

Søknad

OM STATUS SOM MERITTERT UNDERVISER VED
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

CATHARINA RENATE CHRISTOPHERSEN

Innholdsliste

<i>Innledning og leseveiledning</i>	2
<i>Refleksjon over undervisning og veiledning med vekt på studentenes læringsprosess</i>	3
<i>Pedagogisk grunnsyn</i>	5
<i>Vitenskapelig tilnærming til undervisning og veiledning</i>	9
Eksempel 1: Stipendiatforum – studentstyrt tekstseminar på ph.d.-nivå	9
Eksempel 2. FUTURED-prosjektet – aksjonsforskning i grunnskolelærerutdanningen.....	11
Eksempel 3: Bærekraftskvarteret og GLU-emnet «Musikkpedagogisk grunnlagstenkning, tradisjoner og utviklingstrekk»	14
<i>Kollegial holdning, pedagogiske bidrag og erfaringsdeling</i>	17
<i>Veien videre</i>	21
<i>Referanser</i>	22

Innledning og leseveiledning

Med dette søker jeg om å bli godkjent som merittert underviser ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) etter følgende kriterier: (1) Vektlegger studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning; (2) viser en vitenskapelig tilnærming til undervisning, og; (3) har en kollegial holdning og er en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet.

Jeg har vært ansatt på musikkseksjonen på lærerutdanningen ved HVL (tidligere Høgskolen i Bergen) siden 1998, og har undervist på ulike studieprogram, i ulike emner og på ulike nivåer. I starten av karrieren jobbet jeg mye med praktisk-didaktisk undervisning på grunnutdanningsnivå. Etter hvert fikk jeg undervisningsoppgaver og koordineringsansvar på masternivå, tok doktorgrad (2009) og fikk senere professoroppykk (2016). Denne kompetanseutviklingen har naturlig medført dreining i arbeidsoppgaver mot undervisning og veiledning på master- og ph.d.-nivå. Dette vil også være tydelig i søknaden.

Søknaden er disponert etter nevnte kriterier, og hvert hovedavsnitt starter med en tekstboks som henviser til hvilke kriterier denne delen i hovedsak svarer på. Når teksten også dekker kriterier fra andre områder, vil jeg markere det i brødteksten. Vedlegg blir referert underveis.

For ordens skyld viser jeg her hvordan jeg dekker kriteriene og bruker vedlegg i søknaden:

Avsnitt	Kriterier	Vedlegg
Innledning og leseveiledning		
Refleksjon over undervisning og veiledning med vekt på studentenes læringsprosess	1.1, 1.2, 1.3, 1.4.	4, 6, 8, 9, 10, 11
Pedagogisk grunnsyn	2.2.	1
Vitenskapelig tilnærming til undervisning og veiledning	2.1, 2.3, 2.4 (Også 3.2)	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Kollegial holdning, pedagogiske bidrag og erfaringsdeling	3.1, 3.2, 3.3 (Også 2.1, 2.3, 2.4)	2, 3, 8, 10, 11
Veien videre	3.4	8, 11

Refleksjon over undervisning og veiledning med vekt på studentenes læringsprosess

*I denne delen av søknaden skal jeg fokusere på **hovedkriterium 1**, dvs. vektlegging av studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Konkretisert betyr det at jeg i dette avsnittet skal beskrive min egen utvikling over tid som underviser og veileder (kriterium 1.2) og reflektere over hvordan mine erfaringer støtter studentenes læringsprosess (kriterium 1.1). I denne delen viser jeg også hvordan samarbeid med studenter og systematisk arbeid med deres tilbakemeldinger er en viktig for å utvikle undervisning og veiledning (kriterium 1.3 og 1.4)*

Jeg har jobbet med undervisning og veiledning i høyere utdanning i 27 år. De første årene på Høgskolen i Bergen (HiB) var det helst praktisk-didaktisk musisering i klasserommet jeg jobbet med. Dette passet meg godt siden jeg var utdannet allmennlærer med musikk, hadde jobbet i skole og musikkskole, og dessuten hadde spesialkompetanse på rytmisk musikkpedagogikk. Rytmisk musikkpedagogikk er en praktisk tilnærming til musikk med mye vekt på sang, bevegelse, rytme, lek og improvisasjon, som også gjør det lett å jobbe med klasseledelse gjennom musikk. Denne måten å jobbe på var noe jeg tidligere hadde vært med å utvikle som lærer og samarbeidspartner i et pedagogisk utviklingsarbeid sammen med en ansatt fra HiB og tre andre musikk lærere i skolen (Hauge & Christophersen, 2000). Som ung og idealistisk lærerutdanner med eierforhold til eget produkt hadde jeg derfor en sterk overbevisning om hvordan engasjerende og demokratisk undervisning burde foregå. I en tydelig konservatoriepreget lærerutdanning syntes studentene at denne musikalske tilnærmingen var både progressiv og relevant, så denne måten å jobbe på var lenge ureflektert og ubestridt i min pedagogiske praksis.

Noen år og en doktorgrad senere innså jeg at også denne undervisningsformen var nokså autoritær. Den inviterte riktignok til improvisasjon, men tillot i liten grad reell eksperimentering, og i alle fall ikke kritikk. Etter hvert skjønnte jeg også at kravene om improvisasjon som lå innbakt i arbeidsmåtene medførte prestasjonsangst for enkelte studenter. Jeg og mine nære kolleger drøftet dette, og ble enige om å legge inn «sikkerhetsventiler» i undervisningen som gjorde det mulig og akseptert for studenter å

droppe improvisasjon, eller i alle fall velge en standardisert eller forenklet versjon når turen kom til dem. Etter samtaler med studenter og kolleger ble også en vesentlig del av undervisningstiden i musikkdidaktikk også dreid mot klasseromsledelse og utvikling av egne undervisningsopplegg. Vi innførte dermed en praktisk-didaktisk eksamen, der studentene ledet egenutviklede undervisningsopplegg i egen klasse, noe som gav studentene en stor bank av undervisningsopplegg til inspirasjon eller direkte skolebruk.

Som et resultat av egen kompetanseheving (doktorgrad og etter hvert professoropprykk) har forskning og undervisning og veiledning på master- og doktorgradsnivå blitt stadig større del av arbeidsoppgavene mine. Jeg har etter hvert opparbeidet meg bred erfaring med veiledning med masteroppgaver siden 2005 og ph.d.-avhandlinger siden 2015 (undervisnings-cv).

Som mindre erfaren veileder kjente jeg press for å vite «det meste» og kunne svare på «alt», noe som gav mindre rom for masterstudenter til å gjøre selvstendige vurderinger og ta kontroll på egen prosess. Av erfaring og fra veilederkurs har jeg etter hvert skjønnet betydningen av å involvere og ansvarliggjøre studenter i egen læring. De kjenner best sine egne styrker og svakheter, og har gjennom erfaring med utdanningssystemet fått innsikt i hva som fungerer for dem. En viktig oppgave er derfor alltid å bli kjent med studenter og finne ut hvordan jeg best kan støtte deres vei mot ferdigstilling av oppgave/avhandling. Jeg har derfor oppstartssamtaler med studenter hvor vi klargjør gjensidige forventninger til veiledning og snakker om hvordan vi ønsker å jobbe sammen, for eksempel ved å gjennomgå og reviderer et veiledningsbrev (vedlegg 4). Veiledningstimer avsluttes rutinemessig med en felles metarefleksjon over måten vi jobber på og hvordan det fungerer. Det er også vesentlig for meg at studenter ikke forlater veiledning uten at vi har avtalt neste møtepunkt, arbeidsoppgaver fram til det, og at de vet at de kan ta kontakt (og hvordan) om de trenger det. Som det framgår av vedlegg 4 forventer jeg av masterstudenter at de oppsummerer veiledning i et kort referat, og at de i forkant av neste veiledning sender noe skriftlig materiale, og klargjør hva vi skal diskutere. Det er min erfaring at det hjelper studentene å ta kontroll over prosjektet og framdriften. Samtidig ønsker ikke alle studenter å jobbe på den måten, og da må jeg og studenten finne en annen måte å gjøre det på som passer studenten bedre.

