

Musikkskolelæreres yrkeskompetanse.

**En oppgave om hvilke krav som stilles til
musikkskolelæreres yrkeskompetanse – og
hvordan faglærerutdanningen i musikk forbereder
til å møte disse kravene.**

**Hovedoppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole /
Høgskolen i Tromsø
Vinteren 2002
Elin Angelo**

Forord

Denne undersøkelsen handler om spenningsfeltet musikkutdanning og musikkundervisning. Mange har engasjert seg i dette forholdet og mye er sagt, gjort og ment. Som musikkskolelærer med faglærerutdanning i musikk finner jeg det svært interessant å være med i denne debatten, fordi jeg stadig opplever flere av konfliktene som diskuteres. Gjennom denne oppgaven håper jeg å kunne bidra med ny kunnskap om forholdet mellom utdanning og yrke, og gi nye innspill og tanker til en fortsatt fruktbar drøfting. Yrket som musikkskolelærer er utfordrende og spennende, og gjennom å sette fokus på hvilken kompetanse dette egentlig krever tror jeg mitt yrke blir enda mer givende.

Tusen takk til Ingrid Maria Hanken for fantastisk inspirerende veiledning !

Trondheim, februar 2002

Elin Angelo

Innhold

Del 1. Bakgrunn og problemstillinger, metode og teoritilfang.....	6
1 Bakgrunn og problemstillinger for oppgaven	6
1.1 Utviklingen av musikk- og kulturskoler.....	6
1.2 Kvalifiserte lærere i musikk- og kulturskolen.....	7
1.3 Problemstillinger	8
1.4 Hva har andre skrevet om dette ?	8
1.5 Oppgavens oppbygging.....	10
2 Metode.....	12
2.1 Dokumentanalyse	12
2.2 Kvalitativ metode	13
2.3 Hermeneutikk.....	14
2.4 Valg av dokument	16
3 Yrkeskompetanse	19
3.1 Begrepsavklaring.....	19
3.2 Formell og reell kompetanse	20
3.3 Reell lærerkompetanse.	20
3.4 Nivåer av pedagogisk kompetanse	23
3.4.1 Kompetansenivå 1	24
3.4.2 Kompetansenivå 2	24
3.4.3 Kompetansenivå 3	26
3.4.4 Utvikling av yrkeskompetanse.....	27
3.5 Ulike typer yrkeskompetanse for musikkskolelærere	30
3.5.1 Musikkfaglig kompetanse	31
3.5.2 Pedagogisk kompetanse	34
3.5.3 Hva er mest nødvendig av musikkfaglig eller pedagogisk kompetanse?.....	36
3.6 Analyse spørsmålene.....	37
Del 2. Analyse av dokumenter om musikk- og kulturskolen.....	40
4 Rammeplan for kommunale musikkskoler (1989).....	41
4.1 Om planen	41
4.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?	42
4.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt ?	45
4.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?	48
4.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?.....	49
5 Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet (1989)	54
5.1 Om innstillingen.....	54

5.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen ?	54
5.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?	57
5.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?	59
5.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?.....	61
6 Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø(1999)	65
6.1 Om utredningen.....	65
6.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen ?	66
6.3 Hvilke sider av basisfaget synes vektlagt?.....	69
6.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?	71
6.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?.....	72
Del 3. Analyse av dokumenter om faglærerutdanning i musikk	75
7 Studieplan for faglærerutdanning i musikk (1992)	77
7.1 Om studieplanen.....	77
7.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?	78
7.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?.....	83
7.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?	86
7.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?.....	88
8 Rammeplan og forskrift. Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (1999)	92
8.1 Om rammeplanen og forskriften	92
8.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?	93
8.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?.....	96
8.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?	101
8.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?....	102
9 Norsk musikkutdanning (1999)	107
9.1 Om innstillingen.....	107
9.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?	107
9.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?.....	110
9.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?	111
9.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?....	113
Del 4. Konklusjoner og avsluttende drøfting	115
10 Konklusjoner	115
10.1 Undersøkelsens resultat.....	115

10.2 Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen ?	116
10.3 Hva slags yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot?.....	120
10.4 Hvilke krav stilles til musikkskolelærernes yrkeskompetanse- og hvordan forbereder faglærerutdanningen i musikk til å møte disse kravene?.....	124
11 Avsluttende drøfting	127
11.1 Hvem skal bestemme hva slags musikkfaglig kompetanse musikkskolelærerne skal ha?.....	127
11.2 Musikere eller pedagoger i musikkskolen?.....	132
11.3 Hvilke mekanismer styrer utvikling av pedagogisk kompetanse?.....	135
11.4 Konkluderende synspunkter.	142
Litteraturliste	145

Del 1. Bakgrunn og problemstillinger, metode og teoritilfang

1 Bakgrunn og problemstillinger for oppgaven

1.1 Utviklingen av musikk- og kulturskoler

I løpet av de siste femten-tjue årene har musikk- og kulturskolen hatt en kraftig vekst. Dette gjelder både i forhold til antall skoler og i forhold til hvilke oppgaver og innhold skoleslaget har. Siden de første øremerkede bevilgningene til musikkskolen kom på statsbudsjettet i 1983 har fremveksten av nye skoler gått fort, og i 1997 vedtok Stortinget å lovfeste den kommunale musikkskolen. Dette betyr at alle kommuner skal tilby offentlig musikkopplæring, og dermed at alle barn og unge kan få musikkundervisning på sitt hjemsted. Målet er at 30 % av alle barn og unge i skolepliktig alder skal benytte seg av dette tilbudet. For å nå dette målet, og for å være et tilbud for alle skal opptak skje uten opptaksprøve og foreldrebetalingen skal holdes på et lavt nivå. Det offentlige bidrar dermed med betydelige ressurser til dette skoleslaget.

For å følge opp utviklingen i musikk- og kulturskolene har Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet satt ned ulike arbeidsutvalg som har beskrevet og analysert hva som har skjedd, og gitt forslag til videre utvikling. Disse arbeidene fremhever blant annet et behov for å samordne musikkopplæringen i musikk- og kulturskolene, det frivillige musikkliv og skoleverket forøvrig. Dette kan i følge utvalgene både føre til at elevene får en mer helhetlig skoledag, at lærerne får større stillingsandeler og at kommunene utnytter sine musikkfaglige ressurser på en god måte.

De siste årene har utviklingen i musikkskolen tatt nye veier. I tillegg til et stadig tettere samarbeid med grunnskolen og det frivillige musikkliv har skoleslaget nå også utvidet fagtilbudet og tilbyr opplæring innen flere kunstfag som for eksempel dans, drama og forming. Dette gjør at skoleslaget for tiden benevnes både som ”musikkskolen”, ”musikk- og kulturskolen” og ”kulturskolen”.

1.2 Kvalifiserte lærere i musikk- og kulturskolen

Denne beskrivelsen av musikk- og kulturskolen gjør det interessant å diskutere hvilket personale som skal betjene dette skoleslaget og hvilke kvalifikasjoner disse bør ha. Først og fremst signaliserer den betydelig offentlig støtten til skoleslaget at virksomheten og personalet bør holde en viss kvalitet. At musikkskolen har en intensjon om å være et "tilbud for alle" innebærer også noen utfordringer for lærerne. Ulikhetene blant dagens elever dreier seg ikke bare om deres psykiske og fysiske utvikling og om ulike interesser, men også om ulikheter som skyldes en mangfoldig samfunnsutvikling. Blant annet har denne utviklingen ført til nye og hybride musikkjangre, påvirkning fra ulike kulturer og til at barn og unge har tilegnet seg nye læremåter, som for eksempel gjennom data og internett. I takt med en pluralistisk utvikling i samfunnet har musikkskolen integrert flere fag og tilbyr nå opplæring også innen disipliner som bilde, dans og drama. I tillegg til dette gjør også tydelige intensjoner om at musikkopplæringen i kommunene bør samordnes sitt til at kravene til musikkskolelærerne blir ganske omfattende. Blant annet kan dette føre til at lærerne også får oppgaver innen ulike skoleslag og innen det frivillige kulturliv. Ut fra dette finner jeg det vesentlig å diskutere hvilken kompetanse musikkklærerne i musikk- og kulturskolen bør ha og hvordan denne kompetansen kan utvikles.

Den utdanningen som i størst grad synes å sikte mot å kvalifisere lærere til musikkskolen er faglærerutdanningen i musikk. Det er imidlertid ulike oppfatninger om hvor vellykket denne utdanningen er i forhold til å gi den nødvendige kompetansen. For eksempel diskuteres det hvorvidt en lærerutdanning i musikk utdanner lærere eller musikere, eller om den makter å ivareta begge aspekter. Det diskuteres også hvilke musikkfaglige oppgaver utdanningen egentlig kvalifiserer for. Er dette tilfredsstillende i forhold til behovene i musikkskolen, eller bør ikke disse behovene alene være premissleverandører for utdanningen? Diskusjonene om musikkutdanning og musikkundervisning er mange og kritiske, og tyder på at det kan eksistere et sprik mellom hvilken kompetanse utdanningen gir og hvilken kompetansen yrket krever. Jeg synes det er vesentlig å se hva som uttrykkes i offentlige

dokumenter om dette, og se om det er noe i disse føringene som kan belyse et misforhold mellom krav til kompetanse i utdanning og yrke .

1.3 Problemstillinger

Ut fra temaet ovenfor har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke krav stilles til musikkskolelærernes yrkeskompetanse – og hvordan forbereder faglærerutdanningen i musikk til å møte disse kravene ?

Denne problemstillingen vil jeg besvare gjennom to del-problemstillinger:

1. Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen ?
2. Hva slags yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot?

