

Nordic Research in Music Education

Original Article | Vol. 2, No. 1, 2021, pp. 134–160 | ISSN: 2703-8041

Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanninger

En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse

Gry Sagmo Aglen

Affiliation: Høgskolen i Innlandet, Norge

Contact corresponding author: gry.aglen@inn.no

Abstract

The practicum conversation in School of Music and Performing Arts teacher educating programs

An arena for development of students' professional understandings

This article addresses the practicum training in Norwegian teacher educating programs, and focuses on the practicum conversation, where three participants of the teacher educating program meet: the student, the teacher educator and the practicum supervisor. By observing students' practicum-related teaching in School of Music and Performing Arts (SMPA) as well as practicum conversations related to this teaching, the aim of this study is to investigate how the practicum conversation functions as an arena where students acquire professional understanding, as well as exploring the understandings of the SMPA teacher profession that appear in these conversations between the three participants. The results are discussed in light of theory of professions and socio-cultural learning theory. The article argues for the importance of students' active participation in the community of practice, and highlights some challenges associated with the practicum conversation and the relationship between educational institutions and the practice field.

Keywords: *The SMPA teacher, music teacher educating programs, practicum, professional understanding and community of practice*

Sammendrag

Denne artikkelen retter blikket mot praksisopplæringen i norske musikkpedagogiske utdanninger og har fokus på praksissamtalen, der tre parter fra utdanningsløpet møtes: student, faglærer og praksisveileder. Gjennom å observere studenters praksisundervisning i kulturskoler samt praksissamtaler knyttet til praksisundervisningen, er målet i denne artikkelen å utforske hvordan praksissamtalen fungerer som en arena der studentene tilegner seg profesjonsforståelse, samt hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framtrer i samtalene mellom de tre partene. Resultatene drøftes i lys av profesjonsteoretiske og sosiokulturelle forståelsesrammer. Artikkelen argumenterer for viktigheten av studentenes aktive deltakelse i praksisfellesskapet, og løfter fram

©2021 Gry Sagmo Aglen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Citation: Aglen, G. S. (2021). Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanninger: En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 134–160. <https://doi.org/10.23865/nrm.v2.3020>

noen utfordringer tilknyttet praksissamtalen og relasjonene mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Nøkkelord: kulturskolelærer, musikkpedagogisk utdanning, praksisundervisning, profesjonsforståelse og praksisfellesskap

Innledning

Praksissamtalen er en del av praksisopplæringen i alle norske lærerutdanninger, og denne artikkelen har fokus på lærerutdanninger som kvalifiserer til musikkfaglig undervisning i kulturskolen. Når kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) og nasjonale forskrifter og retningslinjer for lærerutdanninger (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013; Forskrift om rammeplan for PPU, 2015) legges til grunn, er det ifølge Aglen og Karlsen (2017) to utdanningsveier som kvalifiserer til musikkfaglig kulturskoleundervisning: praktisk-pedagogisk utdanning i kombinasjon med en bachelor i utøvende musikk og 3-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag.¹ Følgelig er det disse to lærerutdanningene som har vært gjenstand for undersøkelse i denne studien, med fokus på praksissamtalen, som er et møtepunkt mellom studenter, faglærere fra utdanningsinstitusjonen og praksisveiledere fra kulturskolen. Ifølge forskriftene skal utdanningene være av høy faglig kvalitet, med helhet og sammenheng mellom fagstudier, pedagogiske fag og praksisopplæring. Å skape sammenheng handler om at ulike forståelser og perspektiver møtes og bidrar til at ny kunnskap utvikles og at læring kan oppstå. Med bakgrunn i profesjonsteori (Krejsler, 2006; Mausehagen & Smeby, 2017; Sachs, 2016) kan man anta at faglærerne kan ha en noe annerledes forståelse av kulturskolelærerprofesjonen enn hva praksisveilederne har, og at det også kan framtre andre ulikheter og forforståelser blant disse to yrkesgruppene. Faglærerne og praksisveilederne kan på den måten sies å representere ulike praksisfellesskap (Wenger, 2004), og i møtet mellom de ulike praksisfellesskapenes profesjonsforståelser vil det kunne oppstå diskusjoner som kan bidra til å skape nye forståelser av og kunnskap om kulturskolelærerprofesjonen. Med utgangspunkt i møtet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt har denne artikkelen følgende to forskningsspørsmål:

- Hvordan fungerer praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse?
- Hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen framtrer i samtalen mellom studenten, faglæreren og praksisveilederen?

Resultatene drøftes i lys av profesjonsteori med utgangspunkt i begrepet profesjonsforståelse (Angelo, 2012, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Georgii-Hemming, 2013a, 2013b)

¹ Den 3-årige faglærerutdanningen skal fases ut, og 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag implementeres gradvis fra høsten 2021 (Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13, 2020).

og innenfor en sosiokulturell forståelsesramme (Cetina, 2007; Lave & Wenger, 2010; Säljö, 2001; Wenger, 2004).

Kulturskolens undervisningsportefølje inneholder flere kunstfaglige områder enn musikk, og musikkstudentene vil i løpet av sin praksisundervisning derfor kunne få erfaring med flere kunstfag i møtet med kulturskolens undervisningstilbud og praksisfelleskap. Denne artikkelen omhandler imidlertid kun fagområdet musikk, men kan likevel ha en overføringsverdi til sammenlignbare problemstillinger innenfor andre kunstfaglige områder og utdanninger knyttet til disse.

Kulturskolen som praksisarena og praksissamtalens funksjon

Kulturskolelæreres arbeidsoppgaver har stor spennvidde (Kalsnes, 2014b), noe som delvis er en konsekvens av at kulturskolen skal fungere som et lokalt, kulturpedagogisk ressurs-senter (Kalsnes, 2014a; Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 24–25; NOU 2013: 4), og være «en kulturell drivkraft for alle grunnskolene i kommunen» (St.meld. nr. 39 (2002–2003), s. 39). Dette innebærer at kulturskolen skal samarbeide med andre opplæringsarenaer og det øvrige kulturlivet i kommunen, og kulturskolelæreren har således medlemskap i flere praksisfelleskaper. Gjennom kulturskolelæreren rolle som praksisveileder i utdanningene, kan studenten potensielt få tilgang til disse praksisfelleskapene gjennom praksisundervisningen og i det daglige møtet med kulturskolens undervisningsvirkelighet.

Ifølge Bakke et al. (2011) skal praksissamtalen være en arena for refleksjon og for-dypning, der studenten sosialiseres inn mot profesjonen. Målet med disse samtale-ene er å bearbeide studentens praksiserfaringer i møte med teorier og andre typer erfaring, og at skolefaglige og undervisningsfaglige problemstillinger blir diskutert ut fra både studen-tens, praksisveilederens og faglærerens ståsted. Studenten kan med dette få oppleve å være en del av en samtale der ekspertene – i denne sammenheng faglærer og praksisveileder – diskuterer profesjonens faglige innhold og oppgaver. I de to utvalgte utdanningsløpene som denne studien omfatter, har studentene to praksisperioder i løpet av et studieår, og det gjennomføres én praksissamtale i tilknytning til hver periode. Praksissamtalen gjennom-føres i etterkant av studentens praksisundervisning, som både faglærer og praksisveileder har overvært, og samtalestrukturen legges opp i samarbeid mellom de tre partene. Noen bruker et skjema som utgangspunkt for samtalen, mens andre ønsker å ha en løsere ramme i diskusjonene, og heller ta opp temaene i den rekkefølgen de dukker opp gjennom sam-talen. Studenten skriver både veilednings- og refleksjonsnotater knyttet til praksisunder-visningen, og disse notatene kan også være en del av grunnlaget for samtalen. Studenten får kontinuerlige tilbakemeldinger fra sin praksisveileder gjennom praksisperioden, men i praksissamtalen knyttes praksisundervisningen nærmere opp mot undervisningen som foregår på den utdanningsinstitusjonen studenten er tilknyttet.