Jeg har undervist på masternivå siden 2003, fra 2005 med koordineringsansvar for masterstudium i musikkpedagogikk, og senere med emneansvar på syklus 2 på GLU (vedlegg 11, undervisnings-cv). Også på dette området har jeg utvidet repertoaret mitt fra nesten rent lærerstyrte forelesninger til undervisningsformer som inkluderer utforskende og studentstyrte aktiviteter, og også noe midt mellom. Jeg har fortsatt litt å gå på når det gjelder å utnytte de muligheter som teknologien gir, men jeg har blitt flinkere til å variere undervisning med årene sånn at jeg også benytte meg av åpnere undervisningsformer som appellerer til studentenes kreativitet (vedlegg 8), og der studentenes stemmer og meninger kommer bedre fram (vedlegg 6). Her synes jeg studentene er gode veiledere, både i daglige tilbakemeldinger og i mer formelle evalueringer (vedlegg 9): De sier fra når de synes det blir for lite variasjon, og de gir gode tips om hvordan mer engasjerende undervisningsformer kan gjennomføres.

Studentenes stemmer og tanker er sentrale, samtidig må vi erkjenne at studenter er i en utdanningssituasjon der de skal dannes og utvikle seg videre. Det er vanskelig for studenter å mene noe om det de ikke vet noe om, eller å videreutvikle noe de mangler kunnskap om. Da blir lærerutdanneren viktig som rollemodell, fasilitator, veileder og lærer. Noen ganger er det nødvendig å sette seg grundig inn i aktuelle perspektiver og problemstillinger i feltet, og i slike tilfeller vil faglærers kunnskaps- og erfaringsdeling være avgjørende for studentenes læring. Som lærerutdanner handler det derfor ofte om å vurdere situasjonen og forhandle fram en balanse mellom studentenes faglige bidrag og forslag, og den kunnskap som allerede finnes i feltet, representert ved faglærer, fag- og pensumlitteratur.

Pedagogisk grunnsyn

Her redegjør jeg for mitt pedagogiske grunnsyn, som handler om begrunnelser og refleksjon over undervisningsoppgaver, og forankrer dette i relevant forskning og teori om undervisning og læring i høyere utdanning (kriterium 2.2). Jeg velger å framheve dette i eget punkt da det står sentralt i alt jeg gjør som utdanner.

I mine vel tretti år som både student og underviser i lærerutdanning jeg vært uttalt kritisk til konservatorietradisjonene som har preget musikkfaget (vedlegg 1, s. 96-99). Slike tradisjoner kommer ofte til uttrykk som et vestlig kunstmusikalsk hegemoni, i Norden har derimot

populærmusikken siden 70- og 80-tallet etter hvert blitt dominerende. På grunn av dette omvendte hegemoniet kan konservatorieinnflytelse ikke direkte utledes fra sjangerpreferanser, men kan forstås som performativt fokus, fragmentert organisering av utdanningen, vekt på innhold og overføring av innhold, og dermed vertikale oppfatninger av kunnskap og ekspertise med tilhørende autoritære undervisningsstiler som mesterlæring. Internasjonalt kritiseres da også musikk lærerutdanning for å være både konservativ, preskriptiv og endringsresistent (se f.eks. Christophersen et al., 2023; Westerlund & Gaunt, 2021). Når tradisjoner rår gir det ofte dårlige kår for endring, alternative faglige tilnærminger, og studenters medvirkning og medbestemmelse.

Frustrasjonen over stillstand og manglende studentinnflytelse i egen utdanning har ofte vært en motivasjon for egen forsknings- og lærerutdanningspraksis (vedlegg 1), men det har tatt ulike former. Mitt pedagogiske grunnsyn og praksis har utviklet seg gjennom årene, og jeg velger å beskrive det som en bevegelse langs tre akser: En kritisk versus en postkritisk teoretisk orientering, vekt på fagtradisjoner versus de store samfunnsutfordringene, og fagtradisjoner versus endring.

Det kritiske – det postkritiske: Verdier og holdninger fra kritisk pedagogikk har ofte stått sentralt i lærerutdanneres praksis og forskning, også hos meg selv. En kritisk holdning kan være en drivkraft for å prøve å utvikle mer demokratiske og rettfærdige undervisningspraksiser, slik for eksempel Freire (1970) skriver om i *Pedagogy of the Oppressed*. I typisk kritisk tradisjon ses her frihet fra undertrykkelse som grunnlaget for humanitet, og dialogen blir et sentralt virkemiddel for de undertrykte å sette navn på verden, for derigjennom å drive fram endring. En slik kritisk-pedagogisk posisjon er sterkt normativ. Det er ikke problematisk i seg selv ettersom utdanning er verdiladet, formende og dermed politisk både av natur og i konsekvens for den enkelte. Et problem med den kritiske posisjonen er imidlertid at den forutsetter en overlegen moralsk posisjon (noen som vet hva som er rett og feil og som påtar seg både å opplyse andre og korrigere uretter), og står dermed i fare for å forsterke den urett den opprinnelig var ment å bøte på (Ellsworth 1989). Utdanning er både en komplisert og kompleks virksomhet, og det blir derfor problematisk å innta sterke normative standpunkter.

Slik har jeg gradvis beveget meg i en mer postkritisk retning. Mens en kritisk posisjon vil

avsløre og kritisere dysfunksjonelle dimensjoner i utdanning, vil en post-kritisk tradisjon ha en mer positiv tilnærming ved å sette søkelys på det som kommer *etter kritikken*. Like viktig som å identifisere og avvikle undertrykkende praksiser blir det da å søke å søke praksiser som er verd oppmerksomhet og som er verd å bevare (Hodgson et al., 2017). Derfor handler det post-kritiske også om omsorg og håp for framtiden. I stedet for bare å undervise om det som har vært og det som er nå, handler undervisning for meg nå også å sette det som kommer, det uferdige og det usikre på agendaen (Christophersen, 2024a). Slik vil det derfor også fra et postkritisk standpunkt være naturlig å trekke inn studenters levde erfaringer som grunnlag for å forstå og utvikle utdannings- og læringsprosesser (Hodgson et al., 2020), de representerer, i kraft av sin alder, framtiden i større grad enn meg som lærerutdanner.