1.4 Hva har andre skrevet om dette ?

Forholdet mellom musikkutdanning og musikkundervisning har altså engasjert flere og er et emne som diskuteres fra ulike perspektiver. Ett tema i denne debatten er hvorvidt utdanningen gir riktig musikkfaglig kompetanse i forhold til yrket. Dette kan både dreie seg om hvilke sjangre som vektlegges, og om hvilke musikkfaglige oppgaver utdanningen kvalifiserer for. I flere undersøkelser pekes det på at klassisk sjanger synes svært vektlagt i musikkutdanningen, men at denne sjangeren har forholdsvis liten utbredelse i samfunnet ellers. Dette forholdet diskuteres blant annet i en kanadisk undersøkelse av Brian A. Roberts (2000) og i svenske undersøkelser av Sture Brändström og Christer Wiklund (1995) og Christer Bouij (1998). Boysenutvalget (1999) hevder at samfunnet *har* behov spesialister, for eksempel innen klassisk musikk, men at behovet er større for musikere og musikkklærere som har kompetanse innen flere sjangre. Hvilken sjangerkompetanse musikkklærere behøver er altså ett forhold som diskuteres.

Når det gjelder de musikkfaglige oppgavene som fins i samfunnet pekes det i flere undersøkelser på at disse er for mange og for ulike til at en og samme arbeidstaker kan dekke alle behovene. For eksempel hevder Boysenutvalget

(1999:80) at musikkpedagoger kan møte krav om både å være ”dyktige utøvere, instrumentalpedagoger, dirigenter, ensembleledere – på alle nivåer og i flere sjangre- samt at de gjerne skal undervise i grunnskolen, og aller helst også spille i kirka på søndagene”. Også av Bjørg Bjøntegårds undersøkelse (1999) kan man forstå at utdanningen ikke kan kvalifisere for alle oppgavene musikkskolelærerne kan møte. Bente Almås (1994) stiller i sin hovedoppgave spørsmål om hvorvidt utdanningen egentlig bør sikte mot arbeidsmarkedets brede behov? I stedet kan kanskje utdanningens oppgave også være det å korrigere markedets urealistiske forventningene og heller sikte mot en smalere kompetanse som sikrere kan holde en god kvalitet. Hvilke musikkfaglige oppgaver lærerne i musikk- og kulturskolen skal kunne ivareta er altså også et tema i debatten.

Det diskuteres også hvorvidt musikk lærerutdanningen egentlig vektlegger den *pedagogiske* kompetanseutviklingen sterkt nok i forhold til markedets behov. Gisle Johnsen (1995) stiller seg for eksempel kritisk til om konservatorieutdannede lærere egentlig er i stand til å ta vare på den helhetlige utviklingen av eleven i musikkskolen. Med dette sikter han til at utdanningene i for stor grad vektlegger studentenes kunstneriske og musikkfaglige utvikling, og at dette er i konflikt med den pedagogiske yrkesvirkeligheten i musikkskolen. Karianne Johnsen (1998) hevder også at det kan være vesentlige forskjeller mellom hvilken kompetanse utdanningen gir og hvilken kompetanse yrket krever. For eksempel peker hun på at musikkstudenter som satser mot en utøverkarriere også kan havne i skoleverket om de ikke får seg en utøvende jobb, men at disse yrkesutøverne ikke nødvendigvis har tilegnet seg en formålstjenlig kompetanse for pedagogiske arbeidsoppgaver. Forholdet mellom utvikling av musikkfaglig og pedagogisk kompetanse i musikk lærerutdanningen er et tema som også drøftes av Brändström og Wiklund (1995) og av Bouij (1998). I begge disse avhandlingene pekes det på at læreryrket og utøveryrket har ulik status i utdanningen, og at dette påvirker hvilken kompetanse studentene utvikler. Bouij (1998) bruker i denne forbindelse begrepet ”rollestøtte”, og hevder at det eksisterer vesentlig mer rollestøtte for å sikte mot utøveryrket enn mot læreryrket. Resultatene fra min forrige undersøkelse om nyutdannede musikkskolelæreres didaktiske beredskap (Angelo 2000) tyder også på at det pedagogiske studieinnholdet oppfattes som mindre verdifullt i musikk lærerutdanningen enn det musikkfaglige innholdet. En ny undersøkelse av Kari Holdhus (2001) peker også mot at det pedagogiske- og det musikkfaglige

studieinnholdet har ulik verdi i utdanningen selv om dagens musikk lærerstudenter virker noe mer innstilt på å utvikle pedagogisk kompetanse enn tidligere. Til sammen tyder disse undersøkelsene likevel mot at studentene etter utdanningen kan ha utviklet for lite pedagogisk kompetanse i forhold til hva som kreves i yrket. I forhold til dette er det interessant at David J. Teachout (1997) i en amerikansk undersøkelse finner ut at musikk lærere flest fremhever behovet for pedagogisk kompetanse som mer vesentlig enn behovet for musikkfaglig kompetanse for å oppnå en suksessfull undervisning.

Ut fra dette kan det synes som om det er et misforhold mellom hvilken kompetanse som behøves i yrket som musikk lærer og hvilken kompetanse musikk lærerstudentene utvikler. Jeg mener det er vesentlig å se på hvilke offisielle føringer som finnes om dette og om det er noe i disse føringene som kan belyse misforholdet. I denne undersøkelsen vil jeg derfor analysere offentlige dokumenter om musikk- og kulturskolen og om faglærerutdanningen i musikk for å se hvilken kompetanse yrket som musikk skolelærer krever og hvilken kompetanse utdanningen sikter mot. Det som uttrykkes i dokumentene behøver naturligvis ikke å være det som skjer i virkeligheten, men resultatene fra dokumentanalysen kan likevel gi nye innspill og ny kunnskap for å kunne drøfte årsakene til et misforhold mellom utdanning og yrke. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningskapitlet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Dette kapitlet har tatt for seg bakgrunnen for oppgaven og presentert problemstillingene. Resten av oppgavens del 1 dreier seg om hvilken forskningsmetode og hvilket teoritilfang jeg har brukt.

I oppgavens andre del analyserer jeg ulike dokumenter om musikk- og kulturskolen og vil med dette besvare delproblemstilling 1: ”Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen?”.

Den tredje delen dreier seg om delproblemstilling 2: ”Hva slags krav til yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot?” og omfatter analyser av ulike dokumenter om utdanningen.

I den siste delen oppsummerer jeg resultatene fra undersøkelsen og drøfter disse på ulike måter. Til sammen vil dette besvare hovedproblemstillingen: ”Hvilke

krav stilles til musikkolelærernes yrkeskompetanse – og hvordan forbereder faglærerutdanningen i musikk til å møte disse kravene”.

2 Metode

2.1 Dokumentanalyse

Hovedproblemstillingen i oppgaven er altså:

- *Hvilke krav stilles til musikkskolelærernes yrkeskompetanse – og hvordan forbereder faglærerutdanningen i musikk til å møte disse kravene ?*

Denne problemstillingen kunne jeg undersøkt på flere måter. For eksempel kunne jeg intervjuet eller sendt ut spørreskjema til musikkskolelærere, og spurt om hvilke krav de opplever i sitt yrke og hvordan de mener faglærerutdanningen har forberedt dem til å møte disse kravene. Jeg kunne også spurt lærere i utdanningen om hvilken kompetanse de mener studentene bør utvikle, eller forsøkt å finne ut hvordan musikkskolerektorer stiller seg til dette. Når jeg velger dokumentanalyse som metode er dette hovedsakelig med bakgrunn i hvordan tidligere forskningsarbeider omkring musikkundervisning og musikkutdanning er gjort. Som jeg var inne på i punkt 1.4 har dette temaet vært gjenstand for ulike undersøkelser hvorav flere peker på et sprik mellom hvilken kompetanse musikkklærerutdanningen utvikler og hva yrket som musikkskolelærer krever. Jeg kan imidlertid ikke finne noen undersøkelser som tar for seg hvilke *offisielle* føringer som finnes om dette. En analyse av offentlige dokumenter kan dermed være opplysende i forhold til om det er noe i disse intensjonene som kan belyse det omtalte misforholdet.

Dokumentanalyse som forskningsmetode innebærer både fordeler og utfordringer. Den første utfordringen er naturligvis det å finne dokumenter. Et krav til dokumentanalyse generelt er at forskeren bruker dokumenter som fanger opp hele bredden av problemstillingen, i motsetning til å bruke kun dem som støtter opp under forskerens egne antagelser (Patel og Tebelius 1987:85). For meg har dette vært forholdsvis uproblematisk fordi det eksisterer så få relevante dokumenter at jeg har kunnet ta med alle. Dette øker troverdigheten i oppgaven. En utfordring for meg er imidlertid den at det ikke finnes noen offentlige dokumenter som dreier seg om mine problemstillinger på en direkte måte, noe som stiller krav til at jeg kan forstå hvordan dokumentene belyser disse på indirekte vis. Dette er utfordrende fordi informasjonen kan være uttalt, og dermed kreve både at jeg finner den og at

jeg tolker den på en riktig måte. Dokumentanalyse som metode krever altså at jeg er kritisk både til utvalget av dokumenter, til hvordan jeg finner informasjon og til min egen tolkning av denne informasjonen. Mitt utvalg av dokumenter presenteres i punkt 2.4.

Det å analysere dokumenter innebærer altså en del utfordringer. En stor fordel ved denne forskningsmetoden er imidlertid forskningsobjektets stabilitet. I motsetning til metoder som intervju og observasjon kan ikke forskeren påvirke og forandre forskningsobjektet i en dokumentanalyse. Informasjonen i dokumentene forblir den samme selv om jeg forsker på dem. (Merriam 1994:121). Dokumenter inneholder dessuten den samme informasjonen også for den neste som leser dem, noe som gjør det mulig for leseren å gå tilbake og kontrollere mitt utvalg av dokumenter og sitater. Dette gjør at påliteligheten i denne forskningsmetoden er rimelig god om man håndterer utfordringene godt nok.