Praksissamtalen som forskningsområde

Som nevnt ovenfor krever forskriftene for lærerutdanninger at det skal være helhet og sammenheng mellom teoretiske og praktiske fag i utdanningene, men undersøkelser viser imidlertid at studenter opplever utdanningene som til dels usammenhengende ved at det finnes uoverensstemmelser og spenninger mellom den teoretiske undervisningen inne på utdanningsinstitusjonene og den kunnskapen studentene tilegner seg ute i praksisfeltet (Christensen et al., 2014; Tatto, 1996; Werler, 2013). Resultater fra undersøkelser som omhandler sammenhenger mellom teori- og praksisundervisning i utdanningene (Canrinus et al., 2015; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2006, 2013), samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler og styrket samarbeid mellom lærerstudenter, praksisveiledere og faglærere (Bakke et al., 2011; Johnsen-Høines et al., 2011; Rasmussen, 2007) bekrefter forskriftenes føringer på at helhet og sammenheng er viktige faktorer for å kunne skape gode lærerutdanninger. I undersøkelser som dreier seg om selve praksisopplæringen eller som har fokus på de enkelte partene som praksissamtalen består av, utforsker Gloppen (2013) hvordan sammenhengen mellom utdanningsinstitusjonens undervisning og studentenes praksis kan styrkes, mens Ranheimsæter, Sommervold og Stauri (2011) reiser spørsmål om hvorvidt de tre partene i denne typen samtale greier å utvikle en felles forståelse for hva det vil si å drive en helhetlig opplæring rettet mot lærerprofesjonen. En annen studie presenterer praksissamtalen som et komplekst fenomen (Andersen et al., 2011), der fokuset er praksissamtalens bidrag til å kvalifisere studentene til å bli reflekterende profesjonsutøvere. Videre drøfter Johnsen-Høines (2011) praksissamtalens sårbarhet ved å belyse hvordan det kan være utfordrende for de tre partene i praksissamtalen å bryte med etablerte diskurser og å kunne utvikle alternative samtaler. Andre studier belyser lærerstudenters fokus på elevens læring i praksissamtalen (Bjuland et al., 2015), mens Eide, Brekke og Holthe (2017) undersøker hvordan studentene opplever og forstår praksissamtalens hensikt, innhold og kontekst. De sistnevnte forfatterne argumenterer for at utfordringer knyttet til utvikling av lærerprofesjonalitet kan være en form for støtte for studentene i praksissamtalen, og at ulike kunnskapsformer bør finnes side om side i en dialogisk praksissamtale for at studentene skal kunne oppleve helhet og sammenheng i lærerutdanningen. Lærerstudenters profesjonelle utvikling er gjenstand for Sørensen (2019) avhandling, der ett av funnene er at ulike maktforhold og hvorvidt disse oppleves som relativt symmetriske spiller inn på lærerstudentenes profesjonelle utvikling, mens Kvam (2019) argumenterer for at de tre fenomenene begrunnelse, motstand og samarbeid er en forutsetning for studenters profesjonsutviklende kunnskapsprosesser i lærerutdanningens praksisveiledning. På bakgrunn av det ovenstående, kan det se ut til at de fleste studiene av praksissamtalen som fenomen først og fremst har studenten som forskningsobjekt, men både Kalgraf og Lindhardt (2018) og Nilssen (2009) retter blikket mot praksisveilederen i sine artikler. I disse undersøkelsene oppleves en sterk kompleksitet knyttet til forståelsen av lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet (Kalgraf & Lindhardt, 2018), og i det

å skulle utvikle en dobbel yrkesidentitet både som lærer og lærerutdanner (Nilssen, 2009). Denne kompleksiteten bekreftes gjennom Izadinas (2014) metastudie av 52 forskningsarbeider om lærerutdanneres profesjonelle identitet. Resultatene fra studien viser at nytilsatte lærerutdannere opplever at lærerutdannerrollen er utfordrende, og at nye lærerutdannere ønsker mer kollegialt samarbeid som kan bidra til profesjonell utvikling og til utvikling av en felles lærerutdanneridentitet. Norske kulturskoler er jevnt over ganske små, og kulturskolelærerne som i tillegg er praksisveiledere er gjerne et fåtall i sine kollegier. Å skulle kombinere to ulike yrkesroller samt å ha et kollegialt samarbeid med andre lærerutdannere vil jeg derfor anta er en utfordring blant praksisveilederne i denne studien.

Ottesens (2006) forskning på veiledningssamtaler i praktisk-pedagogiske utdanninger er sentral i denne sammenhengen. Hun hevder at tilnærmingene til refleksjonsbegrepet er diffuse og komplekse, og at refleksjonsbegrepet framstår som lite tydelig og eksplisitt i veiledningssamtalene. Ottesen konstaterer også at det dominerende innholdet i samtalene er hvordan læreren kan legge til rette for og utføre de pedagogiske handlingene, samt tekniske og praktiske forhold knyttet til utøvelsen av læreryrket. Videre omhandler Bjerkholt (2012) avhandling veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere, og dette arbeidet undersøker hvilke saksområder og temaer som vektlegges i disse veiledningssamtalene, og hvordan relasjonene mellom deltakerne framstår i samtalene. Avhandlingen *Bak veiledningens dør* (Bjørndal, 2008) utforsker hvilke (a)symmetriske interaksjonsmønstre som kan finnes i veiledningssamtaler, og Bjørndal har utviklet ulike redskaper for å belyse denne formen for (a)symmetri, der dialog og kommunikasjon er de mest sentrale læringsredskapene.

Undersøkelsen som rapporteres i denne artikkelen tar utgangspunkt i at faglærer og praksisveileder representerer ulike praksisfellesskaper med hver sine særpreg. Forskningsbidraget består i å utvikle ny kunnskap om praksissamtalen som en arena for studenters utvikling av profesjonsforståelse med vinkling mot kulturskolen, og hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som kan framtre i samtalen mellom de tre partene. I stedet for å rette forskningsinteressen mot én av partene i samtalen, har min forskning et mer overgripende fokus rettet mot profesjonsforståelsene som framtrer *mellom* de tre samtalepartene.

Teoretisk rammeverk: Profesjonsforståelse, praksisfellesskap og deltakerbaner

Det er i dag bred enighet blant teoretikere som arbeider med læring, kunnskapstilegnelse og profesjonsutvikling om at moderne samfunn på en eller annen måte er styrt av kunnskap og ekspertise (se Cetina, 1999; Dyndahl, 2019; Gustavsson, 2000), og at kunnskaps-samfunnet påvirker måtene vi forstår profesjoner på. I denne artikkelen anlegger jeg et profesjonsteoretisk rammeverk der begrepet profesjonsforståelse står sentralt (Angelo,

2012, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Jeg har videre lagt til grunn en sosiokulturell forståelsesramme for å undersøke hvilke forståelser av profesjonen kulturskolelærer som framtrer i praksissamtalene, og hvordan disse praksissamtalene fungerer som en arena der studenter kan utvikle profesjonsforståelser (Cetina, 1999, 2007; Jensen et al., 2012; Lave & Wenger, 2010; Säljö, 2001; Wenger, 2004).

Profesjonsforståelse og kunnskapskulturer

Profesjonsforståelse handler om hvordan profesjonsutøvere, deriblant musikkpedagoger, oppfatter sin egen ekspertkompetanse og sitt mandat, og om hvordan de snakker om profesjonsfeltet, for eksempel det musikkpedagogiske, både individuelt, i fellesskap og på institusjonelt nivå (Angelo, 2012, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Ifølge Georgii-Hemming (2013a, 2013b) gir begrepet profesjonsforståelse muligheter for å stille spørsmål om musikkutdannings kunnskapsgrunnlag, og om hvordan, hvorfor og av hvem musikkpedagogisk fagkunnskap skal utvikles. Hun hevder videre at profesjonsforståelse dermed kan være et teoretisk verktøy til å tydeliggjøre og drøfte musikkpedagogers særskilte kunnskap. Andre aspekter som diskuteres innenfor området profesjonsforståelse er autonomi, styring ovenfra og forventninger til profesjonsutøveren (Mausethagen & Mølsted, 2015; Mausethagen & Smeby, 2017).

Innenfor det enkelte profesjonsfellesskap eksisterer det ulike profesjonelle kunnskapskulturer, og disse kunnskapskulturene gjøres tilgjengelige gjennom måtene kunnskaper og praksisfellesskaper er organiserte på (Nerland, 2012). Ifølge Cetina (2007) handler kunnskapskulturer om hvordan bestemte praksisfellesskap konstruerer forståelse om seg selv gjennom fysiske og symbolske redskap i form av språk, roller, rutiner og sosiale relasjoner. Kunnskapskulturer dannes derfor ut ifra lokale kunnskapssamfunn og ekspertfellesskaper som eksisterer innenfor de forskjellige praksisfellesskapene. Denne undersøkelsens nedslagsfelt er i så måte preget av flere ulike praksisfellesskaper og kunnskapskulturer, representert både gjennom faglærer fra utdanningsinstitusjonen, praksisveileder fra kulturskolen, og kulturskolens tilgang til andre typer praksisfellesskaper gjennom samarbeid med ulike instanser i kommunene. Kunnskapskulturene utgjør en del av den enkelte profesjonsutøvers kompetanseportefølje, og ifølge Waagen (2016) er *mangedimensjonalitet* et vesentlig trekk i en instrumentallærers kompetansegrunnlag (se også Aglen, 2018; Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018). Begrepet mangedimensjonalitet kan innbefatte flere kunnskapsformer, blant annet taus kunnskap (Collins, 2010; Polanyi, 2009; Ryle, 2009), ekspertkunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Ericsson, 2006; Smeby, 2013) og situert kunnskap (Lave & Wenger, 2010). Andre typer kunnskapsformer er Aristoteles' (1999) begreper episteme, techné og fronesis (se også Biesta, 2014; Gustavsson, 2000; Kinsella & Pitman, 2012) som er blitt gjenoppdaget og gjentolket av ulike teoretikere, derav Johannesens (1984) begreper påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap.

