

Pedagogisk mappe

Søknad om status som merittert underviser

Silje Valde Onsrud

svo@hvl.no

[nettprofil](#)

Gjennom denne pedagogiske mappen søker jeg om å bli merittert underviser i henhold til de kriteriene som er satt ved HVL. Mappen består av tre deler:

29.06.2023

Første del er et profileringsdokument der jeg i prosaform gjør rede for og reflekterer over eget pedagoigisk utviklingsarbeid og min kompetanse som underviser i høyere utdanning på bachelor-, master- og ph.d.-nivå. Jeg innleder med et kort sammendrag av hva jeg har gjort siden jeg startet som doktorgradsstipendiat ved lærerutdanningene i Bergen i 2008. Videre gjør jeg rede for mitt pedagogiske grunnsyn, og ser dette i sammenheng med nasjonale krav til kvalitet i høyere utdanning. Jeg går så inn i egen undervisningspraksis og utvikling av emner, hvor jeg legger vekt på mine bidrag inn i den femårige grunnskolelærerutdanningen (GLU) og i doktorgradsprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser ved FLKI. Jeg vil videre presentere et større forsknings- og utviklingsprosjekt, FUTURED (2019-2022), finansiert av Norges forskningsråd (NFR), som har bidratt med kartlegging av musikkfaget i GLU nasjonalt, og gir bidrag til innovative og kollaborative undervisningsformer for videreutviklingen av denne utdanningen. Siden beskriver jeg hvordan lærdommer fra FUTURED-prosjektet trekkes inn i egen undervisning og veiledning, samt i det kollegiale planleggings-, utviklings- og revideringsarbeidet for å stadig heve kvaliteten på utdanningsløpet til studentene.

Andre del (ikke med her) er en undervisnings-CV der jeg skjematisk presenterer mine meritter som underviser, veileder, emneansvarlig, undervisningsleder, forsker på undervisning og forskningsleder.

Tredje del (ikke med her) presenterer kort de 11 vedleggene som følger den pedagogiske mappen. Dette er tekster som dokumenterer det det blir referert til i del 1 og 2.

Silje Valde Onsrud

Høgskulen på Vestlandet

Del 1: Profileringsdokument

Innledning

Jeg søker med dette om å bli vurdert som merittert underviser på bakgrunn av arbeidet jeg har gjort og kompetansen jeg har bygget gjennom 15 år som vitenskapelig ansatt ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved HVL, campus Bergen. I dette profileringsdokumentet viser jeg 1) hvordan jeg planlegger, gjennomfører og vurderer undervisning og veiledning med studentenes læringsprosess i sentrum, 2) hvordan jeg tilnærmer meg undervisning og veiledning på en systematisk, forskende og vitenskapelig måte og 3) hvordan jeg bidrar aktivt til pedagogisk utvikling i fagmiljøet og har en kollegial holdning med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet.

Jeg har undervist og veiledet i høyere utdanning siden 2008, da jeg startet som doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Bergen med 25% undervisningsplikt. Gjennom pliktarbeidet fikk jeg primært erfaring med å undervise i grunnskolelærerutdanningene (GLU) og å veilede masterstudenter i det toårige masterprogrammet i musikkpedagogikk. Jeg underviste også noe i førskolelærerutdanningen (FØU) og på bachelor i idrett. Etter endt doktorgrad (2013), vikarierte jeg i GLU og FØU inntil jeg fikk stilling som senterleder ved Senter for kunsthøgskolen, kultur og kommunikasjon (2014-2019). I denne perioden fortsatte jeg å veilede masterstudenter i musikk, og ble i tillegg involvert i doktorgradsprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser, der jeg underviste og veiledet i noen av de obligatoriske emnene. Jeg ble etter hvert også emneansvarlig for ett av de valgfrie emnene PHD904 - Kunstfagdidaktikk, som jeg fremdeles har emneansvar for. I 2019 gikk jeg inn i fast stilling som førsteamanuensis i musikkpedagogikk ved Institutt for kunsthøgskolen. Samtidig var jeg en av initiativtakerne til og nestleder av forsknings- og utviklingsprosjektet FUTURED – Music teacher education for the future (2019-2022), finansiert av Norges forskningsråd. Prosjektet skulle kartlegge musikkfaget i den nye femårige GLU-utdanningen, og bidra med innovative og kollaborative måter å utvikle undervisningen i faget på. Prosjektet har vært utviklende for meg som underviser og forsker, det har bidratt til å utvikle GLU-utdanningene ved egen institusjon, og det har bidratt med perspektiver til musikk i GLU nasjonalt og til forskningsfeltet for musikkfag i utdanning internasjonalt. I 2022 søkte jeg om opprykk til professor i egen stilling, og ble vurdert kvalifisert til dette. Jeg skal i det følgende utdype hvordan jeg har utviklet meg som underviser, hvordan jeg har jobbet systematisk for å bidra til utvikling av utdanningene ved egen institusjon og hvordan jeg bidrar i et større kollegialt fellesskap med å dele erfaringer og kompetanse. Jeg legger særlig vekt på GLU-utdanningene der jeg har jobbet mye med utvikling av god progresjon og sammenheng gjennom studieløpet for studentene som velger musikk som inngangsfag og/eller masterfag, både som fagkoordinator, som emneansvarlig, som profesjonsveileder, som underviser, som forsker og som veileder på masteroppgaveskriving, både individuelt og i seminarform. Jeg vil også trekke fram undervisning og veiledning på ph.d.-nivå og annen kollegaveiledning.

Pedagogisk grunnsyn

I doktorgradsarbeidet mitt jobbet jeg med diskursteori (Foucault, 1972) og kjønnteoretiske perspektiv (Butler, 1990) på musikkpedagogiske praksiser. Slike kritiske perspektiv på utdanning har vært med på å forme mitt pedagogiske grunnsyn. De har vært bevisstgjørende for å avdekke maktstrukturer i utdanningsfeltet, hva som tas for gitt og hva som styrer utdanningens innhold, arbeidsformer og andre prioriteringer. De siste årene har jeg i tillegg latt meg inspirere av kritisk pedagogikk, som har tatt meg videre fra å beskrive og stille meg kritisk til hvordan utdanningspraksiser blir konstituert, til å orientere meg mer mot hvordan jeg kan bidra til å skape rom for endring. De viktigste inspirasjonskildene for dette har vært frigjøringspedagogen Paulo Freire (1970) og den amerikanske pedagogen og aktivisten bell hooks (2010). De er begge opptatt av dialogisk undervisning der studentenes stemmer blir hørt og nærmest betraktet som en forutsetning for å forme utdanningspraksiser. Gjennom dialog kan man bryte ned hierarkier som oppstår mellom studenter og lærere, og i stedet lære av hverandre. Det ville imidlertid være naivt å tenke at studenter og lærere kan agere helt på likefot. Det vil alltid være en viss asymmetri fordi lærere har mer

erfaring og kunnskap enn studenter. Selv om jeg ønsker å gi studentene medbestemmelse og la deres stemmer få stor plass i undervisningen, er det jeg som har definisjonsmakten, dog styrt av overordnede retningslinjer og regler for utdanningene. Studentene er prisgitt min undervisningsform og hvordan jeg velger å involvere dem. Når de blir involvert, må deres bidrag stå i forhold til deres kompetanse og evne til å bidra. Hensikten er at de får anledning til å kjenne på hva de har behov for å lære, og så lære det, framfor å bli tredd kunnskap ned over hodet, jf. det Freire kaller *banking education*. Det handler om at studentene selv får satt navn på den verden de skal tilegne seg (Freire, 1970). Senere i teksten der jeg presenterer FOU-arbeid med studenter gjennom forskningsprosjektet FUTURED, vises flere sider ved dette pedagogiske grunnsynet.