2.2 Kvalitativ metode

Dokumentanalyse er ingen entydig form for forskningsmetode. Hvordan jeg leter etter informasjon, og hvordan denne informasjonen benyttes til å utvikle resultater er relevante spørsmål. I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming på analysen fordi jeg mener dette er mest meningsfylt i forhold til mine problemstillinger. Mens kvalitative metoder i stor grad dreier seg om å forstå og tolke, dreier kvantitative metoder seg heller om å måle og beskrive fenomener med tall og mengder. I denne undersøkelsen finner jeg det mest hensiktsmessig å lete etter informasjon og utvikle resultater på en kvalitativ måte. Dette er fordi informasjonen i dokumentene i stor grad kan være uttalt, og derfor vanskelig la seg finne gjennom å telle eller måle. En kvantitativ måte å analysere dokumentene på kunne for eksempel dreid seg om å telle hvor mange ganger de ulike delene av yrkeskompetansen omtales i dokumentene, eller måle hvor store mengder tekst som brukes på hvert fenomen. Når denne informasjonen ikke nødvendigvis er uttalt finner jeg det imidlertid lite hensiktsmessig å forske på denne måten fordi jeg da vil gå glipp av mye informasjon. Dette kan for eksempel dreie seg om at måten musikkskolelærernes oppgaver beskrives på kan forutsette en hel del kompetanse uten at dette kreves eksplisitt. Siden de fleste dokumentene i denne undersøkelsen

omhandler problemstillingene hovedsakelig på en indirekte måte finner jeg det derfor mest hensiktsmessig å forsøke å finne informasjon gjennom en kvalitativ metode. Mitt utvalg av informasjon derfor basert på hvordan jeg har forstått helheten i dokumentene og på min forståelse av hvordan de utplukkede delene og sitatene kan være representative for denne helheten.

Forståelse og tolkning har også vært mine arbeidsredskaper i forhold til å utvikle resultater fra informasjonen. Hadde jeg valgt en kvantitativ tilnærming til resultatutviklingen kunne jeg for eksempel lagd statistikker og tabeller, og gjennom disse forsøkt å si noe om hvilken yrkeskompetanse som vektlegges i dokumentene. Dette kunne blant annet dreid seg om å si noe om hvordan det legges vekt på lærernes utøvende eller pedagogiske kompetanse gjennom å vise en statistikk over hvor mange ganger begrepene ”utøver” og ”pedagog” benyttes. Fordi det i dokumentene også kan legges vekt på yrkeskompetanse på et implisitt vis finner jeg det imidlertid lite hensiktsmessig å utvikle resultater på denne måten. I stedet har jeg valgt å utvikle resultater gjennom en språklig tekst der jeg drøfter informasjonen på ulike vis og forsøker å forstå den på forskjellige måter. Resultatene fra denne undersøkelsen formidles altså ikke gjennom tallmateriale, men gjennom en argumentativ tekst, noe som er typisk for kvalitative undersøkelser.

2.3 Hermeneutikk

En kvalitativ dokumentanalyse er i stor grad forankret innen hermeneutisk forskningstradisjon. Begrepet ”hermeneutikk” stammer fra den greske guden Hermes, som hadde i oppgave å fortolke gudenes budskap slik at menneskene kunne forstå dem (Ödman1979:7). Hovedbegrepene i hermeneutikken er derfor forståelse og tolkning. Ut fra Ödman (1995:61) må hermeneutisk tolkning være både ”inomtextlig” og ”kontekstuell”, noe som medfører at jeg i dokumentanalysen må drøfte informasjonen i dokumentene både i forhold til seg selv og i forhold til konteksten. Konteksten er i dette tilfelle de andre dokumentene, forskjellig teori om yrkeskompetanse, andres forskning og min egen forforståelse om emnet.

Det å tolke tekstene i forhold til seg selv innebærer en del utfordringer. I denne undersøkelsen krever dette at jeg som forsker forstår hva den helhetlige teksten i dokumentene egentlig uttrykker, slik at jeg kan velge ut sitater som er representative for-, i motsetning til sitater som skiller seg fra denne helheten. Når

jeg drøfter og tolker sitatene må også dette skje i forhold til helheten. Dette betyr for eksempel at jeg ikke må henge meg opp i enkelt-utsagn og forsøke å få disse til å uttrykke mer enn de egentlig gjør. Ödman (1995:59) sier om dette:

En av de största [riskerna] är att forskaren lätt lockas till *övertolkning*, som kan verka som mentala våldtäkter på dem det bärör.

Denne del-helhetsproblematikken er typisk for hermeneutisk forskningstradisjon. For leseren er det en ulempe at jeg ikke kan ta med hele dokumentene i fremstillingen, fordi han da må stole på min evne til å velge ut representative deler. At jeg siterer tekstene og forsøker å vise hvordan jeg har tenkt øker likevel troverdigheten, og gir leseren et grunnlag for å kunne bedømme mine tolkninger. De ulike dokumentene jeg bruker står dessuten i litteraturlisten, og leseren kan dermed gå tilbake til helheten og vurdere om de delene jeg har plukket ut er representative. Til sammen styrker dette troverdigheten i oppgaven.

Å tolke informasjonen på en kontekstuell måte betyr i denne undersøkelsen å drøfte informasjonen fra de ulike dokumentene i forhold til hverandre, i forhold til pedagogisk og didaktisk teori, i forhold til andres forskning og i forhold til min egen forforståelse om temaet musikkskolelærere og faglærerutdanning. Det er vesentlige krav i hermeneutisk forskning at drøftingen er argumentativ og viser forsøk på å se alternative tolkninger. Ödman (1995:61) hevder at det først er gjennom en slik "kontekstualisering" at tolkningen gis mening, fordi det er først da man kan betrakte tolkningen i forhold til noe. For meg betyr dette at det først er når informasjonen fra dokumentanalysen drøftes og settes i sammenheng med konteksten for øvrig at resultatene fra min forskning gir mening.

I hermeneutisk forskning innebærer forskerens forforståelse både fordeler og ulemper. Min bakgrunn fra musikkutdanning og musikkundervisning er en utfordring i forhold til ikke å blendes av disse erfaringene og dermed overse alternative tolkninger. Denne effekten forsøker jeg å motvirke gjennom å drøfte informasjonen både på en innom-tekstlig og en kontekstuell måte, og gjennom å vise hvordan jeg har tenkt og tolket. Mitt kjennskap til problemfeltet innebærer også fordeler fordi dette gir meg muligheten til å rotfeste forskningen i virkeligheten, og fremheve spesielt relevante temaer og problemstillinger.

Ödman (1995:62) snakker om hermeneutikk som den ”analoge kunnskapsformen” og viser da til verbalspråkets funksjon i denne forskningstradisjonen. Forskerens evne til å argumentere for sine tolkninger og til å forklare hvordan hun tenker er avgjørende fordi det kun er den ferdige teksten som bestemmer kvaliteten på resultatene. Redegjørelsen av hermeneutiske forskningsresultater må derfor være klar og tydelig og vise et logisk resonnement. Ödman (1995:62) sier at:

Hermeneutikk är en argumentativ diciplin. Vi visar hur vi har tänkt och ger därmed läsaren möjlighet att ta ställning till våra tolkningars värde

Troverdigheten på hermeneutiske forskningsresultater avhenger altså av at forskeren klargjør ulike tolkningsmuligheter og begrunner sine egne tolkninger. Alvsson og Sköldbberg (1994) formulerer dette som å ”by leseren på en dialog rundt de alternativer man bygger sin forskning på”. Det å transformere tanker og forestillinger til eksakt og eksplisitt skriftspråk er imidlertid utfordrende oppgaver. Ikke bare krever dette at man kan formulere og begrepsfeste de inntrykkene og forestillingene man har fått, men denne bevisstgjøringsprosessen kan også ha ført til nye tanker og ny forståelse om fenomenene som gjør at det kan bli svært mye å holde rede på. Dette gjør at det kan bli vanskelig å formidle tankene og tolkningene på en ryddig måte. Denne sirkulariteten; at kunnskap leder til ny kunnskap, er imidlertid et grunnleggende prinsipp i hermeneutikken som gjør at målet ikke blir det å finne endelige svar. Heller er hensikten å stadig være på jakt etter ny kunnskap som kan belyse den gamle kunnskapen på nye måter og dermed bidra til en kontinuerlig utvikling. Mitt håp er derfor at jeg gjennom denne undersøkelsen kan utvikle resultater som gir nye innspill og nye synspunkter til en videre debatt omkring musikkutdanning og musikkundervisning.

2.4 Valg av dokument

I denne undersøkelsen bruker jeg alle relevante offentlige dokumenter som jeg har funnet fra ca 1990 og fremover. Disse er:

- Rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989)
- Dugstadutvalgets innstilling: ”Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet” (1989)
- Eikemogruppens utredning: ”Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø” (1999)
- Studieplan for faglærerutdanning i musikk (1992)
- Rammeplan og forskrift. Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (1999)
- Boysenutvalgets innstilling: ”Norsk musikkutdanning” (1999)

Mens de tre første dokumentene benyttes for å besvare delproblemstilling 1, benyttes de tre siste for å besvare delproblemstilling 2. Til sammen vil analysen av alle dokumentene og drøftingen av resultatene besvare hovedproblemstillingen i oppgaven.