Praksisfellesskap og meglere²

Den grunnleggende forestillingen om læring i et sosiokulturelt perspektiv er ifølge Säljö (2001) at læring skjer gjennom menneskelige handlinger i sosiale praksiser, og i overført betydning kan praksisfellesskaper (Wenger, 2004) være eksempler på sosiale praksiser. Wenger hevder at praksisfellesskaper ikke er uavhengige enheter, men at de utvikler seg innenfor større sosiale, historiske, kulturelle eller institusjonelle kontekster, med hver sine spesifikke ressurser og begrensninger. Han karakteriserer praksisfellesskapet gjennom å vektlegge tre ulike dimensjoner, nemlig *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar*. Disse betegner på hver sin måte hvordan praksisutøverne utvikler praksisfellesskapet gjennom relasjonsbygging, forhandlingsprosesser og utvikling av lokale yrkesfaglige og sosiale plattformer. *Meglere* har medlemskap i flere praksisfellesskaper, og evner å skape forbindelser mellom de ulike fellesskapene som muliggjør koordinasjon og kan åpne nye muligheter for menings-skaping. Slike praksisfellesskapsrelaterte samhandlingskrefter kan ses i sammenheng med kulturskolelærernes profesjonsutøvelse, der lærerne med sine ulike kompetanser, ressurser og sitt engasjement bidrar til å utvikle kulturskolens kunnskapskulturer og profesjonsfellesskap.

Deltakerbaner

Ifølge Säljö (2001) er den lærende en deltaker, eller en lærling, som er i samspill med andre i et interaktivt system der læringen foregår ved at deltakeren blir i stand til å involvere seg i nye aktiviteter, utføre nye oppgaver og tilegne seg nye former for forståelse. Denne læringsprosessen danner ifølge Lave og Wenger (2010) *deltakerbaner*,³ der lærlingen i utgangspunktet er en legitim perifer deltaker, en som tillates å starte i «utkanten» av praksisen, og som med tiden antas å bevege seg framover i sin deltakerbane mot å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Deltakeren skifter dermed plassering gjennom læringsprosessen, og *skiftende* plasseringer og perspektiver er noe av det som karakteriserer og påvirker deltakerens læringsbaner, identiteter og former for medlemskap (Lave & Wenger, 2010, s. 37). Samtidig påpeker Lave og Wenger at opplæringen organiseres ut fra prinsippet om at «produksjonen» ikke må forstyrres, og at lærlingens deltakelse i produksjonsprosessen starter på et senere tidspunkt i produksjonen der denne ikke er så sårbar. Overført til kulturskolesammenheng kan dette prinsippet for eksempel innebære at en student som har praksisundervisning ikke settes til å undervise nybegynnererelever, eller kun får begrenset frihet til å velge undervisningsinnhold og -metoder. Opplæringen i å undervise nybegynnere blir da flyttet fra utdanningsinstitusjonen og til yrkesfeltet, i tråd med tenkningen om at profesjonsutdanninger fortsetter etter at man har blitt en del av et profesjonsfellesskap (Eraut, 1994; Mausethagen & Smeby, 2017).

2 Opprinnelig «broker». Oversettelsen er hentet fra Wenger (2004).

3 Jeg kategoriserer i utgangspunktet deltakerbanen som en «innadgående» bane, men jeg åpner også for at banen kan ha andre retninger, for eksempel «utadgående» eller «perifer».

Metode: Observasjon av praksisundervisning og praksissamtaler

Observasjon er en tilnæringsmåte som kan gi forskeren innsikt i profesjonsutøvelse slik den foregår i sin naturlige kontekst, blant annet i undervisningspraksiser (Klette & Blikstad-Balas, 2017; Postholm, 2005). Jeg valgte derfor å observere praksisundervisning med tilhørende praksissamtaler for å kunne undersøke hvordan disse samtalene fungerer som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse, og hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framkommer i samtalen mellom faglærer, praksisveileder og student. Observasjonene foregikk på tre kulturskoler og en folkehøgskole. Kulturskolene tilhørte kommuner med et stort spenn i innbyggertall, og var derfor av ulik størrelse både i elevtall og antall ansatte. Jeg observerte praksisundervisning og praksissamtaler ved to utdanninger som kvalifiserer til musikkfaglig undervisning i kulturskolen, nemlig en 3-årig faglærerutdanning i musikk og en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) tilknyttet en bachelor i musikkutøving. I alt observerte jeg sju studenter tilknyttet én spesifikk faglærerutdanning i musikk og fire studenter tilknyttet et PPU-program ved en annen utdanningsinstitusjon. I tillegg deltok fire faglærere, henholdsvis to fra hver utdanning, og sju praksisveiledere som til daglig har sitt virke som kulturskole- og folkehøgskolelærere. Tre av praksisveilederne var tilknyttet faglærerutdanningen og de fire andre hadde tilhørighet til PPU-programmet. I noen tilfeller hadde to eller flere studenter praksisundervisning sammen, og de deltok sammen i praksissamtalene. Jeg var til stede ved studentenes praksisundervisning i forkant for å få en bedre forståelse av det som så ble tatt opp og diskutert i de påfølgende samtalene. Jeg observerte derfor i alt sju praksissamtaler, og jeg filmet og gjorde lydopptak av alle praksissamtalene. Instrumentene det ble gitt undervisning på var sang, piano og gitar, i tillegg til at en student hadde bandundervisning.

Analyseprosessen

Det analyserte datamaterialet som ligger til grunn for resultatene presentert i denne artikkelen består av:

- undervisningsplaner som studentene hadde utarbeidet på forhånd, og som jeg fikk til delt i forkant av praksisundervisningen
- ett veiledningsskjema som ble brukt som utgangspunkt for en av praksissamtalene
- to epostutvekslinger mellom praksisveileder og to studenter, der praksisveilederen gir tilbakemelding på studentenes praksisundervisning (etter avtale med studentene ble disse sendt til meg av praksisveileder i etterkant)
- transkripsjoner av video- og lydopptak av praksissamtalene

Gjennom analyseprosessen har jeg flyttet fokus mellom datamaterialet, teoretiske forståelsesrammer og forskningsspørsmål (Cohen et al., 2015; Elbaz-Luwisch, 2007; Peräkylä

& Ruusu vuori, 2011) i en hermeneutisk prosess. I denne prosessen har mine forforståelser og forventninger formet en del av linsen som datamaterialet har blitt analysert gjennom (Gadamer, 2012). Materialet ble analysert i flere faser, der jeg i første fase tok utgangspunkt i artikkelens andre forskningsspørsmål, nemlig «Hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen framtrer i samtalen mellom studenten, faglæreren og praksisveilederen?». Ut fra denne problemstillingen, og med begrepet profesjonsforståelse som et raster, ble datamaterialet kodet og kategorisert. Dette resulterte i en rekke empirinære og midlertidige kategorier. I fase to kodet jeg datamaterialet på nytt med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og artikkelens første forskningsspørsmål: «Hvordan fungerer praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse?» I motsetning til i fase en, der kategoriene var empirinære, ble kategoriene i denne fasen teori-*impregnerte* (Eikeland, 2018, s. 32) ved at de ble utviklet med utgangspunkt i den sosiokulturelle forståelsesrammen. I siste fase jobbet jeg meg gjennom begge kategori-gruppene på nytt ved at jeg omorganiserte og slo sammen flere av de midlertidige kategoriene, og denne prosessen resulterte i de fire resultatkategoriene som presenteres i neste del.

Resultat: Utvikling av profesjonsforståelse i praksissamtalen og ulike forståelser av kulturskolelærerprofesjonen

Resultatkategoriene som presenteres her er ment å besvare artikkelens to forskningsspørsmål. De to første kategoriene belyser hvordan praksissamtalen fungerer som en arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. Kategori tre og fire belyser hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framtrer i samtalen mellom faglærer, praksisveileder og student.