Praktisk musisering – samfunnsutfordringer: Mange ting har endret seg i musikkfaget i lærerutdanningen opp gjennom årene. Likevel viste forskningsresultater fra FUTURED-prosjektet (2019-2022) som jeg ledet at det fortsatt er stor vekt på det performative og praktiske i musikkfaget i lærerutdanningen (Knudsen og Onsrud, 2023). Fra samme prosjekt lærte vi også at lærerstudenter i liten grad er opptatt av samfunnsutfordringer knyttet til musikkfaget i lærerutdanning og skole (Nysæther et al., 2021). Et musikkfag uten klingende musikk og praktiske aktiviteter er umulig å forestille seg, og det er selvsagt viktig å sørge for faglig sterke musikk lærere i en tid da praktiske og estetiske fag har utfordringer med både lærerkompetanse og rekruttering. Likevel, med tanke på de geopolitiske utfordringene vi alle står overfor knyttet til konflikter, polarisering, klimaendringer, migrasjon, teknologisk utvikling osv., må vi sørge for at også de store samfunnsutfordringene rommes i musikkfaget. Min motivasjon for å trekke inn disse perspektivene har kommet gradvis og vært inspirert av studenter, som noen ganger virker både engstelige og overveldet over at både verden og klimaet ser ut til å ha gått av skaffet.

Som lærerutdanner er det viktig for meg å ikke henfalle til en typisk kritisk normativitet, der løsningene i stor grad er gitt på forhånd og, der handling fort får karakter av aktivisme. Hvis vi for eksempel mener at samfunnsutfordringer ikke lenger bør ignoreres i musikkfaget, så må normativitet heller anses som noe prinsipielt (Hodgson et al., 2017), der studenter og lærerutdannere i fellesskap kan utforske, diskutere og eksperimentere med relevante problemstillinger og standpunkter, og på samme spørre og diskutere hvordan musikkfag og musikk lærere kan være med å ta ansvar for verden nå og i framtiden (Christophersen,

2024a; Shevock & Bates, 2024). Slik blir det også mulig å jobbe med å utvikle en handlingsberedskap som kan balansere klimaangst med håp, noe som vil være er i tråd med et post-kritisk verdisett.

Faglige tradisjoner og endring: Beslektet med punktene over er mitt standpunkt om at verden er i stadig endring, noe som nødvendigvis må speiles i lærerutdanningen som helhet så vel som i fagene. Gårtdagens løsninger er ikke nødvendigvis de rette verken for dagen i dag eller morgendagen, samtidig trenger vi også en forankring i historien som kan sette de endringene vi tror er nødvendige i et perspektiv. Sosiologer og vitenskapsteoretikere beskriver vår tid som «senmodernitet» (se for eksempel som blant annet kjennetegnes av globalisering, teknologisk utvikling, usikkerhet, hyperkonsumpsjon og sosial akselerasjon (se for eksempel Giddens, 1991; Rosa, 2013). En følge av denne utviklingen er at tiden komprimeres, noe som gjør at tidshorisontene blir kortere (Rosa, 2020; Krznaric, 2020), langsiktige planer aldri blir lenger enn en valgperiode eller et åremål, og digitale formater påvirker evnen til refleksjon og kontemplasjon (Han, 2017).

I et utdanningsperspektiv kan dette «nåtidstyranniet» (Innerarity, 2012, s. 3) føre til at vi ikke får øvd oss på å tenke i framtidsperspektiver (Viig et al., 2024), men også at vi dropper refleksjonen over det som er verd å ta med videre. Derfor må endringsbegrepet i utdanning være transformativt. Det innebærer for det første at det blir vesentlig å kritisk ta stilling til hva som er verd å ta vare på av eksisterende innsikter og faglige tradisjoner. For det andre betyr det studenter og utdannere aktivt må øve seg på å nærme seg framtiden og de musikkpedagogiske praksiser som ikke finnes ennå (Christophersen, 2024a), men som kanskje studentene kan være med å legge grunnlaget for. Det innebærer også å koble undervisning til en nåtidig utøvelse av ansvar for framtiden, for eksempel ved å vurdere hvorvidt ens handlinger bidrar til at man vil framstå som en god forfar/formor for framtidige generasjoner (Krznaric, 2020).

Sirkelen sluttes: Frustrasjonen over faget og ideene om endring og utvikling har ligget der hele veien fra jeg tok grunnutdanning og skrev hovedfagsoppgave om musikkfaget i lærerutdanningen. Med tiden har imidlertid mitt begrep om endring utviklet seg. Som lærerutdanner er jeg fortsatt kritisk i min grunnholdning, men jeg prøver så mye som mulig å la være tilby mine egne normative løsninger. I stedet har jeg beveget meg i retning av et

åpnere endringsbegrep som gir rom for flere stemmer, utforskning og forhandling, og der endelige løsninger ikke nødvendigvis er det man skal strebe etter i en utdannings situasjon.

Vitenskapelig tilnærming til undervisning og veiledning

*Denne delen av søknaden skal handle om en vitenskapelig tilnærming til undervisning (**hovedkriterium 2**). Jeg har tidligere beskrevet mitt pedagogiske grunnsyn og koblet dette til kriterium 2.2. I dette avsnittet skal jeg bruke tre eksempler fra egen praksis – et ph.d. tekstseminar, et forskningsprosjekt og et GLU-emne - for å eksemplifisere systematisk utvikling og utprøving av undervisnings- og vurderingsformer (kriterium 2.3) og et systematisk (ut)forskende arbeid med undervisning (kriterium 2.1). Innbakt i presentasjonen av eksemplene viser jeg hvordan jeg har formidlet opparbeidet kompetanse (kriterium 2.4)*

Eksempel 1: Stipendiatforum – studentstyrt tekstseminar på ph.d.-nivå

I dette avsnittet skal jeg beskrive og reflektere over arbeidet i «[Stipendiatforum](#)», som er et studentstyrt tekstseminar.

Stipendiatforum er et møtepunkt for ph.d.-studenter. Det ble opprettet ved lærerutdanningen ved tidligere HiB og videreført på HVL (fra 2016), hvor det nå ligger under ph.d.-programmet «Studier av danning og didaktiske praksiser». I Stipendiatforum utformer og leder to valgte stipendiatrepresentanter¹ tekstdelen av forumet sammen med meg, som er den faglige lederen (siden ca. 2014).

I starten var det utfordrende å finne en god form på arbeidet, og innholdet i forumene ble utformet ad hoc. Som gjestelektor² på Musikhögskolan i Piteå ved Luleå Tekniska Universitet ble jeg introdusert for den såkalte «Piteåmodellen» for tekstrespons på deres ph.d.-seminarer. Piteåmodellen er en arbeidsform som har til hensikt å utvikle samarbeidsklima og læringsprosesser og som gjør at deltakerne får øvd seg på sentrale ferdigheter som å gi og

¹ I tillegg tar stipendiatrepresentantene opp aktuelle saker med ph.d.-program og fakultet, men det er ikke jeg involvert i. For mer informasjon, se <https://www.hvl.no/forsking/forskarutdanning/studier-av-danning-og-didaktiske-praksisar/stipendiatforum/>

²Tilsvareer amanuensis II

motta tekstrespons. Til grunn for modellen ligger et dialogisk og sosiokulturelt lærings syn, der hovedtanken er at deltakerne inngår i et lærende og flerstemmig fellesskap hvor alle kan bidra med den kompetansen de har (Almqvist & Wennergren, 2016).

Vi prøvde arbeidsmåten i vårt Stipendiatforum kort tid etter, og stipendiatene bestemte at de ville bruke denne modellen for tekstrespons som ramme rundt det faglige arbeidet. Rent praktisk foregår arbeidet slik at når forfatteren deler tekst med sine kolleger har hen på forhånd kodet teksten som grønn, rød eller svart. Fargekodingen forteller hvor langt teksten er kommet, og hver farge utløser visse typer spørsmål og kommentarer.