Tre av dokumentene er formelle læreplaner og er dermed dokumenter som har til hensikt å styre en pedagogisk virksomhet. Dette skjer blant annet gjennom at dokumentene angir mål, innhold og vurderingsformer for virksomheten (Hanken og Johansen 1998:134). De tre læreplanene i denne oppgaven fungerer imidlertid ikke like styrende, men gir forskjellig grad av valgfrihet til lærerne og institusjonene. Den eldste planen, rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989) angir temmelig vide rammer for undervisningen i musikkskolen. Dette overlater mange valg til læreren og til den enkelte musikkskole. Læreplanene for faglærerutdanningen (1992 og 1999) angir fastere rammer og gir derfor mer styrende føringer. I disse planene gis det imidlertid også rom for lokale tilpasninger, men disse tilpassningene må altså skje innefor forholdsvis stramme rammer. For eksempel gis utdanningsinstitusjonene en viss frihet til å velge hvilke valgfag de vil tilby studentene, men læreplanene bestemmer at institusjonene skal ha et valgfagstilbud og hvor mange vekttall valgfagene har. Ut fra dette har lærerne i musikkskolen større valgfrihet enn lærerne i faglærerutdanningen, og det blir dermed vanskeligere å si noe sikkert om undervisningen i musikkskolen enn om undervisningen i faglærerutdanningen. Informasjon fra en dokumentanalyse kan imidlertid aldri si noe sikkert om hva som *egentlig* skjer uansett. John Goodlad (I Hanken og Johansen 1998:139 f.) mener blant annet at lærernes ulike forståelse av

læreplanene og studentenes ulike opplevelser av undervisningen gjør at en formell læreplan vanskelig kan si noe om hva som egentlig læres. Philip Jackson (I Hanken og Johansen 1998:140 f.) snakker dessuten om at utdanninger kan ha en ”skjult læreplan”, og sikter da til at undervisning også kan føre til læring som ikke er tilsiktet. Hvilken kompetanse som egentlig utvikles i utdanninga og hva yrket som musikkskolelærer egentlig krever er derfor spørsmål som denne undersøkelsen alene ikke kan svare på. Resultatene fra analysen kan likevel bidra til å belyse slike problemstillinger, noe jeg kommer tilbake til i avslutningskapitlet.

I tillegg til de nevnte læreplanene har jeg også funnet tre andre relevante dokumenter. Disse dokumentene er blitt til fordi Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet har ønsket mer kunnskap om utviklingen av musikk- og kulturskolene og om norsk musikkutdanning. For å få denne kunnskapen har departementet satt ned ulike arbeidsutvalg som har fått bestemte oppgaver (mandater) å besvare. Dokumentene jeg har brukt er de offisielle svarene på disse mandatene. I tillegg til de formelle læreplanene er disse dokumentene de eneste offentlige føringene fra 1990-tallet jeg har funnet som omhandler problemstillingene i denne oppgaven.

Til sammen har jeg altså brukt seks offentlige dokumenter som dreier seg om musikk- og kulturskolen og om faglærerutdanning i musikk. For å finne informasjon og utvikle resultater fra disse dokumentene har jeg benyttet meg av fire analyse spørsmål. Disse spørsmålene virker kategoriserende på en måte som gjør det mulig å sammenligne og drøfte informasjonen. En fare med å ta utgangspunkt i gitte analysekategorier er at man med dette kan overse interessante innspill og informasjon som ikke hører hjemme i noen kategori. Det jeg har funnet av slike innspill blir imidlertid brukt i de avsluttende drøftingene. De fire analyse spørsmålene er utviklet på bakgrunn av sentrale temaer i diskusjonen om musikkutdanning og musikkundervisning, og er et redskap til å besvare delproblemstillingene og hovedproblemstillingen i denne oppgaven. Jeg kommer tilbake til ordlyden på spørsmålene i punkt 3.6, etter å ha presentert teorirammen for undersøkelsen.

3 Yrkeskompetanse

3.1 Begrepsavklaring

Begrepet ”yrkeskompetanse” betegner den beredskapen som yrkesutøveren har for å møte sin virksomhet med. Lauvås og Handal (2000:105) sier at begrepet ”kompetanse” er mangfoldig og mangetydig, blant annet fordi det er utviklet innenfor ulike forskningstradisjoner og forskjellige yrkesgrupper. Opprinnelig har begrepet likevel noe med skikkethet og ansvar å gjøre, og ”yrkeskompetanse” kan dermed oppfattes som et begrep som betegner en kvalitetsdimensjon hos yrkesutøveren. I dagliglivet snakker man for eksempel om kompetente yrkesutøvere som yrkesutøvere som er skikket og dermed har gode nok kvalifikasjoner til å utføre arbeidet sitt.

For yrkesgruppen musikkskolelærere kan man dessuten snakke om ulike *typer* kompetanse fordi dette yrket kan dreie seg om mange forskjellige oppgaver. Hvilken skikkethet og hvilke kvalifikasjoner disse lærerne bør ha må derfor ses i sammenheng med hvilke oppgaver og hvilke ansvarsområder de skal ivareta. For eksempel diskuteres det hvorvidt lærere i musikkskolen i størst grad har behov for en *musikkfaglig* eller en *pedagogisk* kompetanse, eller om de trenger begge deler. Dette avhenger trolig av hvilke oppgaver de forventes å kunne ivareta. Som jeg var inne på i punkt 1.4 kan musikkskolelærerne møte mange ulike oppgaver, og det er da sannsynlig at de trenger mye forskjellig kompetanse. Typene musikkfaglig og pedagogisk kompetanse også nyanseres videre. For eksempel kan den musikkfaglige kompetansen dreie seg om kompetanse innen en eller flere sjangre, til en eller flere musikkfaglige oppgaver og i forhold til ett eller flere undervisningsfag i musikk. Dette kommer jeg tilbake til i punkt 3.5.1. Lærernes pedagogiske kompetanse kan også drøftes ytterligere, for eksempel i forhold til hvor velutviklet den er. Blant annet kan man diskutere om ikke oppgaver som læreplanarbeid og forsknings- og utviklingsarbeid kan kreve mer pedagogisk kompetanse enn kun undervisning på hovedinstrumentet. Dette kommer jeg tilbake til i punkt 3.5.2. Til sammen kan altså begrepet ”yrkeskompetanse” synes å betegne en kvalitetsdimensjon i forhold til yrkesutøvelsen, men denne kompetansen må også ses i forhold til hvilke oppgaver yrkesutøveren skal gjøre.

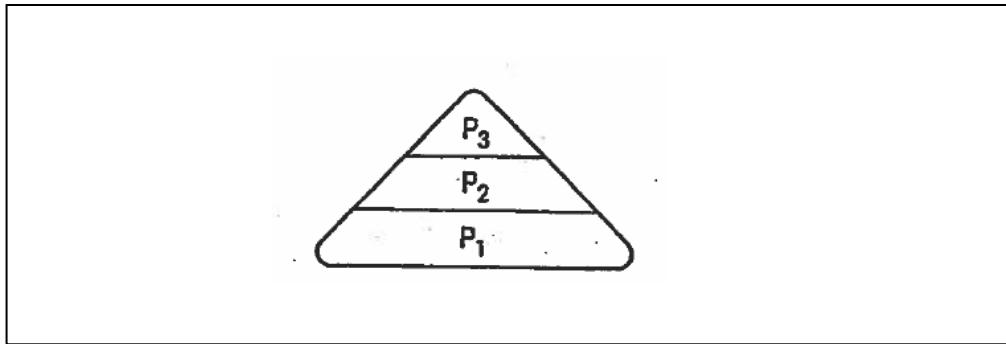
3.2 Formell og reell kompetanse

I forbindelse med yrkesutøvelse skiller man gjerne mellom formell- og reell kompetanse. Mens formell yrkeskompetanse erverves gjennom utdanning og uttrykkes ved hjelp av attester og vitnemål, stammer den reelle kompetansen fra mange ulike kilder og betegner den beredskapen yrkesutøveren i realiteten har og bruker. Den reelle kompetansen kan på denne måten være både mer enn- og mindre enn den formelle. Oppvekst, oppdragelse og egne hverdags erfaringer som har konsekvenser for yrkesutøvelsen er eksempler på reell kompetanse som ikke kommer til uttrykk gjennom formell dokumentasjon. Den formelle kompetansen sier dermed ikke alt om hvilken beredskap yrkesutøveren egentlig har.

Dokumentasjon fra for eksempel utdanning kan også uttrykke kompetanse som vedkommende egentlig *ikke* har. For eksempel kan læreplaner angi innhold og emner som studiet har omhandlet, uten at yrkesutøveren nødvendigvis har tilegnet seg og bruker denne kunnskapen. I forhold til dokumentanalyse, som jeg har valgt som forskningsmetode er dette vesentlige aspekter siden disse dokumentene nødvendigvis omhandler musikkskolelærernes formelle kompetanse. I den avsluttende drøftingen vil jeg imidlertid diskutere hvordan dette kan stemme overens med deres reelle beredskap for yrket.

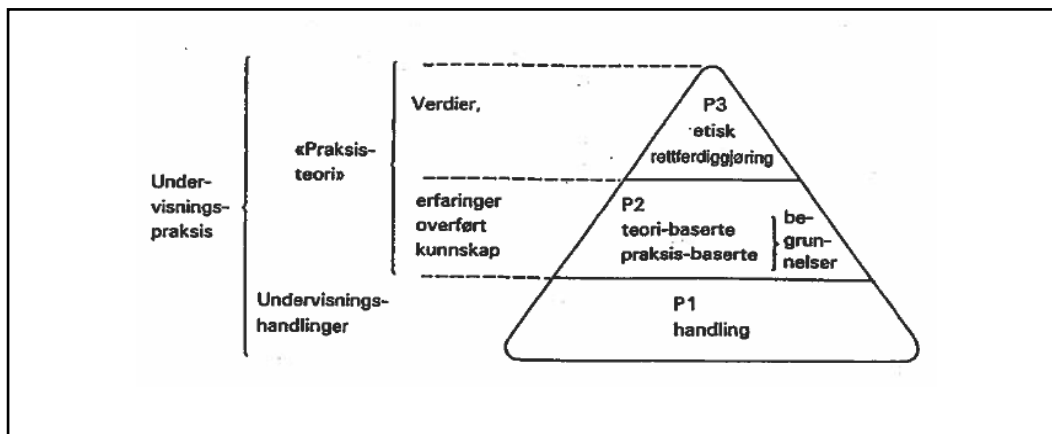
3.3 Reell lærerkompetanse.