Kulturskolelærerens kompetanseutvikling – fra lærling til ekspert

I denne studien ser jeg på praksissamtalen som en arena der studenten, eller lærlingen, får mulighet til å utvikle profesjonsforståelser gjennom å føre diskusjoner med faglærer og praksisveileder, altså ekspertene, rundt sin egen praksisundervisning og erfaringer som gjøres i denne undervisningen. Praksissamtalen blir således en arena der lærlinger og eksperter møtes, og hvor innsikter om ulike praksisfellesskaper tilknyttet kulturskolelærerprofesjonen blir formidlet og forhandlet. Fra å starte som lærling i «utkantene» av et praksisfellesskap, blir studenten gjennom utdanningsløpet ledet framover i sine deltakerbaner ved å få tilgang til arbeidsoppgaver som bidrar til å skape en større forståelse og tilegne seg mer kunnskap om profesjonen hun utdanner seg til (Lave & Wenger, 2010). En forståelse av en slik bane kan sies å framtre i dette samtaleutsnittet:

- Praksisveileder: Jeg legger merke til en veldig fin utvikling hos dere begge to. [...] og at dere kjenner på mestring også, for det har dere all grunn til. Dere har jo prøvd dere litt nå, og jeg håper jo til neste gang at dere kan prøve litt mer. Jeg har lyst til å utfordre dere på enda to elever. Men det kunne vi gjort litt mer sånn to-lærer-løsning. [...] i tillegg så kunne jeg ha tenkt meg at dere hadde i hvert fall en elev til hver [...] og det kan vi godt gjøre sammen, hvis dere er komfortable med det. Hvis ikke, så kan dere gjerne lage egne opplegg. [...] Så må dere kjenne på i forhold til det med akkompagning selv, og har dere lyst til å prøve dere på det, så er dere hjertelig velkomne til det. For det er jo en del av det, man må bare starte et sted.
- Faglærer: Ja. Finne sin måte, og bruke det til sin fordel. Om det er mye akkorder, sånn som i Sound of Music, og hvis man bare får til basslinjen, [...] Ikke sant, jeg prøver bare å lese basslinjen i stedet for at jeg sitter og blir bak eleven. Så hvis jeg klarer å spille basslinjen, så er det ganske fint å bare synge oppå den.
- Student: Ja, det er jo tross alt sang vi skal fokusere på. Og derfor vil jeg ikke henge meg så mye opp i pianospill.
- Faglærer: Det får komme etter hvert som man blir mer komfortabel mens man får undervisning i piano [på utdanningen].

Her bekreftes studentenes status som legitime perifere deltakere. Praksisveileder loser lærlingene videre på deltakerbanene gjennom å tilby dem stadig mer krevende oppgaver. Ved å påpeke at studentene må «finne sin måte, og bruke det til sin fordel», er imidlertid faglærers tilnærming mer rettet mot å få lærlingene til å praktisere undervisningsferdighetene de *allerede* har tilegnet seg for å kunne komme seg videre langs deltakerbanene. Når det er sagt, finnes det også en viss enighet mellom ekspertene om at «man må bare starte et sted» for å skaffe seg undervisningserfaring, slik at en kommer seg videre langs deltakerbanene «etter hvert som man blir mer komfortabel», altså gjennom *både* å gjøre nye oppgaver og anvende sine tidligere ervervede kunnskaper og ferdigheter.

En erfaren lærer som har kommet lengre i sin deltakerbane vil kunne møte eleven med et større repertoar av lærestoff, aktiviteter og metoder. Gjennom å delta i kulturskolens praksisfellesskap i praksisopplæringen tilegner studenten seg erfaringsbasert kunnskap, og får dermed mulighet til å forflytte sin plassering langs deltakerbanen. I sitatet nedenfor tolker jeg det slik at faglæreren snakker om to ulike deltakerbaner som hun oppfordrer studenten til å veksle mellom. Den ene deltakerbanen er den *musikkutøvende*, hvor denne studenten har forflyttet seg ganske langt, fordi hun allerede har opparbeidet seg en solid musikkutøvende kompetanse. I den andre deltakerbanen, den *undervisningspraktiserende*, har studenten kommet noe kortere, og faglærer gir studenten råd om at hun må prøve å huske tilbake til sine tidligere plasseringer i den musikkutøvende banen, for å bruke denne erfaringen til å forflytte seg framover i undervisningsbanen:

Faglærer: Det er jo den måten vi har lært oss språket på, så det er naturlig for elevene. Så jeg tror det er mere spørsmålet om at du, eller når man har vært så lenge på et høyt utøvende nivå, slik som du og medstudentene dine er, så opplever de fleste at det er mest krevende faktisk å undervise nybegynnere. [...] Fordi at man må plutselig ned på en helt annen språkform, eller en annen måte å åpne døra på. Man må bare koble ut noe av den analytiske tenkningen sin, og bare få det ut, bare gjøre det, og leke seg med det, og få det til å klinge fort. Det er det mest krevende, og jeg tror at det kommer med erfaring, rett og slett.

Vedkommende faglærer vektlegger at det kreves en annen språklig tilnærming for å bli god på å undervise nybegynnere, og at det å bli dyktig på nybegynneropplæring kommer med erfaring. Praksiselevne i denne undersøkelsen har kommet godt i gang på sine instrumenter og er erfarne kulturskoleelever. Studentene får dermed ikke tilgang til nybegynnerelver i praksisundervisningen før de har kommet lengre i sine deltakerbaner og opparbeidet seg mer kunnskap om profesjonsutøvelsen. Dette kan ses i sammenheng med Lave og Wengers (2010) prinsipp om at nybegynnerens læring ikke må forstyrre produksjonen, og i dette tilfellet forstått som studentenes «produksjon» av kulturskoleelever. Nybegynneropplæring er imidlertid en viktig del av kulturskolelærerens arbeidsoppgaver, men det er et tema som nesten ikke berøres i praksissamtalene. Det blir derfor viktig at den framtidige kulturskolelæreren ikke slutter å bevege seg langs deltakerbanene, men fortsetter å bevege seg framover og tilegne seg nye kunnskaper og erfaringer, også *etter* endt utdanning:

Faglærer: Ja, det er noe med det, spesielt når man ikke har den rutinen og erfaringen. Jeg tenker at man bare må øve seg på det man skal undervise i. Altså både teorien du skal undervise i, at du øver deg på hvordan du skal formulere forklaringer, for eksempel. Jeg husker da jeg begynte å undervise, så var det noen ting jeg syntes var så vanskelig å forklare, altså. Jeg klarte liksom ikke å finne en god måte å forklare det til elevene på. Men etter hvert så lærer du deg jo hvordan du gjør dette hver gang, og finner en effektiv måte. Så man må, ja, øve, øve på å undervise, tenker jeg!

Denne faglæreren trekker fram undervisning som en språklig praksis, som jeg velger å tolke som en *språkpraktiserende deltakerbane*, der lærlingen oppfordres til å bevege seg bortover den språkpraktiserende deltakerbanen gjennom å øve på ulike språklige utfordringer. Ifølge denne faglæreren er rutine og erfaring noe som kommer etter hvert som man tilegner seg mer kunnskap og ferdigheter. Gjennom å øve på ulike kunnskaps- og ferdighetsområder kan lærlingen forflytte seg videre framover på de ulike deltakerbanene i retning av et mer utvidet medlemskap i praksisfellesskapet, for etter hvert å kunne oppnå ekspertkompetanse.

Samtaledynamikker i praksissamtalene

I praksissamtalene observerte jeg flere situasjoner der ekspertene seg imellom diskuterte ulike problemstillinger knyttet til kulturskolelærerens profesjonsutøvelse. Når dette skjer i praksissamtalen, kan lærlingen få tilgang til informasjon om læreryrkets ulike sider gjennom å observere ekspertenes måte å snakke om profesjonen på. Dataanalysene viste at dynamikken i praksissamtalene i stor grad ble preget av at praksisveileder og faglærer snakker mye, og at diskusjonene i hovedsak dreier seg om hvordan studenten *egentlig* kunne ha gjennomført undervisningen:

- Faglærer: Jeg tenkte at du kanskje kunne ha gitt ham en enda mer umiddelbar respons når han faktisk traff, for han var innom tonen. Sånn at du kanskje umiddelbart kunne sagt «der er den!» For da hadde han fått en bekreftelse på det, og han hadde hørt det, han også. Så at man er kjapp til å tilbakemelde, akkurat i situasjonen når han treffer tonen.
- Student: Det har jeg ikke tenkt på. Men det ...
- Praksisveileder: Det er noe med å leke seg litt rundt, og finne tilbake til den også, og prøve å ta den igjen på nytt. Det er jo et skjønn. Men jeg tror kanskje jeg også ville ha gitt umiddelbar tilbakemelding på at «ja, fint, der er den tonen».
- Student: Mmm, ja.
- Faglærer: Ja, for meg blir det egentlig bare hva du kunne ha gjort i forlengelsen av dette. [...] Det ligger jo et potensiale i låta du har valgt, for den er jo pedagogisk veldig god. Du spør ham *hvorfor* han hører, og det er et vanskelig spørsmål, sier du også. Og du kunne *kanskje* ha innført noen begreper om heltoner eller halvtoner, eller trinnsvis bevegelse. Fordi det er faktisk *det* han hører.