HVL Piteå Model for text response guidelines		
	Author	Reviewer
	Roles and Responsibilities: <ul style="list-style-type: none"> - Preparation of text (mark text color) - Submit text in the Teams platform at least 10 days prior seminar - Collect and process responses - It is your prerogative to discuss responses with your supervisor/s, with an option to invite them for the discussion of your text in the seminar - Select topics for seminar discussion. Inform selected reviewers as necessary. - Facilitate 30 to 40-minute discussion in seminar - Keep on working on the text 	Roles and Responsibilities: <ul style="list-style-type: none"> - Articulate three (3) responses according to text color five (5) days prior seminar - Be present for discussion in seminar
Green Text -The aim is to offer support and develop on foundations	<ul style="list-style-type: none"> - Is the text in a very early stage? - Do you need feedback on a specific content? - Do you need feedback on the viability and potential of your thoughts and ideas? - Do you need feedback on the purpose and message of your text? 	<ul style="list-style-type: none"> - Offer useful resources to build content, thoughts and ideas - Suggest any theories, approaches, perspectives, research that would help support the author's ideas and thoughts
Red Text - The aim is to aid with the shape and structure the text	<ul style="list-style-type: none"> - Is the text an early to late draft? - Do you already have a substantial text that supports your thoughts, ideas and arguments? - Do you need feedback on how you can organize your text? 	<ul style="list-style-type: none"> - Offer comments on focus, form, consistency and comprehension: <ul style="list-style-type: none"> - Is the purpose of the text clear? - Is there balance between text parts? - Does the text fit the intended genre, medium and recipient? - Is it coherent (golden thread)? - What are the strengths and weaknesses of the text?
Black Text - The aim is to finish the text	<ul style="list-style-type: none"> - Is the text on its final stages/ a last draft? - Do you need feedback on how your text can be further improved for possible publication, presentation, and dissemination? 	<ul style="list-style-type: none"> - Give feedback on: <ul style="list-style-type: none"> - Choice of words, meaning, orthography and acrobatics - Concepts (concept level) - Variation and implications regarding use of words and concepts - Writing Style vis a vis recipients (readers) - Overall strengths and weaknesses of the paper

Figur 1: Piteåmodellen i HVL-versjon, utviklet av stipendiatene i Stipendiatforum

Kollegene utarbeider kommentarene sine skriftlig og deler disse med forfatter *før* Stipendiatforum. Forfatter bearbeider innkommet respons og bestemmer hvilke kommentarer som skal inngå i den faglige samtalen. Jeg fasiliterer så samtalen mellom forfatter og dennes kolleger i Stipendiatforum. Etter Stipendiatforum bearbeider forfatteren kommentarene videre (vedlegg 6), eventuelt i samarbeid med sin veileder.

Når forfatteren får tilgang til fagfellenes kommentarer på forhånd, trenger vedkommende ikke å bruke tid på alle kommentarer, men kan velge ut relevante og interessante spørsmål til diskusjon. Gjennom denne arbeidsmåten flyttes oppmerksomheten fra person/forfatter og over på tekst/respons. Modellen representerer slik en arbeidsmåte der forfatteren beholder kontrollen over prosess og responsituasjon, men der alle deltakere blir ansvarlige for kvaliteten i samtalen. På grunn av hyppig utskiftning av stipendiater må modellen gjentas og gjennomgås jevnlig. For å gjøre modellen mer tilgjengelig for nye deltakere har jeg spilt inn en video som ligger ute på stipendiatenes Teamsområde (vedlegg 5). Utskiftningen fører også til at vi jevnlig tar opp modellen og vår forståelse av den til diskusjon, og dermed tilpasses modellen kontinuerlig til den lokale konteksten og forankres i stipendiatgruppen. Stipendiatene har signalisert at de finner arbeidsmåten verdifull og lærerik (vedlegg 6).

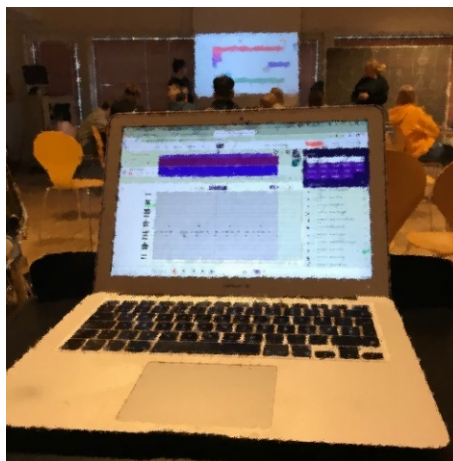
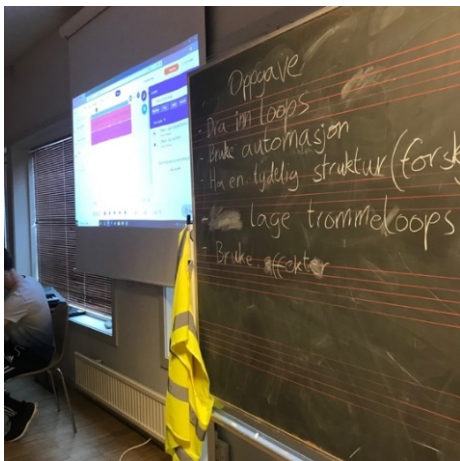
Som master- og ph.d.- veileder har jeg lært mye av denne modellen for tekstrespons. For det første har jeg blitt flinkere å vurdere hvilken type tekst studentene leverer, hvor langt teksten er kommet, slik at jeg kan tilpasse responsen etter det. For det andre deler jeg nå rutinemessig hovedpoengene i kommentarene i forkant av veiledning. Når studenter/stipendiater kjenner kommentarene på forhånd slipper de å grue seg, og kan forberede seg bedre til veiledning. Dette gir mer effektiv tidsbruk, bedre dialog og større eierskap til eget prosjekt.

Eksempel 2. FUTURED-prosjektet – aksjonsforskning i grunnskolelærerutdanningen

I dette avsnittet beskriver jeg det forskningsrådsfinansierte prosjektet *Music Teacher Education for the Future (FUTURED 2019-2022)* som jeg ledet, Jeg skal også reflektere over hvordan dette på ulike måter har bidratt til å utvikle undervisning og støtte studenters læringsprosess.

Prosjektet hadde som formål å utforske musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen fra et endringsperspektiv, og utgangspunktet var tidligere beskrevne utfordringer knyttet til konservatisme, endringsresistens og begrenset studentmedvirkning. Hensikten var å beskrive eksisterende praksis, utvikle nye undervisningsmetoder og foreslå endringer i utdanningen, med særlig fokus på studentene. I prosjektet kartla vi bl.a. studentenes bakgrunn, verdier og ambisjoner, og sammen med studentene utforsket vi kritisk refleksjon, agentskap og interaktive undervisningsmetoder ved hjelp av aksjonsforskningsbaserte arbeidsmåter både på campus og i praksisfeltet. Som et eksempel på hvordan forskningsaktivitet kan støtte studentenes læringsprosess og utvikling av profesjonsidentitet, skal jeg i det følgende beskrive og reflektere over resultatene fra en delstudie jeg ledet.

Lærere i grunnskolen må ofte inngå i samarbeid og partnerskap med ulike aktører, for eksempel med universiteter og høyskoler, eller med eksterne samarbeidspartnere. Jeg og en medforsker rigget derfor et aksjonsforskningsprosjekt på en ungdomsskole, der fire lærerstudenter i praksis, en musikk lærer, en ekstern musiker, så vel som vi to forskerne samarbeidet om et digitalt komponeringsprosjekt som skulle gjennomføres i 9. klasse.