I vurderingskriteriene for å bli merittert underviser står det at man skal «vektlegge studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning». Jeg vil gjerne dvele litt ved læringsbegrepet, for det kan lett innebære en snever forståelse av hva utdanning skal være og hva man som underviser i høyere utdanning skal bidra til. Jeg deler utdanningsfilosof Gert Biestas forståelse av utdanningens hensikt, som han skriver om i boken *The beautiful risk of education* (Biesta, 2014) blant andre tekster. Det vi driver med i utdanningsinstitusjoner er mer enn læring. Biesta foretrekker begrepet *education* (utdanning/opplæring) framfor *learning* (læring) og deler utdanningens hensikt i tre dimensjoner; 1) man skal *kvalifisere* seg til noe. Det er ofte her vi stopper i høyere utdanning. Vi fokuserer på kompetansemål og læringsutbytte fordi det er dette studentene kan måles på slik at de oppnår en grad. Men utdanning er langt mer enn det. 2) I tillegg til å kvalifiseres, trenger studentene å *sosialiseres* inn i den kulturen, tankesettet og logikken som preger profesjonsfellesskapet innenfor det feltet de utdannes til. Denne dimensjonen opplever lærerstudentene ofte som mangelfull i utdanningen. I studentevalueringer meldes det ofte om for lite praksisopplæring og rapportering om praksissjokk er et tilbakevendende tema for nyutdannede lærere. 3) Den tredje dimensjonen ved utdanningens hensikt er det Biesta kaller *subjectification*, som ofte oversettes til subjektivering på norsk. Det handler særlig om dannelsedimensjonen ved utdanning, at man formes som menneske gjennom for eksempel å bygge selvtillit, identitet, bevissthet og relasjoner til andre (Biesta, 2014). Tar man høyde for Biesta sine dimensjoner i utdanning, vil utdanningskvalitet handle om mye mer enn gode forelesninger, studentaktive læringsformer og forutsigbare mål og vurderingskriterier. La meg utdype:

Når jeg tenker kvalitet i utdanning, ser jeg det som helt grunnleggende å bidra til at studentene har det bra for at alle de tre dimensjonene av utdanningens hensikt skal kunne oppfylles. I så måte trekker jeg veksler på en såkalt omsorgsdiskurs (Mausethagen og Kostøl, 2010) der jeg er opptatt av det relasjonelle aspektet ved min egen rolle som underviser og ved studentenes læring. Jeg ser det som viktig å ha et øye for det psykososiale miljøet i studentgruppene man underviser, og bidra til et godt læringsklima både i og rundt undervisningssituasjonene man har ansvar for. For å lykkes med god utdanning tror jeg det er viktig å legge vekt på at studentene skal føle seg trygge på meg som lærer og i det rommet som skapes i min undervisning. Jeg gjør meg tilgjengelig for dem via jobbmail og har åpen kontordør mellom undervisningsøktene, slik at de kan stikke innom om det er noe de lurer på eller har behov for å snakke om. På den måten gir jeg den enkelte student anledning til å få en relasjon til meg på sine premisser og i den grad de selv ønsker det. Studenter som trives, har størst sjanse for å utvikle alle dimensjonene av utdanningens mål og hensikt. I musikkfaget er det også viktig å skape samhold mellom studenter på tvers av kull og utdanningsprogram fordi de er få i hver klasse. Med musikk som felles omdreiningspunkt prøver vi i kollegiet å skape fellesarenaer for studentene gjennom ulike faglige prosjekter (f.eks. korprosjekt og storbandprosjekt), men også sosiale happenings, som «musikklinjefest». Dette bidrar til å sosialisere studentene inn i et faglig fellesskap både med medstudenter og med lærerkollegiet i faggruppen for musikk.

Et annet aspekt jeg mener må være på plass for å sikre utdanning av høy kvalitet er gode strukturer, oversikter og forutsigbare planer for undervisningen. For meg som underviser er det viktig å ha god oversikt over systemene og infrastrukturen ved HVL og ha god kontakt med de som jobber i de ulike enhetene som styrer de ulike systemene, slik at prosesser i møte med studentene går smidig. Jeg vil gjerne vekke tillit og gi studentene en opplevelse av at

de som styrer med undervisningen har kontroll og vet hva de holder på med. Dette er ikke alltid like enkelt, og man er del av en større økologi som ofte gjør en prisgitt og avhengig av at andre gjør sin del av jobben, eller man er involvert i samarbeid og prosjekter som krever omfattende logistikk. Det jeg imidlertid kan ha kontroll på, prøver jeg å følge opp så godt jeg kan. Det gjelder for eksempel ryddige og informative Canvasrom, oversiktlige undervisningsplaner som alltid er oppdatert og compatible med det som står i TimeEdit, oppdaterte pensumlister i Leganto og alltid kunngjøre i god tid hvordan studentene skal forberede seg til den enkelte forelesning.

Et tredje aspekt for god kvalitet i utdanningen er studentmedvirkning og studentaktive læringsformer, og henger tett sammen med det pedagogiske grunnsynet mitt om dialogisk undervisning. HVL har laget gode strukturer for studentmedvirkning i utdanningene, og jeg er opptatt av å følge disse. I tillegg bruker jeg tid på å snakke om medvirkning med studentene og holde en kontinuerlig dialog med dem om hvordan de opplever utdanningen. Samtidig tenker jeg det er viktig at ikke studentenes medvirkning blir som et kundeforhold der vi skal levere tjenester som de så skal evaluere som i en brukerundersøkelse. Jeg tenker at med medvirkning følger ansvar og at man skal bidra til egen utdanning som ressurspersoner. Jo lengre man kommer i utdanningsløpet, jo mer kan man bidra. I så måte er ordningen med studentassistenter et godt tiltak ved HVL for å styrke studentenes deltagelse og involvering i utdanningene. Man kan tenke på et utdanningsløp som *a community of practice* (Lave & Wenger, 1991), der studentene gjerne starter i periferien av utdanningsfellesskapet, men gjennom stadig mer involvering og kompetanse får de anledning til å bevege seg lengre inn i dette fellesskapet og bidra som ressurspersoner. Dette bidrar både til den sosialiserende og den subjektiverende dimensjonen av deres utdanning.