Her ser vi at ekspertene er de førende partene i samtalen mens lærlingen får en observerende rolle, og det oppstår en asymmetri (Bjørndal, 2008) mellom deltakerne. Samtalen får således en mesterlære-karakter der lærlingen får instruksjoner av en mer erfaren person (Nielsen & Kvale, 1999). Det mest påfallende i flere av praksissamtalene, som også tydelig kommer fram her, er at ekspertene kartlegger et problem som har oppstått på timen, for så komme veldig raskt med tilbakemeldinger og «svar» på problemet. Ekspertene blir dermed til dels «belærende» i samtalene, framfor å utfordre studenten og gi henne tid til å reflektere rundt det som skjedde, og dermed kanskje finne fram til en løsning selv.

I noen samtaler hendte det imidlertid at ekspertene stilte mer åpne spørsmål om det som skjedde i undervisningssituasjonene, og ga studenten mer rom til å reflektere over sine handlinger. For eksempel reiste praksisveileder i en av samtalene spørsmålet om hvorfor man alltid velger å spille blues i gitaropplæringen. Hun formulerte spørsmålet slik at dette også gjaldt hennes egen praksis, og fikk dermed i gang en refleksjonssamtale der både student, faglærer og praksisveilederen selv deltok på samme nivå, og det oppsto en diskusjon

om valg av repertoar, både med for- og motargumenter. Jeg opplevde at deltakerne diskuterte på et felles plan, der ingen verken tok eller fikk rollen som ekspert eller lærling. I denne delen av praksissamtalen klarte praksisveileder i samarbeid med faglærer å legge opp til en diskusjon der studenten fikk sjansen til å reflektere over aktuelle problemstillinger og forståelser som omhandler kulturskolelærerprofesjonen. Praksissamtalen ble i dette eksemplet en arena der studenten, som til dels fullverdig medlem av praksisfellesskapet, fikk mulighet gjennom egne refleksjoner til å tilegne seg nye forståelser og kunnskap om læreryrket hun utdanner seg til.

Kulturskolelærerens kompetanseområder

De mest framtrepende forståelsene av profesjonen kulturskolelærer i samtalene omhandler ulike kompetanseområder knyttet til profesjonsutøvelsen. Forståelsen som i stor grad ligger til grunn i alle diskusjonstemaer er at det settes store krav til at kulturskolelæreren skal beherske mange forskjellige kunnskaper og ferdigheter, som innbefatter både breddekunnskap og spesialisering. Det er imidlertid «tekniske» løsninger i tilrettelegging av undervisning som i størst grad tas opp i samtalene, og jeg vil anta at grunnen til det er at tilbakemeldinger på undervisningsferdigheter som sådan kan gi studenten helt konkrete verktøy å jobbe videre med. Her er et eksempel på en slik tilbakemelding, der temaet er en tidligere gjennomført gitartime:

Praksisveileder: Det eneste jeg tenkte litt på med eleven, var kanskje bare gå gjennom akkordskjemaet for å forklare hvorfor, for hun spurte veldig mange ganger «hvor mange ganger skal jeg spille?». Bare sånn helt i starten.

Student: Ja, jeg tok akkord for akkord, og så satt vi og spilte den, og så spurte hun om hvor mange ganger skal vi ta den. Men hun var alltid foran meg når hun spurte.

Praksisveileder: Ja, og det er ofte sånn. Særlig hvis de er litt usikre. Da har de mange bekymringer i hodet, så da plutselig kommer det ryende ut før du får sagt noe. Kanskje bare helt i starten at «her er et akkordskjema, det kjenner du kanskje igjen, det betyr at vi skal telle så mange ganger». Noe sånt, for eksempel?

Studenten får her konkrete eksempler fra praksisveileder på hvordan problemet som oppsto i gitartimen kan løses, slik at han kan ta med seg den foreslåtte løsningen til en senere anledning. I tillegg til ferdighetskunnskap, belyses også en annen kunnskapsform i dette eksemplet gjennom praksisveilederens beskrivelse av elevens bekymring, nemlig fortrolighetskunnskap eller fronesis (Aristoteles, 1999; Johannessen, 1984); her forstått som empati, og hvordan kulturskolelærerens empatiske evner kan påvirke elevens læring. Lærerens fortrolighetskunnskap blir dermed en viktig faktor for at eleven skal føle seg sett og ivarettatt, og på den måten komme seg videre i sin musikalske utvikling. Andre eksempler på

fortrolighetskunnskap som framtrer i samtalene er lærerens anerkjennelse av elevens følelser og behov. Utsagn som at kulturskolelæreren «er der med en respekt for det de [elevene] holder på med» og kan gi elevene tid og «anledning til å reflektere [...] i en travel skolehverdag» og til å forstå og lære, bekrefter at fortrolighetskunnskap utgjør en sentral forståelse av profesjonen som framtrer i samtalene. Det er i hovedsak praksisveilederne som bringer forståelsene om fortrolighetskunnskap og elevens behov inn i samtalene, og som da ivaretar profesjonsforståelser som omhandler det sosiale og kontekstuelle i undervisningssituasjonene. Faglærerne derimot legger mer vekt på faglige og overordnede temaer, og de refererer gjerne til den teoretiske kunnskapen som gjennomgås i studiet utenom praksisperiodene. Et eksempel på et slikt tema er øving. I praksissamtalene framtrer det ulike forståelser av hva slags *type* øving det skal legges vekt på, *hva* man skal øve på og *hvem* det er som skal øve på hva:

Faglærer: Lærer dere elevene deres mye om øving alene? Altså, gir gode tips for egenøving? Det er en problematikk i kulturskolen som nå har kommet inn i rammeplanen for kulturskolen, ikke minst ganske tungt, med tanke på at du bare kan treffe eleven din kun 20 minutter i uka, og så må de gjøre resten av arbeidet selv.

I dette tilfellet retter faglærer fokus mot elevens øving for å bli flinkere på sitt instrument, og nødvendigheten av å gi eleven verktøy til å øve på musikalske og tekniske ferdigheter mellom kulturskoletimene. Imidlertid er det gjerne praksisveileder som har fokus på elevens øving, mens faglærer i større grad vinkler øvingsproblematikken mot den som underviser; at man som kulturskolelærer må øve og trene på ulike ferdigheter, eksempelvis på undervisnings- og formidlingssituasjoner, eller på egne instrumenter, fordi det fører til bedre undervisning. Dette kommer fram gjennom flere av samtalene.

Kulturskolelæreren som balansekunstner

I flere av praksissamtalene framheves det at kulturskolelæreren må kunne balansere mellom ulike faktorer i sin arbeidshverdag:

Praksisveileder: Det er jo en sånn treningssak, litte grann med balansen i timen, [...] og det er helt riktig at det blir litt sånn ubalansert i forhold til den tida man har til å jobbe med repertoar, i forhold til tida man jobber med tekniske øvelser eller oppvarmingsøvelser. Eller tiden man bruker til å snakke litt sammen. Altså, elevene kommer jo med hele seg. Og noen ganger så blir det ikke sånn som man har tenkt på forhånd, og det må man jo bare ta der og da.

Konsekvensen av å ha så lite tid sammen med elevene er at læreren må kunne ta raske avgjørelser om hva hun skal vektlegge i timene. Kulturskolelæreren må kunne beregne tid

til alt, for «eleven kommer med hele seg», og dette må det tas hensyn til. Min tolkning er at denne praksisveilederen også snakker om improvisasjons- og fleksibilitetskompetanse, altså evnen til raskt å kunne endre timens innhold for å møte eleven med det som hun faktisk trenger – å bli sett og forstått gjennom et erfarent profesjonelt blikk. Her opplever jeg at ekspertene i samtalen har relativt like forståelser rundt denne kompetansen, når praksisveileder mener det er viktig «å skape balanse i timen», mens en faglærer snakker om å «balansere mellom det å klare å være til stede og hvor mye planlegging jeg skal gjøre for å prøve å få til akkurat det».