For å se på hvilken reell beredskap musikkskolelærerne har og hva de trenger for å utføre arbeidsoppgavene sine er det vesentlig å først avklare hvilke oppgaver dette er. Lars Løvlie (I Handal og Lauvås 1999:40) har beskrevet læreres praksis i tre deler. I tillegg til undervisningsoppgavene, som er den mest synlige oppgaven innebærer lærerarbeidet også det å overveie denne undervisningen og gjøre nødvendig for- og etterarbeid. En tredje oppgave består dessuten i å reflektere rundt undervisning og læring, og vurdere hvorvidt handlingene medfører tilsiktede hensikter. Følgende modell illustrerer dette synet på lærerpraksisen (Handal og Lauvås 1999:40):



Her symboliserer praksisnivå 1 (P1) selve undervisningen, praksisnivå 2 (P2) for- og etterarbeid i forbindelse med undervisning og praksisnivå 3 (P3) refleksjoner rundt undervisning og læring fra andre perspektiver enn undervisningsperspektivet. Til sammen peker modellen altså på at undervisningsoppgavene ikke utgjør mer enn en tredjedel av de oppgavene som lærere, blant annet i musikk- og kulturskolen faktisk har, og at to tredjedeler av arbeidsoppgavene dreier seg om annet enn den praktiske undervisningen.

Handal og Lauvås (1999) hevder at måten lærerne utfører disse oppgavene på i stor grad styres av hvilken ”praktisk yrkesteori” de har. Denne ”teorien” dreier seg om hele beredskapen som virker inn på hvordan de utfører oppgavene både på P1, P2 og P3-nivået på. Blant annet omfatter dette egne og andres erfaringer, innlært teori og personlige syn på hva som er riktig og galt. Følgende modell viser hvordan Handal og Lauvås (1999:44) mener at den praktiske yrkesteorien påvirker de ulike delene av praksisen:



Ut fra denne modellen benytter lærerne seg altså hovedsakelig av sin egen erfaring og av innlært teori for å utføre oppgavene på P2-nivå (for- og etterarbeidet i forbindelse med undervisningen), og av sitt eget syn på verdier og moral for å utføre oppgavene på P3-nivå (pedagogisk refleksjon og etisk rettferdiggjøring). Ifølge Handal og Lauvås (1999) har arbeidet på disse praksisnivåene avgjørende betydning for hvordan den praktiske undervisningen blir og det er derfor vesentlig for lærerne å se på hvilken praktisk yrkesteori de har.

Teorien om læreres praktiske yrkesteori dreier seg altså om hvordan den reelle yrkeskompetansen virker inn på hvordan læreroppgavene utføres. Handal og Lauvås (1999:28) hevder at det kan være en utfordring å skape en helhetlig og god yrkesutøvelse fordi den reelle beredskapen for dette er svært sammensatt og stammer fra mange ulike kilder. Mye av den praktiske yrkesteorien er ubevisst og uartikulert og kan dermed være motsetningsfull. For eksempel behøver ikke erfaringer fra det å ha blitt undervist selv å stemme godt overens med forutsetninger for ens egen undervisningen eller personlig syn på hvordan undervisningen bør foregå. Dette kan for eksempel dreie seg om at forhold i utøverutdanningen på konservatoriet ikke automatisk er forenlig med forhold i instrumentalopplæringen i musikk- og kulturskolen. Om ikke lærerne forstår og kjenner til sin egen praktiske yrkesteori kan motsetningsforhold av denne typen ifølge Handal og Lauvås (1999) føre til at arbeidet på de ulike praksisnivåene mangler sammenheng og dermed til at undervisningen blir dårlig. For å motvirke dette mener Handal og Lauvås (ibid) at lærere og lærerstudenter bør gjennomgå en veiledet refleksjonsprosess som sikter mot å bevisstgjøre dem i forhold til deres egne praktiske yrkesteori, og i forhold til hvordan denne ”teorien” påvirker de ulike delene av praksisen. Hensikten med dette er å gi lærerne et redskap til å kunne forandre og forbedre sin yrkesutøvelse.

Det finnes naturligvis også andre syn på dette. For eksempel er ikke alle enige om hvorvidt det har en hensikt å konsentrere seg om hvilke tanker som ligger bak undervisningen. Heller hevder blant andre Dreyfus og Dreyfus (1999) og Carlgren (1990) at det er undervisningshandlingen i seg selv som er viktigst, og at det dermed er mer vesentlig å fokusere på handlingsferdighetene enn på tanker bak handlingene. Disse teoriene kommer jeg tilbake til i punkt 3.4.4. Hovedpoenget i med denne diskusjonen er likevel å vise at musikkskolelærernes pedagogiske praksis kan bestå av mer enn undervisningsoppgaver. Dette er mitt utgangspunkt for

denne undersøkelsen, og gjør at jeg i dokumentene ser etter krav til læreren både i forhold til undervisningsferdigheter, til for- og etterarbeid og til andre pedagogiske refleksjoner.

3.4 Nivåer av pedagogisk kompetanse

Erling Lars Dale (1999) har utviklet en teori om hvilken *kompetanse* lærere behøver for å ivareta de ulike delene av praksisen. Med dette knytter han kompetansebegrepet opp mot Løvlie's betegnelse av lærerpraksisen. Selv om Dale (ibid) selv ikke nevner Løvlie er det naturlig å trekke denne parallellen fordi de snakker om de samme pedagogiske oppgavene. Dale (ibid) hevder imidlertid at hver av disse oppgavene, eller hvert praksis-nivå krever ulik grad av pedagogisk kompetanse. For eksempel krever det å kunne gjennomføre undervisning mindre pedagogisk kompetanse enn det å kunne planlegge og vurdere undervisningen, mens det å kunne reflektere rundt didaktiske og pedagogiske problemstillinger på ulike vis krever en svært godt utviklet pedagogisk kompetanse. I stedet for praksis-nivå snakker dermed Dale om *kompetanse-nivå* og viser da til hvilke kvalifikasjoner og hvilken skikkethet som behøves for å kunne gjennomføre de ulike læreroppgavene på en god måte.

I denne teorien skiller Dale mellom begrepene *lærere* og *pedagoger*, og snakker om lærere i forbindelse med gjennomføring av undervisning, og pedagoger i forbindelse med de andre pedagogiske oppgavene. For å kunne betegnes som en profesjonell pedagog forutsetter Dale at man har og bruker kompetanse over undervisnings-nivået, noe som krever at lærerne har pedagogisk utdanning. Ifølge Dale (1999) er denne utdanningen en forutsetning for at lærerne skal kunne ha tilgang til et felles begrepsapparat og til felles teoretiske referanserammer. Denne kompetansen er nødvendig for å kunne delta i kollegiale drøftinger og dermed til å kunne videreutvikle skoleslaget og undervisningen i skolen. Disse aktivitetene er i følge Dale (1999) avgjørende for at lærerne og skolen skal holde en profesjonell standard og en formell pedagogisk utdanning blir dermed nødvendig for at musikkskolelærerne skal kunne kalles profesjonelle yrkesutøvere. For meg er denne teorien et viktig redskap i dokumentanalysen og det er derfor nødvendig å se nærmere på hvordan Dale (1999) definerer hvert enkelt av disse nivåene.

3.4.1 Kompetansenivå 1

Det første nivået (K1) dreier seg om kompetanse til å kunne gjennomføre undervisning. Ut fra Dale (1999) er denne kompetansen nødvendig for at undervisningen skal være didaktisk rasjonell, passe til den enkelte elev og for at læreren skal kunne opprettholde et faglig engasjement. Thurén (1996:105) definerer det å være rasjonell som :

Å være rasjonell er ut fra de kunnskaper man har å velge de midler som sikrest leder til det mål man har stilt opp.

Ut fra dette kan en didaktisk rasjonell undervisning forstås som en undervisning der læreren gjør valg som mest mulig effektivt fører frem mot målene. For eksempel kan det å jobbe med ferdighetstrening på instrumentet være rasjonelt i forhold til et mål om å lære eleven å spille, men dette alene er lite rasjonelt om målet er å utvikle elevens forståelse om ulike musikkformer i samfunnet.

For å undervise didaktisk rasjonelt må læreren også forstå hvordan elevene opplever og har utbytte av undervisningen. Det er for eksempel lite rasjonelt å fortsette en undervisning som eleven ikke forstår meningen med og ikke får faglig utbytte av. Kompetanse på K1-nivået innebærer derfor også evne til å kommunisere med elevene og det å kunne tilrettelegge undervisningen for den enkelte. Dette viser ikke bare omsorg for eleven og målene, men også for lærestoffet. Ifølge Dale (1999) er det å kunne verdsette kunnskapen i faget på denne måten vesentlig for at læreren skal kunne opprettholde sitt faglige engasjement. I forhold til musikkfaget kan man naturligvis diskutere hva ”kunnskapen i faget” egentlig er. For eksempel kan dette være kunnskap innen estetiske deler av faget, håndverksmessige ferdigheter eller vitenskapelig kunnskap om musikk. Dette kommer jeg tilbake til i punkt 3.5.1. Uansett kan man oppsummere at kompetansen på K1-nivået dreier seg om praktiske undervisningsferdigheter og om det å kunne undervise didaktisk rasjonelt, altså å om kunne ta hensiktsmessige overveielser rundt blant annet mål, elevforutsetninger og faginnhold.