Som et fjerde aspekt ved god kvalitet i utdanningen vil jeg trekke fram at den alltid er forskningsbasert. Dette er et krav som stilles til utdanningene utenfra, men akkurat hvordan man gjør sin egen undervisning forskningsbasert kan variere og vektlegges ulikt. For egen del bruker jeg min egen forskningsaktivitet inn i undervisningen og forskning jeg selv relaterer meg til i eget arbeid. Jeg synes det er viktig å se det vi holder på med ved HVL i et større perspektiv, både i forhold til hva vi har kunnskap om nasjonalt og hva vi vet internasjonalt. Den internasjonale dimensjonen er viktig når man skal forholde seg til forskning så vel som med tanke på at studentene bør få kunnskap om hvordan opplæring ser ut andre steder i verden. Jeg prøver å bidra til at internasjonale dimensjoner blir ivarettatt gjennom hele utdanningsløpet, f.eks. med bruk av internasjonale gjesteforelesere, med tilbud om studentmobilitet gjennom kortere eller lengre utenlandsopphold, med studentinvolvering i ulike internasjonale nettverk fagmiljøet er involvert i og ved å introdusere studentene til pensumlitteratur fra det internasjonale forskningsfeltet.

I tillegg til å vektlegge de tre dimensjonene ved utdanningens hensikt og ta høyde for de fire aspektene ved kvalitet i utdanningen, er jeg som fagkoordinator for musikk opptatt av at dette blir diskutert og skapt bevissthet rundt i hele fagmiljøet for musikk. Derfor løftes dette jevnlig fram på faggruppemøtene jeg kaller inn til gjennom studieåret.

Utvikling av undervisning, veiledning og vurdering i GLU

UNDERVISNING

Det har skjedd flere endringer med grunnskolelærerutdanningene 1-7 og 5-10 siden de ble femårige i 2017. For meg er den viktigste forskjellen fra den fireårige lærerutdanningen at vi nå utdanner lærere på masternivå. Etter min oppfatning innebærer dette at studentene allerede fra første studieår skal læres opp til å bli forskende og kritisk undersøkende framtidige lærere. Da trenger de verktøy som vitenskapsteoretisk forståelse, metodekunnskap og akademiske skriveferdigheter. I musikkfaget i GLU-utdanningene jobber vi i team bestående av fagpersoner som har ulike kompetanseområder og spesialiteter. Siden jeg er professor med en tradisjonell doktorgrad (ikke innen kunstnerisk utviklingsarbeid), ligger min spesialkompetanse innenfor det akademiske arbeidet i utdanningen. Kollegaer

med utøvende kompetanse på førstenivå tar seg hovedsakelig av undervisning i å utøve og skape musikk og å trene på musikkfaglige ferdigheter i utdanningen. Alle disse sidene ved musikk lærerutdanningene er like viktige, men i og med at mine arbeidsoppgaver hovedsakelig er knyttet til de akademiske sidene ved studentenes didaktiske kompetanse, så er det dette som blir vektlagt i det jeg her skriver. Samtidig har det vært et viktig anliggende for meg de siste årene å bidra til å skape helhet og sammenheng i denne femårige utdanningen for studentene, nettopp fordi det er mange lærere involvert med ulike kompetanser som lett kan gi studentene en fragmentert opplevelse av utdanningen. Jeg har derfor tatt på meg rollen som fagkoordinator, for å bidra til god informasjonsflyt, både mellom musikkutdanningene, mellom de forskjellige kullene og blant lærerne innad i hvert kull. Samhandlingen gjelder både det faglige innholdet, organisering og rutiner, studentinvolvering og tilrettelegging for det sosiale felleskapet og studiemiljøet.

Som emneansvarlig for masteroppgaveskrivingen har jeg samarbeidet mye med de andre emneansvarlige i GLU-utdanningen for å sikre at studentene får en progresjon gjennom utdanningsløpet som gjør dem godt forberedt på og rustet til å skrive masteroppgaven. Dette gjelder trening i akademisk skriving de to første studieårene og opplæring i vitenskapsteori og metode i forbindelser med fou-oppgaveskriving tredje studieår, videre fordypning i vitenskapsteori og metode fjerde studieår, og ikke minst arbeidet med å utvikle et masterprosjekt gjennom skissearbeid og prosjektbeskrivelse i fjerde år. Tilbakemeldinger fra studentene viser at de er fornøyde med progresjonen fram mot masteroppgaveskrivingen, særlig i syklus 2 (se vedlegg 2 del 2). Etter etterlysning om bedre forberedelse til syklus 2 i syklus 1 fra studentene i de første GLU-kullene, har vi endret noen obligatoriske læringsaktiviteter slik at de i større grad forbereder studentene på fou-arbeid og etter hvert masterarbeid enn slik det var rigget for de første kullene. Jeg har vært en pådriver for slike endringer og justeringer i utdanningen. Ett av initiativene jeg har tatt er et konsept jeg har kalt «GLU på tvers», der femteårsstudentene møter hvert av kullene på syklus 1 for å fortelle dem om sine erfaringer med utdanningsløpet og presentere masterprosjektene sine. På denne måten blir studentene tidlig bevisstgjort og kan forberede seg på hva de kommer til å møte videre i utdanningsløpet. Dette kan bidra til opplevelse av helhet og sammenheng, og det er en måte å la studentene få være en ressurs for hverandre i egen utdanning. Jeg har også tatt en aktiv og ledende rolle i emneplanrevideringsarbeidet. I 2021 ledet jeg dette arbeidet for alle GLU-emnene i musikk (se undervisnings-CV). Noe av grunnen til at jeg tok på meg dette ansvaret var fordi jeg nylig hadde samlet inn emneplaner fra alle institusjonene i Norge som tilbyr musikk i GLU som datamateriale til det NFR-finansierte prosjektet FUTURED som omtales mer i detalj under. Denne oversikten ga oss et bedre grunnlag for å revidere egne emneplaner. I årets emnerevisjon (2023) gikk vi enda et skritt lengre og involverte studenter på syklus 2 i emnerevideringsarbeidet. De fikk anledning til å komme med innspill til emneplanene etter å ha erfart implementeringen av dem. På denne måten har vi løftet studentenes medvirkning til et høyere nivå enn i de pålagte referansegruppemøtene og underveisevalueringene. Studentene kommer ikke bare med tilbakemeldinger på hvordan emneplanene operasjonaliseres, men får være med på å påvirke hva som skal stå i emneplanene.

I masteroppgaveemnet jobber vi veldig konkret med workshops og seminar i tillegg til den individuelle veiledningen på masteroppgaveskrivingen. Jeg tror det er viktig å vise fram de gode eksemplene når studentene skal jobbe med egen skriving og forskning. Derfor jobber vi mye med tidligere masteroppgaver, gode eksempler på å plassere en studie vitenskapsteoretisk, designe en studie, anvende teori, vise fram et datamateriale på en systematisk og oversiktlig måte og reflektere over metodiske valg. Jeg har lagt ved undervisningsplan for første kull som skrev masteroppgave i GLU for å illustrere hvordan progresjonen i emnet er lagt opp.