Bilde 1 og 2. FUTURED-prosjektet: Studentene leder teknologiaktiviteter på musikkrommet. Bildet 2 er bearbejdet av hensyn til elevene.

Resultatene fra første del av aksjonsforskningsprosjektet viste at alle deltakerne i stor grad underkastet seg musikerens faglige ekspertise, og dermed også dennes forslag til undervisningsopplegg. Pedagogiske og didaktiske perspektiver fra lærere og lærerstudenter ble i liten grad ytret og vektlagt,. Det var vanskelig for studentene å inngå som likeverdige partnere i samarbeidet, og de ble i stor grad gående som assistenter og hjelpere. I andre del

av prosjektet intervenserte vi forskere, og i samarbeid med de andre deltakerne snudde vi opp-ned på ansvarsforhold og roller. Derfra og ut ble studentene hovedansvarlige for opplegg og undervisning, og musiker og lærere fungerte nå som støttespillere og hjelpere for studentene i deres praksisopplæring.

Endringen gjorde det mulig for studentene å vise at de var gode til å håndtere usikkerhet og ufortsette hendelser. Der musikeren i stor grad fokuserte på det musikkfaglige innholdet og overføringen av dette, var studentene opptatt av relasjonen til elevene og elevenes læring. De gjennomførte i grove trekk den progresjonen i komponeringsprosjektet som var blitt bestemt i gruppen, men viste stor grad av fleksibilitet og evne til å håndtere uforutsette situasjoner. (vedlegg 2, se for eksempel s. 548-550; vedlegg 3, se for eksempel s. 6-7). Dette aksjonsforskningsprosjektet viser hvordan forskning kan bidra til å støtte studentenes læringsprosess samtidig som det også viser hvorfor man trenger å gå utover de rent kritisk-pedagogisk perspektivene på lærerutdanning: I stedet for å slå fast at studentene var marginalisert i samarbeidet og stoppe der, kunne vi ved hjelp av andre teoretiske standpunkter brette ut og vise fram kompleksiteten i samarbeidsrelasjonene (vedlegg 2 og 3). Dette gjorde det mulig for oss forskere å både synliggjøre og praktisk tilrettelegge for at studenter kan utvikle trygghet, handlingsberedskap (agens) og profesjonsidentitet i komplekse og usikre situasjoner i praksis.

FUTURED-prosjektet bidratt til omfattende og variert [formidling](#) fra både meg og mine kolleger. Jeg har selv seks vitenskapelige publikasjoner fra prosjektet; to av dem følger denne søknaden som vedlegg 2 og 3. I tillegg til vitenskapelige publikasjoner har jeg formidlet fra prosjektet på flere internasjonale forskningskonferanser (se Christophersen 2024b; Christophersen et al., 2021; Holdhus et al., 2021). I perioden 2021-2024 har jeg vært invitert til å fortelle om prosjektet både internt og eksternt, blant annet for masterstudenter og for ledere på Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett på HVL, og på Norges musikkhøgskole og på universiteter i Spania, Tyskland og Irland (se undervisnings-cv). Formidlingen har også foregått i flere episoder i podkasten [MusikkpedPodden](#). Jeg sitter i redaksjonen for podkasten og har både deltatt i og ledet flere episoder som formidlet fra FUTURED-prosjektet på både norsk og engelsk (se undervisnings-cv). Episoder fra denne podkasten brukes også som pensum på grunnskolelærerutdanningen på HVL.

Eksempel 3: Bærekraftskvarteret og GLU-emnet «Musikkpedagogisk grunnlagstenkning, tradisjoner og utviklingstrekk»

I dette avsnittet skal jeg reflektere over hvordan jeg jobber vitenskapelig og systematisk med undervisning for å støtte studentenes læringsprosess, eksemplifisert ved hjelp et 15 sp-emne som jeg har emneansvar for. Emnet heter *MGBMU/MGUMU 503: Musikkpedagogisk grunnlagstenkning, tradisjoner og utviklingstrekk*. Det er et bredt emne som skal gi en innføring i musikkpedagogisk teori og forskning, men emnet skal også ta opp i seg ulike relevante profesjonsperspektiver, samtidig som studentene skal utvikle og ferdigstille prosjektbeskrivelsen for masteroppgaven sin.

Som tidligere nevnt, viste FUTURED-resultater at musikk lærerstudenter la lite vekt på samfunnsutfordringer når skulle svare spørsmål om egen utdanning og framtidig praksis i skolen (Nysæther et al., 2021). Disse resultatene var overraskende, for det er også kjent at Generasjon Z³ som disse studentene tilhører generelt sett er samfunnsbevisste, noe som ofte viser seg i et engasjement for sosial rettferd og for klimaet (Madden 2019, s. 44). Dette engasjementet kom tydelig til uttrykk i et seminar om bærekraft som jeg arrangerte i etterkant av FUTURED-prosjektet. Her deltok FUTURED-forskere, kolleger på institutt for kunsthøgskolen, og en hel klasse med tredje års GLU-studenter i musikk. Studentene var aktive og engasjerte i diskusjonene og hadde mye på hjertet, men uttrykte også håpløshet og resignasjon, samt usikkerhet om hva de kunne bidra med som musikk lærere.

Seminar dialogen gjorde inntrykk, og i etterkant tenkte jeg mye på det som ble sagt. Da jeg fikk emneansvar og skulle planlegge og utforme emne 503, ble samfunnsutfordringer, bærekraft og framtidstenkning lagt til i emneplaner og i semesterplaner. Hensikten var å prøve å balansere studentenes klimaangst og resignasjon med et framtidshåp, og dermed forhåpentlig bidra til å øke studenters opplevelse av agens (handlingsberedskap).

Rent praktisk innlemmer jeg bærekraftsperspektiver i undervisningen når det er naturlig. I tillegg har jeg innført noe jeg kaller «Bærekraftskvarteret» (vedlegg 7). Hver gang jeg møter studentene til undervisning, setter vi av et kvarter til å konsentrere oss om bærekraftsspørsmål og å koble disse til musikkfaget på ulike måter. For eksempel kan vi lese

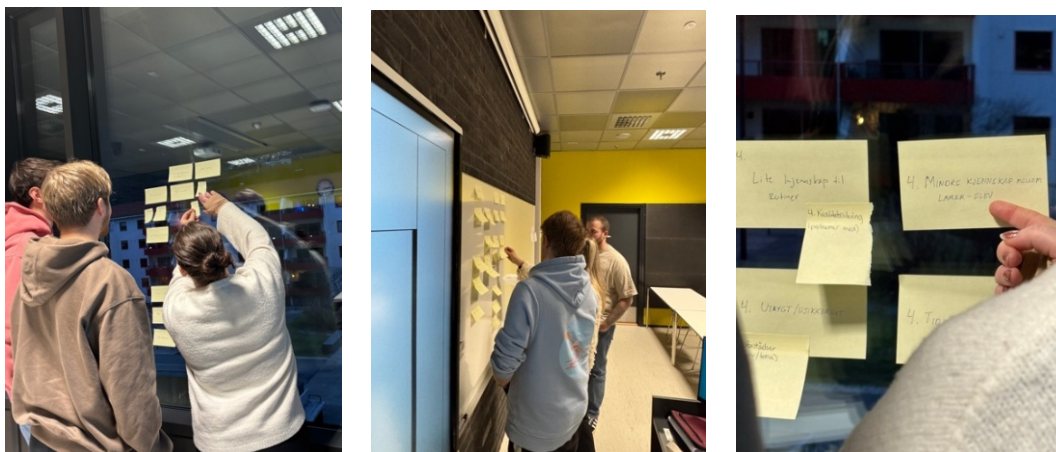
³ Betegner unge voksne som er født ca. 1997-2012, også noen ganger kalt post-milenniumsgenerasjonen, iGenerasjonen, eller snøfnugggenerasjonen.