3.4.2 Kompetansenivå 2

Dette nivået dreier seg om kompetanse til å kunne reflektere rundt hensikten med undervisningen. Dale (1999) forutsetter at denne refleksjonen skjer i forhold til

didaktisk teori og i fellesskap med andre pedagoger. Gjennom å diskutere undervisning fra et slikt meta-plan kan pedagogene samordne elevenes lærebaner slik at de danner en naturlig progresjon mot felles intensjoner. For musikkskolelærere kan dette for eksempel dreie seg om at et samarbeid med musikkklærere i grunnskolen og skolekorpsdirigenter kan gi elevene en mer helhetlig musikkopplæring. Denne typen samarbeid vil naturligvis dreie seg om mål, metoder og innhold for undervisningen, men må ifølge Dale (1999) også dreie seg om å vurdere hvorvidt intensjonene lykkes. Disse intensjonene kan være normer for undervisningen som er blitt utviklet gjennom kollegiale drøftinger, men det kan også være offentlige retningslinjer slik de er nedfelt for eksempel i læreplaner. Kompetansen på K2-nivået er altså avgjørende for å kunne drøfte hvilken kurs undervisningen skal ha, og for å kunne vurdere om man lykkes i å holde denne kursen. Ifølge Dale (ibid) er denne kompetansen nødvendig for at lærerne skal kunne forstå hensikten med undervisningen og dermed for at undervisningen skal holde en god kvalitet. For å kunne drøfte undervisning på denne måten behøver lærerne et artikulert pedagogisk språk og tilgang til felles teoretiske referanserammer. Dette mener Dale (ibid) sikrest utvikles gjennom en pedagogisk utdanning.

Å kunne delta i kollegiale drøftingsprosesser er altså en sentral del av lærernes pedagogiske kompetanse på K2-nivå. Ifølge Dale (ibid) verdsetter imidlertid ikke samfunnet pedagogikken i stor nok grad til å bevilge lærerne tid og rom for slike aktiviteter. Mens man i de fleste andre profesjoner møtes daglig for å drøfte hva som skal gjøres, fordele ansvar og rådslå om problemer, gjør liten lærerkapasitet og påtrengende undervisningsbehov at mange lærere, også på musikk- og kulturskoler jobber nesten uten å se og høre hverandre. Man er alene om å planlegge og vurdere undervisningen, løse problemer og utvikle læremateriell. Dette kan vanskelig føre til felles normer for hva som er ”god undervisning” og til at elevene opplever en helhetlig musikkopplæring. For at undervisningen sikrere skal holde en god kvalitet mener derfor Dale (1999) at alle lærere (også musikkskolelærere) bør få anledning til å benytte kompetansen på dette nivået, og dette arbeidet bør derfor være en del av lærernes bundne arbeidstid.

3.4.3 Kompetansenivå 3

Det tredje kompetansenivået (K3) handler om kommunikasjon i- og konstruksjon av didaktisk teori. Mens kompetansen på de to andre nivåene dreier seg om å kunne sikre at undervisningen har en kurs, og at man mest mulig rasjonelt styrer etter denne kursen, omhandler kompetanse på K3-nivået å kunne være kritisk til kursen og drøfte den fra ulike perspektiv. Dette nivået er altså ikke bare et metaplan for undervisningen, som K2, men et metaplan for hele undervisnings-kursen. Når man gjennomfører didaktisk rasjonell undervisning som er hensiktsmessig i forhold til samordnede retningslinjer innebærer kompetanse på K3-nivået at man spør; hvorfor ønsker man å gå denne veien? Dale snakker om denne typen drøftinger som *diskurser*. Rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989:15) har for eksempel i formål å :

Skape aktive lyttere som er i stand til å vurdere og velge innenfor det mangfold av musikktilbud som finnes i samfunnet.

En diskurs i forhold til denne målformuleringen kan blant annet være å diskutere den fra et sosiologisk perspektiv. I følge Bourdieus teorier (1996) kan det for eksempel stilles kritiske spørsmål til om ikke måten man velger og vurderer musikk på har en sterk sammenheng med hvilken samfunnsgruppe man tilhører. Ut fra dette synet representerer læreren og musikkskolen en del verdier som gjør at undervisningen umulig kan bli verdinøytral, men heller gjøre at elevene på ulike vis oppfatter hvilke musikktilbud som er riktigst å velge og dermed utvikler forhåndsbestemte musikkpreferanser. I følge Bourdieus tanker (ibid) kan man dermed tolke det ”å skape aktive lyttere som er i stand til å velge og vurdere” som for eksempel det ”å oppdra elevene til en god smak”. Dette kan medføre at grupper som har en annen smak diskrimineres. En annen drøfting av denne målformuleringen kan dreie seg om hvordan kapitalistiske krefter i samfunnet bidrar til å bestemme elevenes musikkpreferanser, og om musikkskolens oppgave kanskje kan være å motvirke denne effekten. Kompetansen på K3-nivået omhandler altså blant annet det å kunne stille seg kritisk til de føringer som retningslinjene gir, og diskutere disse fra ulike perspektiver og med bakgrunn i forskjellig teori. Ut fra Dales tankegang (1999) er dette en nødvendig kompetanse for at musikkpedagogene skal kunne utvikle ny teori om musikkundervisning og bidra til

en videre utvikling av musikkskolen. Kriteriene for hva som anses som god musikkundervisning vil gjennom slike diskusjoner alltid være under bearbeiding og denne kompetansen er ifølge Dale (ibid) en forutsetning for at musikkpedagogene og musikkskolen skal kunne ha en *profesjonell* standard.

3.4.4 Utvikling av yrkeskompetanse.

Profesjonelle musikkpedagoger er altså ut fra Dales definisjon (1999) pedagoger som ikke bare har gode undervisningsferdigheter og kan undervise i samsvar med gitte retningslinjer, men som også kan diskutere og vurdere disse retningslinjene og musikkundervisningen fra flere perspektiver og i forhold til ulike teorier. Profesjonelle musikkpedagoger er dermed ikke bare gode undervisere, men kan også bidra til å utvikle musikkundervisningen og musikkskolen fornyes og forbedres. For å utvikle denne kompetansen hevder Dale (1999:51) at pedagogene behøver en formell pedagogisk utdanning. Det er fordi det er denne utdanningen som sikrest gir tilgang til et felles begrepsapparat og til felles teoretiske referanserammer. I følge denne tankegangen kan lærere uten pedagogisk utdanning også ha kompetanse til å *gjennomføre* undervisning, men de vil ut fra Dale (1999) mangle kompetanse til å utføre de andre og minst like viktige pedagogiske oppgavene. Dette dreier seg blant annet om å arbeide med læreplaner, delta i pedagogisk samarbeid og bidra til videre utvikling. På denne måten kan pedagogisk utdanning betraktes som en forutsetning for pedagogisk profesjonalitet.

Det finnes imidlertid også andre oppfatninger om hvordan yrkeskompetanse utvikles. Dreyfus og Dreyfus (1999) er i motsetning til Dale (1999) ikke spesielt opptatt av utdanning og av at yrkesutøvere skal tilegne seg formelle systemer og strukturer for refleksjon. I stedet hevder de at utøvernes egne erfaringer er det som tydeligst leder til kompetanse. Dreyfus og Dreyfus (1999) snakker om yrkesutøvere som har særlig god kompetanse som "eksperter". Selv om instruksjon, eller utdanning til en viss grad kan hjelpe yrkesutøverne frem til et *kompetent* utøvernivå, er det i følge deres tanker kun erfaring som kan heve kvaliteten på utøvelsen videre mot *ekspertnivå*. Lauvås og Handal (2000:105) sammenfatter forskjellene på disse nivåene slik:

Den kompetente yrkesutøvelsen består i å følge "læreboka", instruksene og prosedyrene, dvs. å gjennomføre arbeidet nøyaktig slik det er foreskrevet.

Ekspertutøvelsen består i å mestre "læreboka" så godt at man frigjør seg fra den detaljerte og rigide beskrivelsen og tilpasser metoder og teknikker intimt til den situasjonen som foreligger.

I forhold til en pedagogisk yrkesvirkelighet blir Dreyfus' og Dreyfus' tankegang (1999) mest interessant i forhold til undervisningsoppgavene. Dette er fordi de hovedsakelig snakker om *ferdigheter*, og viser dermed ikke til at yrket også kan innebære andre oppgaver som for eksempel for- og etterarbeid og kritiske drøftinger. Ut fra Dales teorier (1999) kan dette tyde på at Dreyfus-brødrene hovedsakelig konsentrerer seg om lærernes kompetanseutvikling på K1-nivå. Begrepene "kompetent yrkesutøvelse" og "ekspertutøvelse" kan ut fra dette synes å betegne ulik kvalitet i forhold til lærernes undervisningsferdigheter.

I følge Lauvås og Handals tanker (2000) vil imidlertid erfaring alene kun føre til utvikling av *tause* kompetanse. Denne kompetansen er utilgjengelig for andre, og kanskje også for en selv, og kan dermed vanskelig vurderes og kritiseres. På denne måten behøver ikke lærernes "ekspertise" å være ensidig positivt, men kan også utgjøre en fare for at læreren har blitt "flink" på en undervisning som ikke nødvendigvis er av særlig god kvalitet. Taus kunnskap som ikke drøftes og betraktes i sammenheng med andres kunnskap og forskjellig teori er dessuten lite nyttig i forhold til å videreutvikle og forbedre skole og undervisning. I følge Dales tanker (1999) medfører dette at lærere som underviser kun etter sin egen tause kunnskap ikke er profesjonelle yrkesutøvere, og dermed ikke kan bidra til en profesjonalisering av skolen.