VEILEDNING

Jeg har veiledet masterstudenter i en årrekke, og erfart mange ulike veiledningsforhold og -situasjoner som krever ulik tilpasning til den enkelte student. Noen jobber svært selvstendig, forstår masteroppgaveformatet, og kan nærmest komme med bestillinger for hva de ønsker og trenger innspill på fra meg som veileder. Andre må leies gjennom skriveprosessen og alle de praktiske og metodologiske valgene som må tas. Mitt mål er at uavhengig av hvor

selvstendig den enkelte masterstudent er i dette arbeidet, så skal de ha mest mulig eierskap til eget prosjekt. Dette bidrar til motivasjon og progresjon i arbeidet, og ikke minst stolthet over egen innsats når oppgaven er levert. Jeg ser også en forskjell mellom studentene i tidligere masterprogram og den sømløse masterutdanningen vi nå har i GLU, at tidligere studenter oftere var mer motiverte og kanskje også mer modne med mer erfaring fra praksisfeltet når de skrev masteroppgavene sine enn det mange av studentene i den nye GLU-utdanningen er når de skal skrive masteroppgavene sine. Det er derfor viktig for meg å lokke fram den indre motivasjonen og hjelpe studentene til å se hva de lærer av å gjennomføre et forskningsprosjekt og å skrive en masteroppgave som kan være relevant for den profesjonen de skal begynne å jobbe i. Studenter som nå har fullført GLU har meldt tilbake at de føler seg klarere for å begynne å jobbe som lærere i skolen etter at de er ferdig med masteroppgaven enn det de følte før de begynte å skrive masteroppgave. Jeg synes det er viktig at studentene artikulere de verdiene de erfarer at arbeidet med å skrive en masteroppgave har, slik at de blir seg bevisst og får oversikt over hva deres egen kompetanseutvikling på masternivå innebærer. Mange, både studenter og lærere, har vært skeptiske til masteroppgaven i GLU-utdanningene, og stiller spørsmål ved om det er det å skrive en masteroppgave som er svaret på hvordan heve kvaliteten på lærerutdanningene og minke praksissjokket. Jeg skal ikke ta stilling til dette spørsmålet her. Det som er viktig for meg er å hjelpe studentene, både til å mestre de kravene som blir stilt til dem i denne nye lærerutdanningen og til å se relevansen av det de må igjennom og hvilken læringsprosess dette er. Det innebærer blant annet å se utdanningens hensikt som disse dimensjonene jeg tidligere i teksten har henvist til fra Gert Biesta (2014), og hjelpe studentene til å heve blikket utover de umiddelbare verktøyene de erverver seg som de kan ta med seg i verktøykassen til yrkeslivet. Det er også viktig for meg å holde fokus på at studentene gjennom masteroppgaven først og fremst skal opparbeide seg en kompetanse til å bli forskende lærere, jf. de nasjonale retningslinjene for GLU-utdanningene (Universitets- og høyskolerådet, 2017), men at de samtidig får arbeidet med språket sitt, at de for eksempel blir mer presise, nyanserte og etterrettelige, noe som er av høy verdi når man skal virke som pedagog. De opparbeider seg også etiske standarder og en etisk bevissthet som vil være viktig for yrkesutøvelsen som lærer.

For at veiledningsprosessen gjennom et helt studieår skal fungere godt, er det viktig med forventningsavklaringer og tydelige rammer for veiledningen helt i starten av veiledningsforholdet. Det er også viktig å med jevne mellomrom gjøre opp status på hvordan det går med veiledningsrelasjonen og gi plass for metasamtaler om veiledningen og progresjonen i arbeidet. I tråd med det pedagogiske grunnsynet jeg har lansert, er dialogen minst like viktig i veiledningsforholdet som i klasseundervisningen. Veiledningssamtaler har lett for å bli minst like monologiske som forelesninger, selv om man sitter ansikt til ansikt med en enkelt student. På kurs i master- og ph.d.-veiledning (se vedlegg 2, del 4 for kursbevis) har jeg blitt bevisstgjort på betydningen av å lytte som veileder. Hvis jeg hadde begynt å ta lydopptak av veiledningsøkter, er jeg redd jeg ville avslørt at veileder tar langt mer av taletiden enn studenten. Jeg har begynt å utfordre meg selv på å stille åpne spørsmål og være mer lyttende overfor studentene, for å kunne få bedre innblikk i deres verden og dermed kunne tilpasse veiledningen deretter. Samtidig ber jeg studentene sette agendaen for veiledningssamtalene, og utover i studieåret ta mer ansvar for å lede veiledningsøktene. Dette er ledd i en prosess med å selvstendiggjøre dem og la dem ta eierskap til egen forskningsprosess.

VURDERING

Vurderingsfellesskap er viktig i GLU-utdanningen. Som emneansvarlig for masteroppgaveskriving har jeg samlet et team av veiledere som har tett kontakt om utfordringer i veiledningen og hvordan vi følger opp disse. Studentene presenterer arbeid i prosess gjennom fire seminarer i løpet av det femte studieåret hvor de arbeider med masteroppgaven. På hvert seminar har jeg med meg en fra veiledertemaet for å gi studentene tilbakemeldinger i arbeidsprosessen (se vedlegg 2, del 2). Studentene skal også gi tilbakemeldinger til hverandre. På denne måten får studentene øvd seg på å vurdere andres arbeid i prosess samtidig som de får underveisvurdering på eget arbeid, slik at det kan justeres og forbedres.

I forbindelse med den summative vurderingen til slutt når masteroppgaven er ferdig, har jeg utvidet veilederteamet

med eksterne sensorer fra de andre institusjonene som tilbyr musikk i GLU. Det første året vi gjennomførte masteroppgaveskrivingen tok jeg initiativ til noen felles møter for å bli samkjørte i hvordan vi skulle vurdere oppgavene. Også i år har vi hatt noe kontakt i forkant, men jeg ser vi kan bli et enda mer samkjørt vurderingsfellesskap, særlig med tanke på at noen av masteroppgavene er 30 studiepoeng, mens våre ved HVL er på 45 studiepoeng.

Selv om vurderingen av de endelige masteroppgavene er en summativ sluttvurdering, er jeg opptatt av å skrive grundige begrunnelser for karakteren til alle studentene jeg vurderer. Ved HVL er det bestemt at begrunnelse følger karakteren, mens ved andre institusjoner gis de bare om kandidaten etterspør det. Begrunnelsene bidrar til at studentene kan lære noe til veien videre av den vurderingen de har fått. Med tanke på omfanget av det arbeidet de har lagt ned i masteroppgaven sin er det rimelig at de skal få tilbakemeldinger på styrker og svakheter ved det arbeidet de har gjort, og ikke bare stå tilbake med en bokstavkarakter som gir en overfladisk og generell vurdering.