Etter at kulturskolen ble tildelt rollen som lokalt kulturpedagogisk ressurscenter (se NOU 2013: 4), har dette ført til mer samarbeid med grunnskolen og andre lokale virksomheter i kommunene. Kulturskolelæreren må dermed forholde seg til flere praksisfellesskaper, og det medfører at kulturskolelæreren må balansere sitt virke mellom ulike kolleger, praksiser og styringsdokumenter. Dette gjenspeiles i den mangedimensjonale kompetansen som er karakteristisk for denne profesjonen (Aglen, 2018; Jordhus-Lier, 2018; Waagen, 2016), og disse aspektene kom tydelig fram da en praksisveileder i en av de observerte samtalene innledningsvis fortalte litt om sin yrkeshverdag:

Praksisveileder: Det er under utvikling, veldig! Altså i forhold til dette med kulturskolen som et ressurscenter. Som en egen del av den nye rammeplanen. Og der er det mange forskjellige typer oppgaver. Ja, og så er jeg prosjektleder for [prosjektnavn] som er et prosjekt som retter seg mot beboere med demens på institusjoner på [stedsnavn]. Det er litt forskjellig, så man må kunne litt om alt mulig – til slutt. Men det er spennende, da!

Som denne praksisveilederen sier, så må man «kunne litt om alt mulig» i balansegangen mellom de ulike praksisfellesskapene. Dette innebærer også å forholde seg til ulike styringsdokumenter knyttet til de forskjellige praksisarenaene. Kulturskolen er en fritidsaktivitet og derfor en frivillig læringsarena, men siden kulturskolene i stor grad samarbeider med grunnskolene, må kulturskolelærere forholde seg til undervisning av både frivillige og obligatoriske aktiviteter i sin arbeidsmatrise. Dette er en tematikk som i liten grad tas opp i samtalene. I stedet snakkes det om å legge til rette for å skape motivasjon og musikkglede for kulturskoleelevene, og at det er viktig at elevene trives i kulturskolen:

Faglærer: Det virket som elevene koste seg, og det er jo det *viktigste*, tenker jeg – ja, på kulturskolen. Det er jo *veldig* viktig at de lærer, og jeg synes at man kan sidestille de to tingene der; at det også skal skje ei opplæring. Men det at de trives og fortsetter, og kommer på spillingen [...] Jeg tenker at når de begynner å studere musikk, så har de på en måte tatt et valg, og de har kanskje også begynt og tatt noen valg når de går på musikklinja. Men det er *vi* som har dem de årene her,

og som kanskje er de *viktigste* for å skape motivasjon hos dem, og få dem til å fortsette med musikk, hvis det skal være målet, da. Så derfor er det *veldig* viktig at de trives.

Elevenes trivsel er viktig, og læreren må balansere mellom å stille krav til elevene og samtidig være lydhør overfor deres ønsker og valg i timene og være svært bevisst på elevenes motivasjon og trivsel. Bli læreren for krevende, kan det føre til at elevene blir umotiverte og således slutter i kulturskolen. Umotiverte elever kan dermed bety færre elever, som i ytterste konsekvens kan føre til at kulturskolelæreren ikke lenger har elever å undervise, og dermed mister jobbgrunnlaget sitt. Det å undervise i fritidsaktiviteter gjør at man alltid må ta høyde for denne type problematikk, siden «[e]levens interesse og motivasjon er avgjørende når opplæringen er frivillig» (Westby, 2017, s. 144). Flere praksisveiledere legger vekt på at man alltid må begrunne *hvorfor* man for eksempel tar ulike metodiske valg overfor elevene, eksemplifisert gjennom denne praksisveilederens utsagn om studentens gitarundervisning:

Praksisveileder: Vi må ha tenkt *godt* gjennom vår egen teknikk, og *hvorfor* man gjør det på den måten. For man *må* ha argumentene klare for hvorfor vi gjør det sånn. [...] Du *må* kunne forklare at det for eksempel er fordi den akkorden ellers blir for lik en C, eller den blir for lik en F, [...] eller det er uhensiktsmessig når du skal skifte til neste grep.

Å begrunne *hvorfor* kan ifølge flere praksisveiledere bidra til å opprettholde elevenes motivasjon, og dette blir enda viktigere innenfor den frivillige undervisningen, siden elevene har mulighet til å slutte i kulturskolen. Å veksle mellom undervisning i frivillige og obligatoriske aktiviteter er en stor del av kulturskolelærerens arbeidshverdag, siden kulturskolene samarbeider med både grunnskolen og andre undervisningsarenaer i kommunene. Det er derfor interessant at kulturskolelærerens balansegang mellom nettopp disse praksisfellesskapene er en av de mindre framtrædende forståelsene av kulturskolelærerprofesjonen i praksissamtalene.

Diskusjon

Analyseresultatene viser hvordan praksissamtalen fungerer som en arena for studenters tilegnelse av profesjonsforståelse der læringen skjer gjennom deltakelse i en sosial praksis. Videre viser resultatene at forståelsene av profesjonen som framtrer i praksissamtalene i første rekke handler om at kulturskolelærere må kunne beherske en rekke kompetanseområder, samt kunne balansere og veksle mellom ulike kompetanser og praksiser. Likeledes tolker jeg resultatene slik at lærlingens forflyttelse på deltakerbanen mot å oppnå et fullverdig

medlemskap i praksisfellesskapet ikke kun skjer gjennom profesjonsutdanningen, men også i møtet med framtidige praksisfellesskap gjennom å bli ansatt som kulturskolelærer.

Praksissamtalen som en arena for utvikling av profesjonsforståelse

Ifølge Bakke et al. (2011) skal praksissamtalen være en arena der faglige problemstillinger diskuteres ut fra både studentens, praksisveilederens og faglærerens ståsted, og der deltakerne bidrar på lik linje i diskusjonene. I en av denne studiens observerte praksissamtaler finnes det et eksempel på en slik likeverdig diskusjon. Praksisveileder bryter med ekspertlærling-formatet ved å stille åpne spørsmål om sin egen praksis og eget undervisningsinnhold. Faglærer stiller oppfølgende spørsmål i stedet for å komme med et svar, og studenten bidrar med innspill ut ifra sine forutsetninger som legitim perifer deltaker. Samtaledynamikken blir jevnbyrdig, og fører til at ulike forståelser og perspektiver om kulturskolelærerprofesjonen framtrer i den fruktbare diskusjonen. Det er likevel en klar tendens i mitt datamateriale at ekspertene er førende i diskusjonene som gjøres rundt studentens gjennomføring av sin praksisundervisning, og at studentens egne refleksjoner i mindre grad kommer til syne i samtale. I flere av samtaleene blir studentene avbrutt når de prøver å sette ord på problemstillinger knyttet til undervisningen de har gjennomført. En skal ikke se bort fra at denne «belæringen» oppstår fordi ekspertene vil bidra til best mulig læring for studentene. Dette kaller Nielsen og Kvale (1999) «kognitiv mesterlære», der læreren gjennom modellering og stillasbygging ønsker å gi studentene en forståelse av de strategiene som ligger bak løsningen av et problem, i den hensikt at studentene selv skal bli i stand til å håndtere disse strategiene. Studentdeltakerne som er observert i denne undersøkelsen kan dermed forstås som lærlinger som opparbeider en større forståelse av profesjonens karakter og innhold gjennom å delta i og observere ekspertenes dialog (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Lave & Wenger, 2010). Jeg vil anta at ekspertene dominerer samtalen i kraft av å ville det beste for studenten, men dette fører til en forskyving av maktbalansen og relativt stor asymmetri. Ut ifra undersøkelser om relasjoner i praksissamtalene der symmetri og maktbalanse er en forutsetning for studentens opplevelse av læring (Bjørndal, 2008; Sørensen, 2019), stiller jeg spørsmål om den type ubalanse og asymmetri som finnes i samtaledynamikken mellom eksperter og lærlinger er fruktbar.