fagtekster høyt og sakte sammen der vi stopper opp og reflektere over ord, begreper, og sammenhenger. Denne arbeidsmåten er utfordrende for studentene, noe de også har uttrykt i evaluering (vedlegg 9). Jeg har likevel valgt å holde fast i dette som arbeidsform, selv om studentene finner det ensformig. Det er fordi at vi – i en tid med økende sosial akselerasjon og en voldsom eksponering for raske og glatte digitale formater (Han, 2017; Rosa, 2013) – alle trenger å øve oss på å sitte stille, konsentrere oss og kontemplere. Et viktig formål med kvarteret er nettopp å prøve å bremse den sosiale akselerasjonen ved å i fellesskap fordype oss, reflektere og diskutere konsentrert og i sakte tid, uten å måtte ta hensyn til pensum og forhåndsdefinerte læringsutbytter. For likevel å imøtekomme studentenes kritikk og forslag (vedlegg 9) bruker vi i bærekraftskvarteret også andre formater, som videoer, podkast, diskusjon, refleksjon og brainstorming både analogt og digitalt (vedlegg 8).

Emnet i denne formen går nå for andre gang, så det er for tidlig å si hvordan fokuset på bærekraft vil fungere på sikt. Studentene har uttrykt tilfredshet med at vi på denne måten motsetter oss og utvider forståelsen av musikkfaget som uttrykkes i gjeldende læreplan for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020), der bærekraftig utvikling ikke er inkludert som tverrfaglig tema i musikkfaget. Dermed håper jeg at 503-emnet også kan være et konkret eksempel for studentene på at endring er mulig, og at deres handlinger kan spille en rolle. Dette er i tråd med HVLs strategi om at vi i våre utdanninger skal utfordre, «fremme danning, kritisk tenkning og handlekraft» (Høgskulen på Vestlandet, 2023, samt kriterium 3.2). Studentenes tanker om bærekraft slik de har kommet til uttrykk i bærekraftskvarteret og i det nevnte bærekraftsseminaret har så langt vært utgangspunkt for en internasjonal konferansepresentasjon (Partti et al., 2023).

503-emnet er ellers utformet som en veksling mellom verksteder, seminarer, veiledning og klasseromsundervisning. Generelt prøver jeg å la undervisningsformene speile innholdet i det vi jobber med, for eksempel jobber studentene kollaborativt med å utlede definisjoner og fortolkninger av samarbeidsbegrepet når temaet er samarbeid og partnerskap i musikkundervisning (bildene 3-5 under), vi jobber vi med å lage framtidsvisjoner og uttrykke disse på ulike måter når framtidstenkning og utopier står i fokus, studentene utarbeider og framfører en rollespillsdebatt når temaet er legitimeringstenkning i musikkfaget, eller de oppsøker naturen i nærmiljøet når vi jobber med klima- og naturperspektiver i musikkfaget (vedlegg 8). For visse temaer passer det med mer tradisjonell lærerstyrt undervisning, for

eksempel når fokuset er på begreper, forskningsfeltets framvekst osv.



Bilde 3, 4 og 5. Studentene jobber i fellesskap med å fortolke samarbeidsbegrepet i tilknytning til temaet «samarbeid og partnerskap i musikkfaget». Bildene er gjengitt med tillatelse fra studentene.

Med tiden har jeg blitt bedre på å variere studentaktiviteten i emnet. Tidligere underviste jeg ofte først som en introduksjon og bad deretter studentene jobbe videre med stoffet på egen hånd før vi samlet trådene til slutt. Når jeg nå er tryggere både faglig og pedagogisk kan jeg like gjerne starte med studentaktiviteter som vist på bildene over som utgangspunkt for deretter å bygge ut en faglig refleksjon basert på studentenes bidrag.

Uansett arbeidsmåte er det vesentlig for kvaliteten i undervisningen og dialogen at studentene deltar, noe som på dette nivået krever forberedelse. Den jobben må de gjøre selv, men som faglærer kan jeg tilrettelegge for at de får forberedt seg best mulig. I emne 503 er det mye lesing og skriving, og det kan være en bratt læringskurve. For å lette prosessen legger jeg ut forslag til forberedelser en uke før undervisning (vedlegg 8), der jeg legger fram noe av hovedinnholdet, og gjerne henviser til begreper eller faglitteratur vi har jobbet med før. På den måten prøver jeg å synliggjøre grunnleggende strukturer og tenkemåter sånn at studentene får noen knagger å henge nytt stoff på. Jeg bruker også gjerne tid på slutten av hver økt til å ta opp hva som skal skje neste gang vi treffes, og gjennomgå mulige måter de kan forberede seg på.

Ellers sørger jeg for at studentene har en semesterplan de kan bruke som et arbeids- og planleggingsverktøy ved at planen er tidlig tilgjengelig for dem og viser gangen i semesteret, for eksempel når de har obligatoriske arbeidskrav. I planen legger jeg vekt på å tydeliggjøre

hvor i planen det er rom for forberedelser og foreslå hva de kan jobbe med. Endelig sørger jeg for at studentene tidlig oppretter kollokviegrupper. Så vet jo både jeg og studentene at de i løpet av en arbeidsuke må finne en måte å balansere studier (i begge emnene de har det semesteret), deltidsjobb og sosialt liv. Mitt bidrag der blir å sørge for oversikt og forutsigbarhet som kan hjelpe dem til å navigere i arbeidsoppgavene underveis (vedlegg 10). Studentene har gitt uttrykk for, både muntlig underveis og i formelle evalueringer (vedlegg 9) at de setter pris på disse grepene, og at det hjelper dem å strukturere seg.

Kollegial holdning, pedagogiske bidrag og erfaringsdeling

*I dette avsnittet skal ha jeg ha fokus på kollegial holdning, aktive pedagogiske bidrag og deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet (**hovedkriterium 3**). Nærmere bestemt skal jeg reflektere over hvordan jeg bidrar til erfaringsdeling, samhandling og utvikling av faglige fellesskap om kvalitet i undervisning med andre (kriterium 3.1). Jeg skal også gjøre greie for mine bidrag i studieplanarbeid, pedagogisk utviklingsarbeid og studiekvalitetsarbeid som er forankret i HVLs strategiske planer (kriterium 3.2)*

I 2019-2022 gjennomførte jeg og en rekke andre forskere det utviklingsorienterte prosjektet FUTURED-prosjektet, som er et godt eksempel på utforskende lagarbeid som får konsekvenser for utvikling av studiekvalitet. I FUTURED-prosjektet jobbet lærerutdannere i musikk fra til sammen sju land kollektivt og utforskende, og særlig tett var samarbeidet mellom de norske forskerne fra HVL og OsloMet, som utgjorde kjernen i gruppen. I nært samarbeid med internasjonale gjesteforskere og referansegruppemedlemmer jobbet vi med å med å samle inn data, analysere, beskrive, diskutere, skrive og formidle (vedlegg 2,3,10). Prosjektet ble avsluttet med en sluttkonferanse på HVL i Bergen, der første dag ble viet til diskusjoner av musikkfaget i norsk grunnskolelærerutdanning sammen med HVL-studenter, HVL-kolleger og tilreisende lærerutdannere fra andre norske institusjoner. På konferansens andre dag presenterte og drøftet vi prosjektets resultater, delte erfaringer og diskuterte implikasjoner av prosjektet på et hybrid seminar, der også lærerutdannere fra en rekke ulike land (bl.a. Spania, USA, Sverige, Finland og Tyskland) deltok (kriterium 2.4). På det avsluttende evalueringsmøtet i prosjektgruppen ble FUTURED-prosjektet omtalt som en tenketank der vi sammen hadde kunnet dele erfaringer og tenkte høyt sammen om

lærerutdanning i musikkfaget og forskning på musikk lærerutdanning.