FOU-arbeid med studenter i grunnskolelærerutdanningen

Noe av bakgrunnen for GLU-reformen var at studentene over lengre tid hadde rapportert om manglende helhet og sammenheng i utdanningsløpet, og for lite praksisopplæring underveis, slik at praksissjokket ble stort når man skulle ut i arbeidslivet. Den femårige masterutdanningen har blant annet hatt til hensikt å skulle bedre disse forholdene.

Parallelt med denne prosessen har musikkfaget i GLU hatt sine egne tilleggsutfordringer, som særlig er dokumentert i doktorgradsavhandlingen til Jon Helge Sætre (Sætre, 2014). I tillegg til manglende helhet og sammenheng i GLU-utdanningene generelt, har musikkstudenter opplevd fragmentering innad i musikkfaget. Dette har sammenheng med at musikkfaget i GLU har vært bygget etter modell fra musikkonservatoriene, som primært utdanner musikere. Dette har ført til en mismatch mellom hvordan utdanningen er rigget og hva den skal utdanne til.

I FUTURED-prosjektet har vi ønsket å utfordre konservatorietradisjonens innvirkning på musikkfaget gjennom å prøve ut nye måter å jobbe på for å møte målsetningene med den nye GLU-reformen. Min rolle i prosjektet har vært å jobbe med analyser av emneplaner og mer utprøvende aksjonsforskning. Gjennom arbeidet med emneplaner fra alle de ti institusjonene som tilbyr musikk i GLU fikk jeg innsikt i hvilke verdier og ideologiske prosesser som ligger i musikkfaget, og i hvilken grad de enkelte institusjonene setter sitt eget preg på emneplanen. Arbeidet har resultert i to vitenskapelige artikler. Den ene er skrevet sammen med Jan Sverre Knudsen fra OsloMet, der vi foretar en analyse av de sidene som omhandler musikkfaget i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Resultatet av analysen viser at de nasjonale retningslinjene både bidrar til å bevare tradisjoner i faget, bærer med seg noen verdier som gjerne tas for gitt i fagmiljøet og åpner til en viss grad opp for utvikling og endring i faget (Knudsen & Onsrud, 2023). Dette er viktig erkjennelse og bevisstgjøring for oss som jobber med å utvikle og styrke musikkfaget i lærerutdanningene.

Den andre artikkelen er skrevet sammen med kollega Øystein Kvinge ved HVL. I artikkelen har vi undersøkt hvordan musikkfaget i GLU ser ut ved de ulike utdanningsinstitusjonene i Norge, hva som prioriteres både i de lokale emneplanene og når nye ansatte skal rekrutteres. Emneplanene, som ble samlet inn i 2020, bærer preg av klipp og lim fra de nasjonale retningslinjene, noe som tyder på liten tid til å gjennomarbeide lokale tilpasninger og særpreg. I tråd med de nasjonale retningslinjene balanserer de lokale emneplanene mellom teori/refleksjon/akademiske aktiviteter og praktisk/performativt/musiserende aktiviteter. Innsamlede undervisningsplaner fra de to første årene i utdanningen viser imidlertid tydelig prioritering av de praktisk/performative/musiserende aktivitetene på campus, mens teori/refleksjon/akademiske aktiviteter i større grad er overlatt til selvstudium, gruppearbeid og til dels praksisopplæringen. Balansen synes bedre ved de institusjonene som tilbyr musikk som masterfag (Onsrud & Kvinge, 2023). Dette er bevisstgjørende kunnskap som vi har tatt med i videre utvikling av emneplanene i GLU.

Gjennom deltagende aksjonsforskning sammen med GLU-studenter ved egen institusjon og i samarbeid med kollegaer ved OsloMet som gjorde tilsvarende aksjonsforskning der, lærte jeg mye om meg selv som underviser, og jeg fikk nye perspektiv på studentenes eierskap (eller mangel på sådan) til egen utdanning. Dette har både vært forskning på egen praksis og fou-arbeid sammen med studenter. La meg utdype:

I aksjonsforskningen utfordret vi studenter ganske tidlig i studieløpet til å bidra til endring i egen utdanning gjennom å foreslå måter vi kan jobbe på og tema de mener bør behandles i utdanningen. I artikkelen "The multiplicity of pre-service music teachers' positioning in a participatory action research study" (Onsrud et al., 2022) viser mine kollegaer Bendik Fredriksen og Hanne Rinholm fra Oslo og jeg hvordan studenter i studien vår responderte på aksjonsforskningen. Vår svenske kollega, Monica Lindgren var også med oss i analysen og diskusjonen av det vi hadde erfart. I teksten viser vi hvordan studenter posisjonerte seg innenfor tre ulike kategorier; 1) som noviser, 2) som uselvstendige og 3) som ressurspersoner. Posisjonen som noviser kom særlig til uttrykk da vi introduserte aksjonsforskningen der vi ønsket at studentene skulle komme med sine forslag til hvordan undervisningen kunne bli best mulig tilpasset deres behov. De oppfattet denne utfordringen som noe krevende og utenfor komfortsonen. Samtidig syntes de det var spennende og uvant å bli møtt med en forventning om at de kunne ha noe å bidra med i utdanningen som vi lærerutdannere kanskje mangler. Vi var opptatt av å utforske hvordan rommet for agentskap hos studentene kunne utvikles, og fant at nettopp i dette litt ukomfortable fantes et produktivt rom der studentene måtte ta stilling og kunne oppdage egne ønsker og mulige bidrag. Studentene som posisjonerte seg som uselvstendige viste motstand mot hele ideen om å skulle bidra i egen utdanning. De satt fast i den tradisjonelle «elev/student»-rollen der de forventet å bli føret med kunnskap og fortalt hvordan ting skal gjøres. De ønsket seg rett og slett tradisjonell tavleundervisning. Denne motstanden betraktet vi som en form for agentskap. Det er studenter som ikke ønsker det samme som vi utdannere ønsker å få til eller de er usikre og opplever utfordringene som ukomfortable. Studentene som posisjonerte seg som ressurspersoner i egen utdanning var gjerne studenter som allerede hadde høy musikkompetanse når de startet i lærerutdanningen og som samtidig ble med på våre spilleregler om å utfordre de tradisjonelle måtene å tenke lærerutdanning på. De prøvde å tenke ut av boksen og bidra med forslag til hvordan deres behov i utdanningen best kunne møtes. Resultatene viser at det å gi rom for studentenes agentskap krever bevissthet og tid og er noe vi mener burde blitt emneplanfestet for å få studentene fortest mulig ut av elev/student-rollen og over i en gryende profesjonsidentitet der de tar ansvar og bruker det handlingsrommet som oppstår til å påvirke vilkårene for egen profesjonsutvikling (Onsrud et al., 2022).

