musikalsk mester? Noen aspekter knyttet til lærerrollen i Bjarne Isaksen (red.), *Musikk med leik, leik med musikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Varkøy, Øyvind (1997). *Hvorfor musikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.