Et sentralt funn er at studentenes tilegnelse av profesjonsforståelse blant annet skjer gjennom at studentene møter ulike praksisfellesskap i samtale. Praksisveileder har sine forståelser av profesjonen, og faglærer andre. De er ikke helt forskjellige, men de bærer med seg ulike forståelser av hva god kulturskoleundervisning er og kan være. I resultatframstillingen presenterer jeg tre deltakerbaner som lærlingene forventes å bevege seg framover i for å kunne bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet. De nevnte banene er den musikkutøvende, den undervisningspraktiserende og den språkpraktiserende deltakerbanen. Lærlingene oppfordres til å veksle mellom de ulike banene for å oppnå skiftende plasseringer (Lave & Wenger, 2010), noe som vil gi dem ny kunnskap samt erfaringer og innsikt

i profesjonen de utdanner seg til. For å hjelpe studentene til å veksle mellom de ulike banene har praksisveilederne og faglærerne ulike tilnæringsmåter. Praksisveilederne gir studentene utfordringer som kan få dem til å tilegne seg kunnskaper og innsikt til å kunne veksle mellom og forflytte seg videre langs deltakerbanene. Faglærernes strategi er å oppfordre studentene til å bruke kunnskap de allerede har ervervet seg, både i studiet og i tidligere undervisningssituasjoner; altså overføring av læring. Dette begrepet referer ifølge Nielsen og Kvale (1999) «til hvilken grad en adferd lært i én situasjon, blir overført og gjentatt i en annen situasjon» (s. 243). I vekslinger mellom ulike deltakerbaner kan utvikling av kunnskap oppstå. Etter min mening bør det legges mer vekt på studentens egne refleksjoner over vekslinger mellom deltakerbaner og egen praksis som sådan, enn hva som kommer fram i denne studien. Det å bevisstgjøre hva som skjer når man veksler mellom ulike deltakerbaner kan være en av flere måter å tilegne seg profesjonsforståelse på.

Samtaledynamikken mellom ekspertene fører til at studentene ofte blir sittende på sidelinja. Man kan imidlertid anta at etter hvert som lærlingen forflytter seg framover deltakerbanen ved å tilegne seg mer kompetanse og større profesjonsforståelse, så vil hun kunne bli en mer aktiv deltaker i lignende samtaler på et senere tidspunkt i utdanningsløpet. Lærlingen kan altså sies å tilegne seg økt profesjonskunnskap gjennom å *observere* ekspertenes samtale om profesjonens virke (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Lave & Wenger, 2010). En slik gradvis innføring og deltakelse i hva det samtales *om* og *hvordan* det samtales, kan på sikt bidra til at studenten tilegner seg en bredere forståelse av kulturskolelærerprofesjonen. Imidlertid viser analysene at samtalene nok oppleves som en trygg arena for lærlingene, for selv om ekspertene har et såkalt belærende perspektiv i sine samtaler om profesjonen, bidrar likevel lærlingene med sine perspektiver der det er rom for det i samtalene. Til tross for at det til tider er uenighet mellom ekspertene, så kan det se ut til at de er opptatt av å skape gode relasjoner til studentene, noe som ifølge Bjerkholt (2012) kan bidra til en positiv læringsopplevelse for studentene. Videre ser det ut til at det finnes en felles forståelse hos ekspertene, nemlig at de skal opptre som en relativt samlet enhet foran studentene ved at de bekrefter hverandres utsagn, og på den måten skaper gode relasjoner og tillit mellom deltakerne.

Helhetsinntrykket er at den observerte praksisundervisningen bidrar til en god sammenheng i musikkklærerutdanningene, ved at sentrale kunnskapsområder fra både utdanningsinstitusjon og praksisarena løftes fram og diskuteres i samtalene (se også Eide et al., 2017). Dette tyder på at det er koherens mellom teoretiske og praktiske fag i de utvalgte utdanningsløpene. At slik helhetlig sammenheng er viktig, støttes av forskning på profesjonsutdanninger (Canrinus et al., 2015; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2006, 2013; Jensen et al., 2012). Ifølge Nerland og Hermansen (2017) er det viktig å skape gode og produktive relasjoner mellom utdanningens praksiser og de større kunnskapskulturene som utdanningen inngår i. På den måten kan studentene gjennom praksissamtalene få innsyn i profesjonens kunnskapskulturer.

Forståelser av kulturskolelærerprofesjonen

Resultatene viser at studentene gjennom sin praksisundervisning får tilgang til flere kunnskapskulturer (Cetina, 1999, 2007), og at det først og fremst er forståelser av kulturskolelærerprofesjonen knyttet til ferdighetskunnskap (se Aristoteles, 1999; Johannessen, 1984) som tillegges mest vekt i praksissamtalene. Resultatene er i samsvar med Ottesen (2006), ved at det dominerende innholdet i praksissamtalene dreier seg om studentens pedagogiske handlinger samt praktiske og tekniske forhold knyttet til profesjonsutøvelsen. Likeledes vektlegges også fortrolighetskunnskap i samtalene, men dette initieres i størst grad av praksisveilederne. Fortrolighetskunnskapen knyttes først og fremst til elevenes behov, og praksisveileder bringer inn sin kunnskap om samhandling mellom lærer og elev ved å løfte fram elevens perspektiv i diskusjonene som omhandler hendelser som har oppstått i praksisundervisningen. Kunnskapsperspektivene faglærer introduserer har et mer faglig fokus, og diskusjonene som oppstår som følge av de faglige temaene blir i større grad styrt av ekspertene. Jeg vil anta at ekspertenes forskjellige kunnskapsbetoninger kommer av deres ulike innganger til praksisfeltet. Praksisveileder har tett omgang med kulturskoleelevene til daglig og er opptatt av å ivareta elevperspektivet, mens faglærer trekker linjer fra og ser sammenhenger mellom den undervisningen som til daglig foregår på utdanningsinstitusjonen og praksisundervisningen. Ekspertenes ulike vektlegginger av kunnskap understøtter funnet om at praksissamtalenes samtaledynamikk preges av de ulike praksisfelleskapenes forskjellige kunnskapsbetoninger. Min mening er at møtene som oppstår mellom de ulike praksisfelleskapene styrker samtalenes betydning for studentens tilegnelse av profesjonsforståelser. Denne studiens resultater omfatter ikke alle kunnskapsformer som er presentert tidligere i artikkelen, men man kan anta at andre kunnskapskulturer (som igjen er knyttet til et større utvalg av kunnskapsformer) framtrer i andre sammenhenger i praksisundervisningen, siden tidligere undersøkelser (se Aglen, 2018; Angelo, 2012; Angelo et al., 2017; Holgersen, 2010; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Waagen, 2016) viser at kulturskolelæreryrkets kompetanseområder favner et vidt spekter av ulike former for kunnskap.

En annen forståelse som framtrer i samtalene, er at profesjonen har medlemskap i flere praksisfelleskaper. Kulturskolelærerens tilgang til flere praksisfelleskaper er muligens en konsekvens av kulturskolens rolle som kulturpedagogisk ressurscenter. Læreren må dermed kunne balansere og skape forbindelser mellom flere forskjellige praksisarenaer, altså operere som en megler (Wenger, 2004), slik at hun kan trekke lærdom av de ulike praksisfelleskapene. I datamaterialet fra mine observasjoner ser det imidlertid ut til at studentene i sin kulturskolepraksis i hovedsak får prøve seg på enkeltundervisning i kulturskolens lokaler. De får derfor ikke tilgang til andre praksisfelleskaper gjennom praksisundervisningen. Dette innebærer at problemstillinger rundt det å skulle veksle mellom å undervise både i frivillige aktiviteter i kulturskolen og obligatoriske aktiviteter tilknyttet grunnskolen blir et fraværende tema i samtalene. En årsak til at studenten i hovedsak får tilgang til vokal- og instrumentalundervisning i kulturskolen kan være at både

praksisveileder og faglærer vet at studenten har flere praksisperioder som legges til andre skoleslag som grunnskole, folkehøgskole og videregående skole. De kan dermed anta at studenten på den måten får tilgang til andre typer praksisfellesskap i andre praksisperioder, og se det som viktig at vedkommende får tilgang til kulturskolens eget praksisfellesskap i nettopp den praksisperioden som er lagt til dette skoleslaget. Samtidig overlater faglærer og praksisveileder dermed ansvaret til hver enkelt student å reflektere over og trekke linjer til de andre praksisfellesskapene og se disse i sammenheng med den mangedimensjonaliteten som preger kulturskolelæreryrket (Waagen, 2016). Det kan være en utfordrende øvelse å klare å se slike bindinger mellom ulike praksisfellesskaper på egen hånd. Enkelte studenter vil behøve hjelp til å trekke linjer og se disse sammenhengene, som er viktige for at de skal kunne danne seg en helhetlig forståelse av kulturskolelærerprofesjonen.