Det var ikke bare studentene som ble utfordret av aksjonsforskningen. Vi som lærerutdannere utfordret også oss selv. Dette skriver vi om i en artikkel der vi foretar en selvstudie av narrativer vi konstruerte ut fra aksjonsforskningen. Vi hadde med oss kollega Judy Lewis fra New York som en kritisk venn i skriveprosessen. I artikkelen diskuterer vi vårt eget strev med å finne vår rolle i aksjonsforskningen. Vi balanserer mellom å være tilretteleggere og observatører samtidig som vi skal delta sammen med studentene. Vi skal bryte ned hierarkier, samtidig som vi er redde for kaos, og vi blir utålmodig i læringssituasjoner som krever mer tid enn det vi har til rådighet (Fredriksen et al., 2023). Erfaringene viser at hvis man ønsker å være en underviser som slipper studentenes stemmer til og lar dem delta på vilkår der lærer-student-hierarkiet utfordres, må man tåle ubehaget som kan oppstå når man slipper opp kontrollen, og man må orke å stå i tvetydigheten, åpenheten og det ukjente.

I en artikkel om utopisk tenkning er vi fem forfattere fra forskergruppen Culture, Criticism, Community som setter et kritisk søkelys på oss selv som undervisere (Viig et al., 2023). Gjennom et eksempel på studenters drømmescenarier fra min aksjonsforskning, diskuterer vi våre egne drømmer og visjoner opp mot studentens ønsker. Det er ikke sikkert disse alltid er sammenfallende. Da er det viktig at vi er kritisk lyttende og ikke tillegger studentene ønsker de ikke har, men som egentlig kommer fra oss selv. Vi diskuterer videre mulighetene for endring og utvikling i musikk-lærerutdanning gjennom utopisk tenkning fra kritisk pedagogikk så vel som sosiologisk teori. I kjølvannet av artikkelskrivingen har vi utforsket konseptet *Learning Jam* i forskningsprosjektet. Dette er en arbeidsform der ulike

interessenter møtes for å dele ønsker og drømmer og lytte kritisk til hverandre for å lære av hverandre. Et kjennetegn ved konseptet er at man bruker estetiske virkemidler som tegning, tablåer, dikt og musikk for å uttrykke det man sammen kommer fram til i samtalene. Vi prøvde ut konseptet både på avslutningskonferansen for FUTURED-prosjektet, på en internasjonal forskningskonferanse og på siste instituttsamling ved Institutt for kunstfag.

Studiene jeg har deltatt i gjennom FUTURED-prosjektet har gitt meg inspirasjon til å fortsette med å utfordre meg selv som underviser til å slippe opp kontrollen, ha en beredskap for å kunne improvisere og lese situasjonen der og da, øve meg på å lytte til studentene og åpne opp for en dialogisk undervisning, og ikke være redd for ubehag og det ukjente. Jeg vil fortsette med å jobbe systematisk med utvikling av egen undervisning, dokumentere, reflektere og evaluere, gjerne med involvering av en kollega eller flere som «kritisk venn». Jeg vil videre bruke utopisk tenkning som et redskap i undervisningen, og på arenaer der lærere, studenter og praksisveiledere møtes vil jeg fortsette å utforske dialogen mellom de ulike partene i denne samarbeidskonstellasjonen gjennom konseptet *Learning Jam*. På denne måten håper jeg å kunne være en modell for lærerstudentene, og inspirere dem til å tørre å jobbe på lignende måter i møte med skoleelever i sitt framtidige yrke som grunnskolelærere med musikk.

Undervisning og veiledning på ph.d.-nivå

Jeg har bidratt med undervisning i doktorgradsprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser siden 2016, da det var i etableringsfasen. De første årene bidro jeg med undervisning i hovedkurset Danning og didaktiske praksiser sammen med to kollegaene fra musikk. Jeg veiledet også på ph.d.-kandidater sitt tekstarbeid (eksamensbesvarelser) både i dette kurset og i det obligatoriske kurset i vitenskapsteori, etikk, metode og akademisk skriving (se undervisnings-CV). Det var god lærdom både å undervise og veilede i disse kursene. Det gav meg et godt grunnlag til å siden utvikle og ha emneansvar for ph.d.-kurs i kunstfagdidaktikk sammen med en kollega som hadde vært med å utforme den opprinnelige emneplanen i søknaden til NOKUT om å opprette doktorgradsprogrammet. Vi reviderte planen i 2018 og laget kurset som første gang ble gjennomført i 2019 (se undervisningsplan i vedlegg 2). Siden har kurset blitt justert i henhold til studentevalueringer og egne erfaringer med hva som fungerte godt og mindre godt. I år har jeg blitt oppfordret av ledelsen i ph.d.-programmet til å revidere kursplanen ut fra erfaringer og kunnskaper ervervet gjennom FUTURED-prosjektet. Dette innebærer også en utvidelse av kurset, til ikke utelukkende å rette seg mot kunstfaglige ph.d.-prosjekter, men prosjekter som åpner opp for kunstfaglige og praksisorienterte forskningsformer. I dette kurset jobber jeg tverrfaglig sammen med kollegaer fra andre fag, som litteratur, drama og kunst og håndverk. Jeg liker å jobbe tverrfaglig, både med kollegaer og i møte med ph.d.-kandidater. Dette gjorde jeg mye i perioden som senterleder, og setter pris på å få videreføre i arbeidet med dette kurset.

Erfaringene fra undervisning og veiledning i ph.d.-kursene nevnt over har gitt meg et godt grunnlag for å bli hoved- og biveileder for ph.d.-kandidater gjennom hele deres doktorgradsløp. I 2020 ble to ph.d.-kandidater ansatt i tilknytning til FUTURED-prosjektet. Jeg ble biveileder for den ene og hovedveileder for den andre (se navn og progresjon i undervisnings-CV'en). Siden jeg var på kurs i ph.d.-veiledning før jeg ble veileder selv, skrev jeg et veilederbrev til kandidatene mine i tråd med det jeg hadde lært på kurset (se vedlegg 2 del 4). Dette har bidratt til å klargjøre hva kandidatene kan forvente av meg og sette rammer for veiledningsforholdet. Samtidig ser jeg at det er nødvendig å stadig ta opp igjen metasamtalen om rammene rundt veiledningen og hvordan kandidaten og jeg opplever veiledningsforholdet og progresjonen i prosjektet. Det er mye som ligner i veiledningsforholdet til ph.d.-kandidatene slik det er med masterstudentene. Likevel opplever jeg relasjonen til ph.d.-kandidatene mer kollegial enn med masterstudentene. Jeg forventer dessuten mer selvstendighet og ansvarlighet fra ph.d.-kandidatene enn det jeg syns er rimelig å forvente av masterstudentene. Jeg har ikke mottatt noe skriftlig tilbakemelding fra ph.d.-kandidatene på hvordan de opplever veiledningen min, men i og med at vi er flere veiledere involvert i et veileder-team, antar jeg at jeg hadde fått tilbakemelding fra ett eller annet hold om det var noe som ikke fungerte.