Som prosjektleder følte jeg ansvar for at FUTURED - som jo tross alt handlet om endring i utdanning - faktisk skulle få konkrete konsekvenser. Resultater viste bl.a. at mange studenter opplevde studietilbudet og undervisningen i musikk som fragmentert, og de synes det var vanskelig å koble mellom ulike deler av faget. Etter prosjektslutt tok jeg initiativ til en full gjennomgang av emneplanene i musikkfaget på syklus 2 både for å skape bedre sammenheng mellom de ulike emnene, og for å sørge for at sentrale resultater fra FUTURED ble reflektert i læreplanene. Denne gjennomgangen i faglærergruppen viste også behovet for å skape en bedre sammenheng mellom syklus 1 og 2 i GLU, noe som har medført jevnlig møter for å koordinere og skape sammenheng mellom syklusene.

Prosjektet gav videre grunnleggende innsikt i studenters opplevelse av egen utdanning og studiehverdag, noe som har medført økt bevissthet om studenters stemmer og medvirkning i musikkfaget i lærerutdanningen på HVL. Et åpenbart eksempel er at studentene i større grad enn før trekkes inn i arbeid med evaluering og revidering av emneplaner. Den økte oppmerksomheten på studenterfaringer og studentstemmer har også medført mer studentaktive læringsformer, der vi ser studentene som medskapere i egen utdanning og undervisning. For eksempel blir utprøvende undervisningsformer - inspirert bl.a. av aksjonslæring, aksjonsforskning og scenarietenkning - mer brukt i undervisningen.

I FUTURED-prosjektet lærte vi videre at studentene ønsket seg mer øving på musikalsk ledelse i autentiske situasjoner utover den ordinære praksisopplæringen. Inspirert av FUTURED-prosjektet har faglærergruppen, meg selv inkludert, samlet oss om undervisnings- og forskningsprosjektet *MusikkPedLab*. Dette er et supplement til den ordinære musikkundervisningen på campus, der musikkstudenter i 2.-4. år av GLU får prøve ut selvvalgte musikkaktivitet med elever i skolen. Disse treffpunktene med praksisfeltet foregår også som datainnsamlingspunkter for forskningsdelen av MusikkPedLab, der hensikten er at faglærerteamet kan bruke innsamlet informasjon til å videreutvikle undervisning (kriterium 2.1, 2.3, vedlegg 10). Et annet direkte svar på forskningsresultatene fra FUTURED-resultatene som viste at musikk lærerstudenter i liten grad var opptatt av samfunnsutfordringer, er de før nevnte bærekraftperspektivene som nå går som en rød tråd gjennom emne 503.

Faglærergruppen diskuterer nå om de to andre tverrfaglige temaene i skolen (folkehelse og

livsmestring, og demokrati og medborgerskap) kan legges som en paraply over musikkemner i syklus 1, noe som i så fall vil bidra til å skape mer sammenheng mellom emner i grunnskolelærerutdanningen.

Gjennom disse eksemplene ser vi at FUTURED-prosjektet både har bidratt til endret undervisning på individnivå, til bedret samarbeid i faglærergruppen, at prosjektet har hatt innvirkning både på studieprogram og undervisningspraksiser i musikkfaget i lærerutdanningen på egen institusjon (vedlegg 10, 11), og det har også bidratt til å knytte musikkfaget i lærerutdanningen nærmere opp mot grunnskolepraksis. I tillegg har FUTURED-prosjektet inspirert et [pågående forskningsprosjekt](#), der jeg og en kollega gjør en longitudinell studie av nyutdannede musikk lærere i skolen som vi har fulgt siden det femte året i grunnskolelærerutdanningen. Kunnskapen som utvikles fra dette prosjektet vil utvilsomt også få konsekvenser for hvordan utdanning og undervisning legges opp i musikkfaget på HVL (kriterium 2.1)

Om man har ideer, tar initiativ til drøftinger og møter eller om man er den som igangsetter forskningsprosjekter, er man likevel aldri alene som underviser og forsker. Tankemåter, ideer og arbeidsmåter raffineres og utvikles i møtet med og i samarbeid med både studenter og kolleger. Jeg har bidratt på ulike måter til studieplan- og studiekvalitetsarbeid på HiB/HVL opp igjennom årene (undervisnings-cv).

De siste årene har jeg vært med å utvikle to nye studier ved fakultetet: [Master i kunstfag](#) (igangværende) og [bachelor i skolefritidspedagogikk](#) (oppstart 2025). Master i kunstfag bidrar til en økt undervisnings og formidlingskompetanse for personer med kunstfaglig bakgrunn som har sitt virke i utdanning og i kunst- og kulturliv, mens bachelor i skolefritidspedagogikk er en arbeidsplassbasert bachelor for ansatte i skolefritidsordningen, og har til hensikt å styrke kompetanse i det såkalte «laget rundt barnet» i skolen. Jeg var medlem i studieplankomiteen for begge disse og var slik med å uforme den generelle retningen for og målene med studiene, i tillegg var jeg ansvarlig for å lede utviklingen av flere emneplaner i begge studiene. Utviklingen av disse studiene er tydelig forankret i HVLs overordnede strategi om å være et profesjons- og arbeidslivsrettet universitet som ivaretar framtidens kompetansebehov (Høgskulen på Vestlandet, 2023). Våren 2024 var jeg også med i komiteen for utvelgelse av lærerutdanningskoler og -barnehager på HVL.

Lærerutdanningskole og - barnehageordningen på er et partnerskap mellom lærerutdanningen på HVL og skoler/barnehager som skal sørge for en gjensidig erfaringsdeling og kunnskapsutveksling, og der målet er heve kvaliteten i praksisopplæringen. Arbeidet er forankret i den nasjonale strategien *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i HVLs strategiske samhandlingsmål om å utvikle og dele kunnskap og erfaring internt og med omgivelsene (Høgskulen på Vestlandet, 2023) (vedlegg 11). Siden 2020 har jeg også vært varamedlem i HVLs [nemnd for studentsaker](#).