Fraværende forståelser og avsluttende betraktninger

En stor del av kulturskolelærerens arbeidsoppgaver består i å undervise elever som er nybegynnere på sine instrumenter. I denne undersøkelsen er imidlertid nybegynneropplæring fraværende i studentenes praksisundervisning, og det blir derfor også et tema som i begrenset grad berøres i praksissamtalene. Det som *blir* nevnt, er at nybegynnerundervisning er svært krevende, og dette utsagnet tolker jeg i retning av at nybegynneropplæring er noe som må innføres senere i forflyttelsen langs deltakerbanen fra legitim perifer til full deltakelse i kulturskolelærerpraksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2010). I tråd med Erauts (1994) studier av læring knyttet til profesjonskvalifisering (se også Caspersen et al., 2017; Collins, 1990; Smeby, 2008), vil dette bety at kulturskolen får en viktig rolle i lærerutdanningen når den nytilsatte kulturskolelæreren behøver tilgang til kunnskapsressurser og opplæring i å undervise nybegynner elever. Å få innsikt i det å veksle mellom ulike praksisfellesskaper i en arbeidshverdag er også et tema som nesten ikke berøres i praksissamtalene. Det vil derfor være av stor betydning for en nyutdannet kulturskolelærer at kulturskolens ledelse legger til rette for at erfarne profesjonsutøvere kan dele sin kunnskap med de nytilsatte, slik at sistnevnte kan bli fullverdige medlemmer i praksisfellesskapet og få mulighet til å utføre alle sine arbeidsoppgaver på en god og innsiktsfull måte.

Det framtrer ulike forståelser av kulturskolelærerprofesjonen i praksissamtalene, og resultatene tyder på at representantene fra utdanningsfeltet og praksisfeltet i stor grad er samstemte når det gjelder forståelser av hva slags kompetanser en kulturskolelærer bør være i besittelse av. Samtalene styres i stor grad av ekspertene, mens lærlingen får mindre rom til selvstendig refleksjon over egne handlinger. Jeg har nevnt noen temaer som ikke tas opp i de observerte samtalene, og fraværet av disse temaene kan potensielt skape utfordringer for både utdanningsinstitusjoner og praksisfelt. Utfordringene gjelder ikke bare å skape sterkere sammenhenger *innad* i studentens utdanningsløp, men er også knyttet til å styrke bindeleddet som leder *fra* utdanningene og *ut* i det aktive arbeidslivet. Det er i så måte en utfordring for både musikkpedagogiske utdanninger og kulturskolens profesjonsfellesskap

å skape balanse mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt ved å forsterke koblingene i praksisopplæringen. Ved å legge til rette for god sammenheng mellom utdanning og praksisfelt kan praksisfellesskapets framtidige medlemmer gjennom forflytninger langs deltakerbanene tilegne seg profesjonsforståelser slik at de kan se disse sammenhengene.

Forfatterbiografi

Gry Sagmo Aglen er PhD-stipendiat i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hennes PhD-undersøkelse, som denne artikkelen er en del av, omhandler musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning.

Referanser

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 157–184). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Andersen, A.-G., Braüner, N. V. & Sørensen, F. (2011). Trepartsamtalen er positiv og sammenbindende – men kompleks! *Profession og praktik. Praktikken og klinikken som formaliseret fag*, 3, 26–36.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270300>
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 108–131. <https://doi.org/10.5617/adno.2354>
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 15* (s. 25–47). Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – Den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>

- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (3. utg.). Gyldendal.
- Bakke, E., Eriksen, S., Gloppen, B. H., Halmrast, G. S., Ranheimseter, Å., Sommervold, T., Stauri, T., Taarud, R. & Østerås, B. (2011). *PIL – Praksis som integrerende element i lærerutdanningen. Sluttrapport fra lokalt PIL-prosjekt ved Høgskolen i Hedmark. Treklingsamarbeid og Trepartsamtaler* (Høgskolen i Hedmark Rapport 2011). https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133397/v2_PILrapport_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438209/Thesis2.pdf?sequence=4>
- Bjuland, R., Helgevold, N. & Munthe, E. (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevs læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.1299>
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/7092>
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausesthaugen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118–129). Universitetsforlaget.
- Cetina, K. K. (1999). *Epistemic cultures. How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Cetina, K. K. (2007). Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. 32(4), 361–375. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1179/030801807X163571?scroll=top&needAccess=true>
- Christensen, H., Eritsland, A. G. & Havnes, A. (2014). Bridging the gap? Students' attitudes about two learning arenas in teacher education. A study of secondary teacher students' experiences in university and practice. I E. Arntzen (Red.), *Educating for the future: Proceedings of the ATEE 38th Annual Conference, Halden 2013* (s. 46–61). Association for Teacher Education in Europe.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago Press.

- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. I R. Torstendahl & M. Burrage (Red.), *The formation of professions: Knowledge, state and strategy*. Sage.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2003). En fenomenologisk redegjørelse for utviklingen av etisk ekspertise. I V. F. Moe & S. Loland (Red.), *I bevegelse – et festskrift til Gunnar Breivik på hans 60-årsdag* (s. 27–43). Gyldendal.
- Dyndahl, P. (2019). Shifting metaphors in the conceptualization of musical knowledge and learning. I M. Grimshaw-Aagaard, M. Walther-Hansen & M. Knakkegaard (Red.), *The Oxford handbook of sound and imagination* (Bd. 1, s. 203–227). Oxford University Press.
- Eide, M. L., Brekke, M. B. R. & Holthe, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.3985>
- Eikeland, O. (2018). Teori, empiri, praksis mfl. – gamle og nye begreper. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 22–45). Universitetsforlaget.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experiences. Narrative inquiry into K-12 teaching. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 357–382). Sage Publications.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- Ericsson, K. A. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (FOR-2013-03-18-290). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-04-1134>
- Forskrift om rammeplan for PELU. (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (FOR-2013-03-18-290). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-290>
- Forskrift om rammeplan for PPU. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (FOR-2015-12-21-1771). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2015-12-21-1771>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Georgii-Hemming, E. (2013a). Meeting the challenges of music teacher education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional knowledge in music education* (s. 193–202). Routledge.
- Georgii-Hemming, E. (2013b). Music as knowledge in an educational context. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional knowledge in music education* (s. 19–38). Routledge.
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen. *Uniped*, 36(1), 88–101. https://www.idunn.no/uniped/2013/01/trepertssamtalen_en_arena_for_aa_styrke_samspillet_mellom_h

- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265. <https://pdfs.semanticscholar.org/d582/3f2accd540d1a380e926b3f7ed623728eb41.pdf>
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–410. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Holgensen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perpespektiv 2010* (s. 75–83). Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Izadina, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (Red.). (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Sense Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3034744#>
- Jeppsson, C. (2020). «Rörlig och stabil, bred och spetsig» Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/63291/3/gupea_2077_63291_3.pdf
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Universitetet i Bergen.
- Johnsen-Høines, M. (2011). Praksissamtalens sårbarhet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 47–65.
- Johnsen-Høines, M., Rangnes, T. E., Hana, G. M., Hansen, R. & Lilland, I. E. (2011). *Læringssamtalen i matematikkfagets praksis*. <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=403626>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Kalsnes, S. (2014a). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelæreren? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?*

- Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2014b). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 26–41). Cappelen Damm Akademisk.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Klette, K. & Blikstad-Balas, M. (2017). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129–146. <https://doi.org/10.1177/1474904117703228>
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade? Hvordan tale meningsfuldt om professionell utvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(4), 298–308. https://www.idunn.no/np/2006/04/professionel_eller_kompetencenomade_-_hvordan_tale_meningsfuldt_om_professi
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf
- Kvam, E. K. (2019). Praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Om utviklende kunnskapsprosesser i lærerutdanningens praksisveiledning. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.6628>
- Lave, J. & Wenger, E. (2010). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27–48). Sense Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3034744#>
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167–179). Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 135–146. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2009/02/lerer_og_ovingslerer_-_om_utvikling_av_dobbel_yrkesidentitet

- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. [https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/ottesen\[1\].pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/ottesen[1].pdf)
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analysing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. utg., s. 529–543). Sage Publications.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode / en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ranheimsæter, Å., Sommervold, T. & Stauri, T. (2011). *Trepartssamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133978>
- Rasmussen, J. (2007). *Trepartsamtalen – et forsøgs- og utviklingsarbejde*. Forlaget PUC.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 39 (2002–2003). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2002-2003-/id197064/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe for å bli grepet – for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/14947>
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155–180. <https://doi.org/10.3102/01623737018002155>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Oxford University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

- Werler, T. (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer. Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s. 180–215). Cappelen Damm Akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak, eller? I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *IRISforsk – Den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk.
- Waagen, W. (2016). Kulturskolelæreres kunnskapsgrunnlag, illustrert ved instrumentallærerne. I L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 17* (s. 227–242). Norges musikkhøgskole.