Jeg har veiledet mange kollegaer på tekst- og forskningsarbeid opp gjennom årenes løp, både i forskergrupper (se

undervisnings-CV), som kommentator på seminarer og i form av fagfelleverdinger i vitenskapelige antologier og tidsskrift. Jeg blir stadig spurt om å være fagfelle, og takker som regel ja til det. Jeg har ikke lagt ved noen eksempler på slike skriftlige tilbakemeldinger på tekst, men jeg er opptatt av å være konstruktivt kritisk og komme med helt konkrete tilbakemeldinger og gjerne forslag til hvordan svakheter i teksten kan forbedres. Målet er å bidra til at kollegaer får veiledning til å se hvordan de kan forbedre teksten sin, uten å ta motet fra dem. Jeg har ikke behov for å markere meg i slike settinger, slik jeg ser enkelte kan finne på å gjøre. Jeg tenker det er en misforståelse av rollen som fagfelle og kollegaveileder. Det er mye som sammenfaller mellom å veilede studenter og kollegaer. Den store forskjellen er at vi har en annen type relasjon til hverandre, mens innholdsmessig og faglig er det mye som er felles.

Kjønnsproblematikk – et stadig tilbakevendende tema

Siden jeg skrev doktoravhandling med kjønnsperspektiv på elevers musisering i musikkfaget i ungdomsskolen (Onsrud, 2013), har jeg stadig undervist om kjønnsproblematikk i ulike musikkpedagogiske sammenhenger. Jeg har både skrevet lettfattelige artikler om temaet på norsk (Onsrud 2011; 2012) som har vært passende som pensum på bachelornivå i musikkutdanningene, og litt mer avanserte vitenskapelige artikler og kapitler som passer best på master- og ph.d.-nivå (Onsrud, 2015; 2021; Blix, Onsrud & Vestad, 2021). Lite ante jeg at dette temaet skulle komme til å engasjere nye studentgrupper stadig mer for hvert år som har gått siden jeg disputerte. Nå har det ene studiet etter det andre begynt å ta inn mer kjønnsteori på pensum. Så vidt jeg vet, er jeg den første til å skrive om skeiv pedagogikk innenfor mitt fagfelt i Norden (Onsrud, 2021). Temaet engasjerer studentene og er en god inngang til andre kritiske perspektiv på undervisning. Samtidig har aktualiteten for å undervise om det økt etter at det kom inn et eget kompetanssmål i læreplanen for musikk om å bevisstgjøre elever på kjønnsstereotyper i musikalske uttrykk, og la elever få lage egne uttrykk som utfordrer stereotypene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

På syklus 1 i GLU har jeg de siste par årene utviklet et undervisningsopplegg der studentene skal gjennomføre en skriftlig obligatorisk læringsaktivitet der de lager en egen problemstilling for et aktuelt tema som tar opp kjønnsproblematikk knyttet til musikkfaget i grunnskolen. Oppgaven gir anledning til å presentere og diskutere aktuell pensumlitteratur og se den i sammenheng med egne erfaringer eller observasjoner fra praksis (se fullstendig oppgavetekst i vedlegg 2, del 3). Oppgaven gir studentene anledning til å reflektere over tematikken over en viss tid, etter å ha hatt en forelesning om det, og gjennom egne refleksjoner kople sammen teori fra pensum og erfaringer fra praksisopplæringen. På denne måten forsøker jeg å imøtekomme kritikken om for dårlig sammenheng mellom teori og praksis, som tidligere studenter har rettet mot lærerutdanningene, samtidig som vi jobber med en tematikk jeg har mye erfaring fra og hatt anledning til å prøve ut ulike innfallsvinkler til. Jeg pleier også å ha en workshop der studentene finner musikkvideoer de synes kan fungere i undervisning som eksempler på kjønn og seksualitet iscenesatt gjennom musikk. Da må de argumentere for valgene sine, hva som kan være fordeler og hva som kan være utfordringer med å bruke videoene i undervisning, og hvilke aldersnivå de vil kunne fungere på. De foretar også en form for multimodal analyse av videoene for å vise hvordan ulike semiotiske ressurser fungerer som virkemidler til å skape mening og få fram et budskap. Videoene blir så diskutert i plenum sammen med medstudenter. Dette året prøvde jeg ut en evalueringsform med bruk av Quiz-verktøyet i Canvas. Dette fungerte dårlig fordi jeg bare fikk to svar, og disse svarte helt motsatt av hverandre. Det gjorde meg dermed ikke særlig klok på hvordan opplegget hadde fungert. Jeg innser at velfungerende evalueringer ikke bare handler om å ha gjennomtenkte og funksjonelle spørsmål, men også finne et godt tidspunkt for å gjennomføre evalueringen slik at flest mulig studenter svarer. I dette tilfellet la jeg ut evalueringen etter at jeg hadde gitt min vurderingen av alle besvarelsene. Dette sammenfalt med studentenes eksamensforberedelser, og var trolig grunnen til at nesten ingen svarte. Neste år vil jeg derfor prøve ut evalueringen rett etter at studentene har levert besvarelsen, før de går løs på nye arbeidsoppgaver. Dette må trolig samkjøres med andre lærere i emnet, for å sikre at studentene svarer.

I 2019 ble jeg invitert til å ha en gjesteforelesning om kjønn og musikk ved en internasjonal kollegas daværende arbeidsplass i California for bachelorstudenter i musikk. Jeg laget og spilte inn en forelesning på engelsk som var

tilpasset denne studentgruppen med bruk av en bok de hadde på pensum, supplert av litteratur jeg fant relevant for forelesningen, inkludert mitt eget doktorgradsarbeid, som var bakgrunnen for at jeg i det hele tatt ble spurt (se manus med power point lysark i vedlegg 2 del 3 og videoutdrag samt epost med evaluering i vedlegg 5). Dette ga meg kunnskap om og erfaring med bruk av videoforelesninger som jeg har tatt med meg videre. Det har også vært et bidrag til den internasjonale dimensjonen i undervisningsarbeidet mitt.

Når jeg underviser om kjønnsproblematikk på masternivå pleier jeg å be studentene lese hver sine deler av pensum før undervisning, slik at den enkelte har ansvar for å legge fram tekst som deres medstudenter ikke nødvendigvis har lest like godt. På den måten ansvarliggjøres studentene til å bidra i undervisningen. Jeg supplerer med forelesende bolker (se power point i vedlegg 2). Utfordringen med denne formen er at vi ikke får god nok tid til å diskutere tekstene og temaene fordi det går så mye tid på å gjennomgå fagstoffet. Jeg har derfor utviklet et opplegg for *flipped classroom* eller omvendt undervisning, slik at tiden vi tilbringer sammen på campus blir bedre utnyttet. Nå har jeg laget en videoforelesning (se utdrag i vedlegg 6) som tar opp i seg elementer fra pensum, men setter det i en teoretisk sammenheng som jeg håper er klargjørende for studentene når de selv leser pensumtekstene. Opplegget legger opp til at studentene bruker en del tid på forberedelse til undervisning. Da kan vi jobbe mer *workshop*-basert og ha diskusjoner når vi møtes på campus.