Ingrid Carlgren (1990) synes i likhet med Dreyfus og Dreyfus (1999) heller ikke å være overbevist om at målet om en reflekterende og profesjonell lærer er svært hensiktsmessig. Dette målet mener hun bygger på en idé om at det er tanken som styrer handlingen, men er ikke sikker på om virkeligheten er slik. I stedet hevder hun at det kan være slik at lærerne handler først, og at de så i etterkant av handlingen tenker gjennom hva de gjorde. Dette gjør det lite hensiktsmessig å fokusere på hvordan lærerne tenker for å forandre på deres undervisning. I likhet med Dreyfus og Dreyfus (1999) fokuserer derfor Carlgren (1990) mer på den tause kunnskapen som kommer fra egen erfaring enn på den kompetansen som kan utvikles gjennom en formell pedagogisk utdanning. Nytteverdien av forskning og kunnskapsutvikling omkring pedagogikk finner hun derfor overdrevet fordi lærere

flest ikke bruker denne kunnskapen. Til forskjell fra Dale (1999) mener altså verken Dreyfus og Dreyfus (1999) eller Carlgren (1990) at en formell pedagogisk utdanning er en forutsetning for utvikling av god yrkeskompetanse.

Steen Wackerhausen peker i artikkelen "Det skolastiske paradigmet og mesterlære" (1999) på at både erfaringsbasert kunnskap og kunnskap fra akademiske utdanninger kan være fordelaktig. Det er fordi kompetanse som kun er utviklet gjennom handlinger, som for eksempel ved å gå i praktisk lære hos en mester kan virke konserverende og lite utviklende. Likevel har håndverksutdanninger unike fordeler i forhold til å utvikle praktiske ferdigheter, for eksempel undervisningsferdigheter. For å drøfte, vurdere og utvikle ny kunnskap om yrkesutøvelsen fremhever imidlertid Wackerhausen (ibid) den *akademiske* utdanningstradisjonens fordeler. Denne utdanningen kan gi tilgang til strukturer og systemer som gjør det mulig å reflektere rundt yrkesutøvelsen på en bevisst og artikulert måte. En akademisk utdanning alene vil imidlertid ikke kunne utvikle praktisk ferdigheter i samme grad som en håndverksutdanning. Ut fra dette mener Wackerhausen (ibid) det kan være formålstjenlig å kombinere håndverksutdanning med akademisk utdanning, fordi dette både kan utvikle praktiske ferdigheter og kompetanse til å vurdere og drøfte ferdighetene og bidra til ny utvikling. Dette peker mot at en formell pedagogisk utdanning, som for eksempel faglærerutdanningen i musikk drar fordeler av begge disse utdanningstradisjonene fordi denne utdanningen omfatter både teori og praksis. Man kan imidlertid stille kritiske spørsmål om hvem som betraktes som "mesteren" i musikk lærerutdanningen, om dette er musikeren eller musikk læreren og om dette er formålstjenlig i forhold til det yrket utdanningen sikter mot. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningskapitlet.

Til sammen synes det altså ikke å være enighet om hvordan yrkeskompetanse utvikles. Heller ikke er det enighet om hvordan kompetansen vedlikeholdes og videreutvikles. Mens Dreyfus-brødrene (1999) fremhever erfaring som det eneste middelet for å utvikle ekspertise, mener Dale (1999) at kompetanseutvikling må skje bevisst og strukturert for å utvikle og opprettholde profesjonalitet. Kollegiale refleksjonsprosesser og forsknings- og utviklingsarbeid anses derfor som avgjørende aktiviteter for at lærerne og skolen skal kunne holde en profesjonell standard. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Dales (1999) teori, men i

avslutningskapitlet kommer jeg tilbake til hvorvidt pedagogisk utdanning synes nødvendig for musikkskolelærerne.

3.5 Ulike typer yrkeskompetanse for musikkskolelærere

For å drøfte hvilke krav som stilles til musikkskolelæreres yrkeskompetanse er det nødvendig å definere hva denne kompetansen består av. Ovenfor har jeg forsøkt å definere selve begrepet ”kompetanse” og sett på hvordan Dale (1999) definerer tre ulike nivåer av pedagogisk kompetanse. Yrket som musikkskolelærer omfatter imidlertid bruk av forskjellige *typer* kompetanse, og det er nødvendig å avklare hvilke typer dette er for å skape orden og struktur i den videre drøftingen.

I diskusjoner om hvilke kvalifikasjoner som behøves for å være lærer i musikkskolen kan man for eksempel møte utsagn som ”musikkskolelærere må kunne mye om musikk”, eller ”musikkskolelærere må være flinke lærere”. Disse utsagnene er tvetydige og upresise og dreier seg om flere typer kompetanse. For eksempel kan det å ”kunne mye om musikk” bety å ha god utøverkompetanse, god kunstnerisk forståelse av musikk eller å kunne drøfte musikkfaglige spørsmål på en velartikulert måte. En ”flink lærer” kan på samme måte være en lærer som underviser godt, gir en undervisning som samsvarer med musikkundervisningen som eleven møter i andre sammenhenger eller det kan være en lærer som utvikler ny teori om musikkundervisning og musikkskolevirksomhet. For å kunne drøfte problemstillingene i oppgaven på en forståelig måte er det derfor nødvendig å dele musikkskolelærer-kompetansen inn i flere typer. Jeg finner det naturlig å bruke følgende hovedkategorier:

- musikkfaglig kompetanse
- pedagogisk kompetanse

I virkeligheten er naturligvis musikkskolelærernes kompetanse et helhetlig fenomen der all kompetansen er integrert i hverandre. Disse kategoriene er derfor ikke gjensidig utelukkende men fungerer på en overlappende måte. Dette gjør at enkelte deler av kompetansen kan diskuteres i begge kategorier. Jeg finner det

likevel nødvendig å bruke visse kategorier og systemer for å kunne gjennomføre dokumentanalysen på en ryddig måte.

3.5.1 Musikkfaglig kompetanse

Alle er vel enige om at musikkskolelærere behøver en musikkfaglig kompetanse. Hva denne kompetansen bør bestå av må imidlertid diskuteres i forhold til hvilke oppgaver læreren skal ivareta. Er dette først og fremst instrumentalundervisning på ett instrument er dette for eksempel et helt annet utgangspunkt enn om læreren skal undervise i mange forskjellige disipliner, i ulike sjangre og kanskje også i forskjellige skoleslag. Som jeg var inne på i punkt 1.1 er det en offentlig intensjon å samordne musikkopplæringen i kommunene slik at ressursene utnyttes best mulig. Dette kan innebære at lærerne får arbeidsoppgaver som krever et vidt spekter av musikkfaglig kompetanse. Boysenutvalget (1999:80) fremhever at musikk lærere kan møte mange ulike oppgaver i sitt yrke:

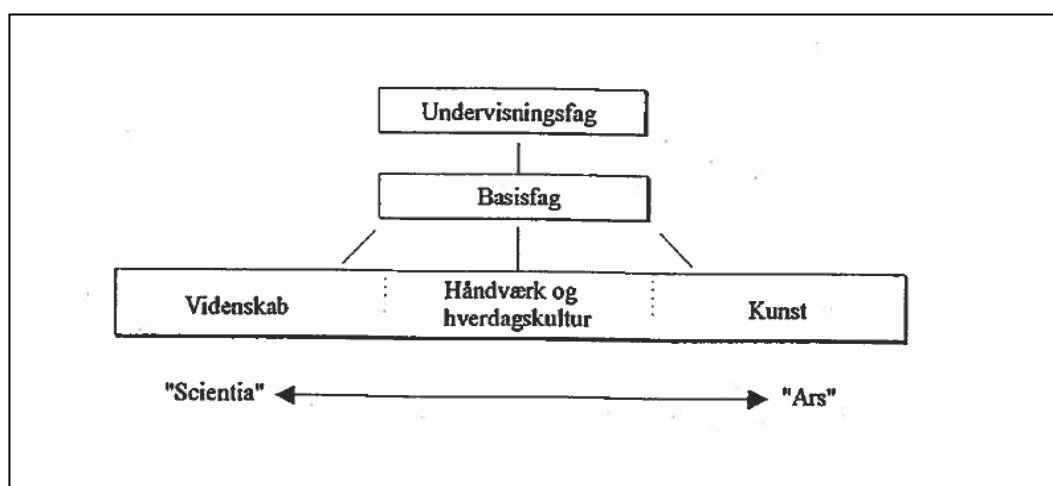
Videre finner vi krav om at musikkpedagoger både skal være dyktige utøvere, instrumentalpedagoger, dirigenter, ensembleledere – på alle nivåer og i flere sjangre – samt at de gjerne skal undervise i grunnskolen, og aller helst også spille i kirka på søndagene. Det har også vært krav, særlig fra musikkskolehold, om at utøvende baserte musikkpedagoger skal beherske flere instrumenter.

Her trekkes det frem at lærerne både kan ha behov for utøverkompetanse, kompetanse til forskjellige musikkfaglige oppgaver og at de bør kjenne til flere sjangre. Dette er eksempler på ulike typer musikkfaglig kompetanse som lærerne kan behøve. Man kunne også tenkt seg at lærere i musikkskolen kunne hatt bruk for en spissere og mer spesialisert kompetanse, for eksempel i forhold til hovedinstrumentet og hovedinstrumentets kjernerepertoar. Den musikkfaglige kompetansen kan altså være bred og omfatte beredskap til å gjøre mye forskjellig, eller den kan være smal og spesialisert innenfor en type oppgave. Hvilken musikkfaglig kompetanse læreren behøver må ut fra dette ses i sammenheng med hvilke oppgaver han skal ivareta og hvilke sjangre han skal undervise i.

Hvilket undervisningsfag musikkfaget i musikk- og kulturskolen er har også betydning for lærerens kompetanse. Er dette hovedsakelig et trivselsfag der målet er at elevene skal trives og ha det hyggelig stiller dette andre krav til læreren enn om

faget betraktes som et kunstoffag der elevene skal utvikle sine kunstneriske evner. Musikkfaget kan i følge Hanken og Johansen (1998) også betraktes for eksempel som et ferdighetsfag der trening og tilegnelse av håndverksmessige ferdigheter er mest vesentlig, eller som et kunnskapsfag der målet er å utvikle begrepsfestet og artikulert kunnskap om musikk. Dette kan igjen stille andre krav til lærerens kompetanse. Faget musikk kan altså være utgangspunktet for mange forskjellige undervisningsfag, og musikkskolelærernes musikkfaglige kompetanse må derfor også ses i sammenheng med hvilket fag musikkfaget i musikkskolen skal være.