I forrige del av søknaden nevnte jeg hvordan jeg har formidlet min kompetanse på ulike måter og i ulike fora (kriterium 2.4), noe som i seg selv er en form for erfaringsdeling. I tillegg deltar jeg i flere forum for erfaringsutveksling knyttet til undervisning og veiledning på egen institusjon. I 2024 deltok jeg for eksempel i ideverksteder for bærekraft i GLU, der studenter, utdannere og ledere møttes ca. en gang i måneden for å dele erfaringer knyttet til bruk av bærekraftperspektiver i undervisningen, og også for å diskutere hvordan Fakultet for lærerutdanning, kultur og idretts handlingsplaner for bærekraftig utvikling i grunnskolelærerutdanning kan implementeres. Høsten 2024 vedtok fakultets ledergruppe at bærekraft skal synliggjøres i emneplanene på GLU, noe vi allerede hadde gjort i musikkfaget på GLU som et resultat av systematisk faglig arbeid i faglærergruppen i etterkant av FUTURED-prosjektet (vedlegg 10).

Som ph.d.-veileder på HVL deltar jeg i tverrfaglig veilederforum, der veilederne møtes for å ta opp og diskutere problemstillinger knyttet til ph.d.-utdanning -veiledning på HVL. I tillegg er jeg også del av et veilederfelleskap sammen med kolleger på musikk i GLU. Her møtes veiledere på masteroppgaver i musikk i GLU jevnlig for erfaringsutveksling, felles læring og diskusjon. Dette fellesskapet har vist seg nyttig med tanke på å utvikle en felles forståelse og systematisk tilnærming til veiledning av masteroppgaver (f.eks. teoretisk, metodisk, analytisk og etisk), men vi tar også opp spørsmål som er relevante for progresjon i masteroppgavearbeidet. I tillegg fungerer denne masterveiledningsgruppen støttende for nye kolleger på institusjonen eller kolleger som er uerfarne med masterveiledning. Jeg inngår også i et faglærerteam på GLU-musikk som bl.a. samarbeider bl.a. om emneplaner, og som har som formål å skape sammenheng mellom de ulike emnene på syklus 1 og 2, og som dessuten fungere som en plattform for utvikling og kvalitetssikring av utdanning på GLU-musikk i Bergen (vedlegg 10).

Veien videre

Avslutningsvis beskriver jeg hva jeg tenker om videre utvikling av undervisning og om videre strategisk utviklingsarbeid for å heve undervisningskvalitet i fagmiljøet (kriterium 3.3).

Som merittert underviser ønsker jeg å jobbe videre med å utvikle sammenheng og profesjonsrelevans i studiene til HVL, og å utvikle bevissthet om verdispørsmål knyttet til bærekraft og samfunnsutfordringer i musikkfaget. Mer spesifikt ønsker jeg (a) å jobbe systematisk sammen med studenter og kolleger for å konkretisere hvordan det tverrfaglige temaet «bærekraft» *kunne* sett ut i musikkfaget i grunnskolen, for derigjennom å bidra til handlingsberedskap for studentenes framtidige profesjonspraksis; (b) sette fokus på samfunnsutfordringer i musikkfaget med studenter og kolleger, for derigjennom å øke bevisstheten omkring tatt-for-gittheter i pedagogiske praksiser og diskurser i musikkfaget i lærerutdanningen, og (c) fortsatt jobbe med å styrke sammenhenger mellom syklus 1 og 2 i musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen, og mellom lærerutdanning og praksisfelt.

Dette kan eksempelvis gjøres ved å utvide bærekraftskvarteret til en eller to bærekraftsdager, der studenter og kolleger kan jobbe mer konsentrert med problemstillingene som skissert over. Som et annet eksempel kan nevnes å arrangere et seminar der studenter og ansatte kan samles til dialog omkring samfunnsutfordringer i musikkfaget. Å følge opp faglærernes arbeid videreutvikling av emneplaner og sammenhenger på syklus 1 og 2 er et tredje eksempel (se vedlegg 11).

Referanser

Almqvist, C.F. & Wennergren, A.-C. (2016). Utveckling av responskompetens: Seminariet som träningsarena. I Cronqvist, M. & Maurits, A. (red.). *Det goda seminariet: Forskarseminariet som lärandemiljö och kollegialt rum* (s. 133-156). Makadam Förlag.

Christophersen, C. (2024a). School music education and uncertain futures. I Aróstegui, J.L., Christophersen, C., Nichols, J. & Matsunobu, K. (red.). *The Sage Handbook of School Music Education* (s.129-141). Sage.

Christophersen (2024b). Music teacher education for the future: Reflections on change. Paperpresentasjon på konferansen European Association for Music in Schools (EAS), Dublin, Irland.

Christophersen, C., Aróstegui, J.L., Holdhus, K., Kenny, A., Knudsen J.S., Lindgren, M., Väkevä, L., Viig, T.G. (2023). Music Teacher Education for the Future: Reflections on Change. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 22(3), 7-40. <https://doi.org/10.22176/act22.3.7>

Christophersen, C., Holdhus, K. & Kenny, A. (2021). Composing the team: An action research study of interprofessional collaborative teaching in the music classroom. Paperpresentasjon på konferansen *Research in Music Education*, London, UK/digital.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review* 59(3), 297-325.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.

Han, B.-C. (2017). *The Agony of Eros*. MIT Press.

Hauge, T.B. & Christophersen, C. (2000). *Rytmsk musikkpedagogikk i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2020). *Post-critical Perspectives on Higher Education: Reclaiming the Educational in the University*. Springer.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Punctum.

Holdhus, K., Christophersen, C. & Partti, H. (2021). Creative music-making with digital tools: Add and stir or a fresh take? A lesson for music teacher education. Nordic Network for Research in Music Education Conference, NTNU/digital.

Høgskulen på Vestlandet (2023). *Strategi for HVL 2023-2030*. <https://www.hvl.no/om/strategi-2023-2030/> (lest 31.01.25)

Innerarity, D. (2012). *The Future and Its Enemies - In Defense of Political Hope*. Stanford

University Press.

Knudsen, J.S. & Onsrud, S.V. (2023). Ideology, selective tradition, and naturalization in the music teacher education curriculum. *Nordic Research in Music Education*. <https://nrme.no/index.php/nrme/article/view/4161>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf (lest 10.02.25)

Krznaric, R. (2020). *The Good Ancestor: How to Think Long Term in a Short-Term World*. W.H. Allen.

Madden, C. (2019). *Hello Gen Z: Engaging the generation of post-millennials*. Hello Clarity.

Nysæther, E. T., Christophersen, C. & Sætre, J. H. (2021). Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education? A cross-sectional survey. *Nordic Research in Music Education* 2(2), 28-57. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2988>

Partti, H., Christophersen C. og Hiis-Hauge, K. (2024). Ecosocial perspectives on (music) teacher education: Advancing interdisciplinary conversations in uncertain times. Paperpresentasjon på konferansen *Nordic Research in Music Education*, Bodø 2024.

Rosa, H. (2020). *The Uncontrollability of the World*. Polity Press.

Rosa, H. (2013). *Social Acceleration - A new theory of modernity*. Columbia University Press.

Shevock, D.J. & Bates, V. C. (2024). *Music Lessons for a Living Planet: Ecomusicology for Young People*. Routledge.

Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan i musikk (MUS01-02). <https://www.udir.no/lk20/mus01-02> (lest 31.01.25)

Viiig, T.G., Onsrud, S.V., Lewis, J., Christophersen, C. & Kvinge, Ø.R. (2023). Developing visions for the future. A reflection on utopias in music teacher education. *Visions of Research in Music Education* 41(1), 1-17. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol41/iss1/2>

Westerlund, H. & Gaunt, H. (2021). *Expanding professionalism in music and higher education: A changing game*. Routledge. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/49561/9781000400526.pdf?sequence=1> (lest 02.02.25)