Det har vært flott å få jobbe med å utvikle en så viktig tematikk som kjønns- og seksualitetsproblematikk i musikkfaget over så mange år, og erfare at det stadig blir mer aktuelt. Nå er det andre enn meg som kommer med ny forskning på feltet som det blir viktig å inkludere i undervisningen. Kanskje ikke mine studier er de som vil være mest relevante i framtiden. Hvor vidt jeg selv kommer til å forske videre innenfor denne tematikken vil framtiden vise. Jeg kommer uansett til å fortsette å følge med på ny kunnskap som erverves på dette feltet, og håper jeg får fortsette å undervise nye studentkull om temaet.

Veier videre

MusikkPedLabben

Dersom jeg blir vurdert som merittert underviser, har jeg i samråd med min nærmeste leder (se vedlegg 1 for anbefalingsbrev fra nærmeste leder) kommet fram til at midlene til fagmiljøet skal brukes til et konsept jeg vil kalle MusikkPedLabben. Dette vil bli en arena for å ta tak i flere av de utfordringene både studenter og forskere i FUTURED-prosjektet har identifisert. Det handler om å styrke studentenes agentskap (eierskap, ansvar, handlingsberedskap, ta valg, være offensiv osv.) i egen utdanning. Derfor skal det være en studentstyrt læringsarena utover ordinær undervisning der studenter selv setter agendaen, lærer av hverandre, får tilbakemeldinger fra hverandre og jobber sammen med områder de finner utfordrende og ønsker å utvikle seg på. Det kan også inkludere besøk av lærere og elevgrupper fra skoler HVL samarbeider med. På denne måten vil det kunne være en tilleggsarena til praksisopplæringen der studentene kan prøve ut og øve seg på musikkdidaktiske utfordringer. Slik kan labben bidra til å minke praksissjokket og øke sammenhengen mellom teori og praksis. Det vil også være et sted der studenter får anledning til å møtes på tvers av kull og på tvers av utdanninger (musikk i GLU og LUPE). Dette kan bidra til å styrke studentmiljøet blant musikkstudentene, og bidra til at de ser seg selv som ressurspersoner for hverandre. Min rolle vil være å administrere labben og å veilede studentene i arbeidet, samt involvere kollegaer som kan bistå med veiledning. Slik jeg ser det vil MusikkPedLabben kunne bli en realisering av elementer fra studenters drømmescenarier når vi har jobbet med utopisk tenkning omkring framtidens musikk lærerutdanning.

MusikkPedPodden

I forskergruppen Culture, Criticism, Community har vi nylig lansert en podkast vi har kalt MusikkPedPodden. Her vil vi presentere aktuelle problemstillinger og funn fra det musikkpedagogiske forskningsfeltet. Som merittert underviser vil jeg føle et ansvar for å utfordre studentene på nye måter og gi de erfaringer som de kan vokse på. Jeg vet at flere fag bruker podkast som læringsaktivitet og vurderingsform. Å invitere studenter inn i en eksisterende podkast som

allerede har en lytterskare, vil innebære å ta podkastformatet i undervisningssammenheng et skritt videre. Jeg ønsker at vi på sikt skal kunne invitere studenter inn som gjester i MusikkPedPodden for å snakke om masterprosjektene deres. Slik kan denne podkasten bli en felles arena for studenter og UH-ansatte til å presentere og diskutere musikkpedagogiske problemstillinger. Dette vil også kunne være noe som kan bidra til å bryte ned noe av hierarkiet mellom lærerutdannere/forskere og studenter, og styrke studentenes agentskap som del av et musikkpedagogisk kollegium.

Referanser

- Biesta, Gert (2014). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Blix, Hilde Synnøve, Vestad, Ingeborg Lunde & Onsrud, Silje Valde (2021). Envisioning gender diversity for music education. In Blix, H.S., Onsrud, S.V. & Vestad, I.L. (eds.). *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities* (1-27). Routledge.
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Foucault, Michel (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.
- Fredriksen, Bendik, Onsrud, Silje Valde, Rinholm, Hanne and Lewis, Judy (2023). Who takes part in participation? Challenges to empowering student voice in music teacher education. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2210159>
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. Seabury Press.
- hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- Knudsen, Jan Sverre, Onsrud & Silje Valde (2023). Ideology, hegemony and selective tradition in music teacher education. *Nordic Research in Music Education Research*.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mausethagen, Sølvi & Kostøl, Anne (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94 (3), 831-243. Universitetsforlaget.
- Onsrud, Silje Valde (2011). Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken. *Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 12*, 43-58. Norges Musikkhøgskole.
- Onsrud, Silje Valde (2012). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnspremans gjennom musikk. *Norsk Pedagogiske Tidsskrift*, 6, 465-475. Universitetsforlaget.
- Onsrud, Silje Valde (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
- Onsrud, Silje Valde (2015). Gender Performativity through Musicking: Examples from a Norwegian Classroom Study. *Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 16*, 69-86. Norges Musikkhøgskole.
- Onsrud, Silje Valde (2017). «And the melody still lingers on»: Om dannelsespotensiale i ein discolåt. *Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning, Årbok 18*, 199-218. Norges Musikkhøgskole.
- Onsrud, Silje Valde (2021). Thinking queer pedagogy in music education with Girl in Red. In Blix, H.S., Onsrud, S.V. & Vestad, I.L. (eds.). *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities* (135-155). Routledge.
- Onsrud, Silje Valde, Blix, Hilde Synnøve & Vestad, Ingrid Lunde (2021). *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities*. Routledge.
- Onsrud, Silje Valde, Fredriksen, Bendik, Rinholm, Hanne & Lindgren, Monica (2022). The multiplicity of preservice teachers' positioning in a participatory action research project. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/101177/1321103X221089838>
- Onsrud, Silje Valde & Kvinge, Øystein (2023). Ideological Processes and Discursive Tensions in Norwegian Music Teacher Education. *Cogent Education* 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2259740>
- Rinholm, Hanne, Fredriksen, Bendik & Onsrud, Silje Valde (2023). Critical Reflection in Music Teacher Education: Theory, policy and practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 22(3), 41-72. <https://doi.org/10.22176/act22.3.41>
- Sætre, Jon Helge (2014). *Preparing general student teachers to teach music*. Doctoral Thesis. The Norwegian Music Academy.
- Universitets- og høgskolerådet (2017a). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning, trinn 1–7*. https://www.uhr.no/f/p-1/i9667e583-aa3b-4f25-a8fe-64af8b199072/national_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_1_7.pdf
- Universitets- og høgskolerådet (2017b). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning, trinn 5–10*. https://www.uhr.no/f/p-1/iecd98eeb-d012-44ce-b364-c8787ca51a95/national_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_5_10.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
Viig, Tine Grieg, Onsrud, Silje Valde, Christophersen, Catharina, Lewis, Judy, & Kvinge, Øystein (2023). Developing Visions for the Future? A Reflection on Utopias in Music Teacher Education *Visions for Music Education Research*. <https://hdl.handle.net/11250/3060279>