Frede V. Nielsen (1994) har utviklet en teori om hvordan den faglige basisen i musikk kan føre til flere ulike undervisningsfag. Mens de fleste andre skolefag hviler på ett basisfag mener Nielsen (ibid) at musikkfaget har en tredelt basis. Utgangspunktet for undervisning i alle estetiske fag kan sies å være kunsten selv, ars. Uten den klingende musikken hadde man verken hatt noe å teoretisere om, noe praktisk å øve seg i eller musikalske fenomener i hverdagskulturen. Undervisning i musikk kan imidlertid også handle om annet enn kunst. For eksempel kan dette dreie seg om undervisning innen praktiske utøverferdigheter eller innen vitenskapelige og teoretiske musikkemner. Dette er ifølge Nielsen (ibid) andre deler av musikkfagets basis. Hvilket undervisningsfag musikkfaget blir avhenger i følge denne teorien dermed av hvilke deler av fagets basis som vektlegges. Følgende modell viser hvordan Nielsen (ibid:110) tenker seg denne sammenhengen:



Her ser vi at Nielsen ser ars og scientia som ulike dimensjoner av musikkfaget, og at det i skjæringspunktet mellom disse eksisterer håndverksmessige og hverdagskulturelle deler av faget. Ut fra hvordan disse ulike delene vektlegges kan det altså oppstå ulike undervisningsfag. Ivar Benum (1978:121) mener likevel at all undervisning i musikk må ta utgangspunkt i det estetiske, altså vektlegge ars-dimensjonen, fordi dette er selve egenarten til faget.:

Ethvert fag har sin relative egenart. Musikkfagets ligger i dets estetiske særpreg. All meningsfull veiledning i musikk bør derfor bygge på solid innsikt i fagets estetiske vesen og funksjon.

Om musikkskolelæreren skal undervise etter et slikt fagsyn forutsetter dette god kompetanse innen ars-dimensjonen av musikkfaget. For eksempel kan dette dreie seg om at læreren bør kunne legge til rette for at elevene kan få kunstneriske opplevelser og for at de kan lære å skape og uttrykke noe estetisk. Det å legge til rette for en kunstnerisk utvikling på denne måten kan imidlertid også kreve at læreren har kompetanse innen andre deler av basisfaget. Blant annet forutsetter trolig det å legge til rette for at elevene kan uttrykke seg på instrumentet sitt at læreren selv har gode utøverferdigheter. Dette vektlegger håndverksdelen av musikkfaget. Det å kunne legge til rette for at elevene skal oppleve kunst kan også kreve at læreren har en bevisst og begrepsfestet kompetanse *om* musikk, noe som vektlegger scientia-dimensjonen. Til sammen peker dette mot at en vektlegging av ars-dimensjonen av musikkfaget kan forutsette at læreren har kompetanse innen flere deler av basisfaget.

Undervisning i musikk kan også ta utgangspunkt i scientia-dimensjonen. For eksempel kan dette gjelde musikkundervisning som i stor grad dreier seg om å utvikle vitenskapelig og begrepsliggjort kunnskap *om* musikk. Denne kunnskapen kan betraktes som et redskap til å kunne drøfte og vurdere den klingende musikken, eller den kan betraktes som et mål i seg selv. I følge Dale (1992) er trening i å vurdere kunst og bedømme kunstens kvalitet vesentlig innhold i en estetisk undervisning. Ut fra dette kan scientia-dimensjonen ha en redskapsfunksjon i forhold til å utvikle elevens forståelse av ars. Det vitenskapelige faginnholdet kan imidlertid også betraktes som verdifullt i seg selv uten å ha en direkte sammenheng

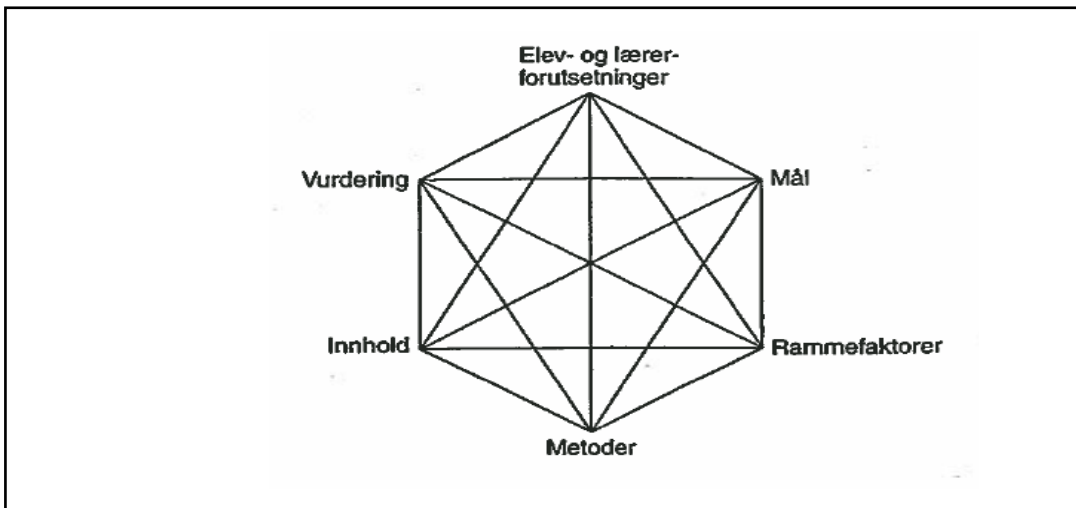
til ars-dimensjonen. For eksempel er det sentrale mål for fag som ”musikkteori” og ”musikkhistorie” å utvikle artikulert kunnskap om musikk.

Undervisning i musikk kan i tillegg til å dreie seg om kunst og vitenskap også dreie seg om praktisk utøvelse av musikken og om kjennskap til musikkfenomener i hverdagskulturen. Ifølge Nielsens modell befinner de håndverksmessige og hverdagskulturelle delene av faget seg mellom ars og scientia og er dermed ikke egne *dimensjoner* av faget. Dette er fordi undervisningsinnhold av håndverksmessig og hverdagskulturell art vil inneholde både kunstneriske og vitenskapelige elementer. For musikkskolelærerne er det trolig vesentlig å ha kompetanse også innen disse delene av basisfaget. Blant annet er det en viktig oppgave for musikkskolen å legge til rette for at elevene kan lære å spille eller synge, noe som krever at lærerne har kompetanse innen håndverksdelen av musikkfaget. Elevene i skolen bringer også med seg sin egen musikkultur inn i undervisningen og gjør det sentralt for lærerne å kjenne til denne kulturen.

Til sammen kan altså musikkskolelærernes musikkfaglige kompetanse både dreie seg om det å kunne ivareta forskjellige musikkfaglige oppgaver, om flere musikkjangre og om ulike undervisningsfag i musikk.

3.5.2 Pedagogisk kompetanse

Lee Shulman (I Imsen 1997:383) ser på læreren først og fremst som en *fagperson*, og legger dermed mest vekt på lærerens faglige og fagdidaktiske kompetanse. Jeg kunne valgt å diskutere musikkskolelærernes fagdidaktiske kompetanse i forrige punkt, altså i forbindelse med deres musikkfaglige kompetanse. Når jeg velger å diskutere dette i dette punktet er det fordi jeg finner det naturlig å drøfte lærernes kompetanse til å undervise i musikk i sammenheng med deres didaktiske og pedagogiske kompetanse forøvrig. Musikkundervisning forutsetter nemlig ikke bare at læreren er i stand til å ta overveielser omkring det faglige innholdet, men forutsetter også kompetanse til å se disse overveielsene i sammenheng med andre betingelser for undervisningen. Som jeg var inne på i punkt 3.4.1 kan dette blant annet dreie seg om overveielser omkring elevforutsetningene og målene for virksomheten. Den didaktiske relasjonsmodellen gir en oversikt over forhold som alle lærere, også musikkskolelærere må kjenne til og kunne ta hensiktsmessige avgjørelser innenfor. Modellen viser også hvordan overveielser innen ett forhold påvirker overveielsene innen andre forhold. (Hanken og Johansen 1998:148):



Ut fra dette dreier musikkskolelærernes didaktiske kompetanse seg om langt mer enn å overveie det faglige innholdet i undervisningen. Blant annet dreier dette seg også om å vurdere hvilke mål det siktes mot og hvilke elever undervisningen er ment for. Selv om musikk læreren i sin rolle som fagperson ut fra Shulmans tankegang (I Imsen 1997:383) behøver et reflektert forhold til hvilket fag musikkfaget er og hvordan man kan tilrettelegge slik at elevene utvikler en riktig forståelse av dette faget, behøver han altså også en generell didaktisk kompetanse som dreier seg om mange andre forhold rundt undervisningen. For eksempel kan dette også dreie seg om at overordnede retningslinjer som blant annet offentlige læreplaner eller uoffisielle normer innen den enkelte musikk skole legger visse føringer på hvordan undervisningen bør foregå. En konsekvens av at musikkopplæringen i kommunene foregår i et stadig tettere samarbeid mellom musikk- og kulturskolen, grunnskolen og det frivillige musikk liv er dessuten at lærerne i musikk skolen kan møte undervisningsoppgaver innen flere skoleslag, og dermed behøve en god fagdidaktisk og generell didaktisk kompetanse for å legge til rette for mange ulike musikkundervisninger. Blant annet vil det kreve andre overveielser rundt for eksempel både lærestoff og metoder å tilrettelegge for en klasseundervisning i musikk i grunnskolen enn for undervisning av ene-elever på hovedinstrumentet. Til sammen dreier altså musikk skolelærernes didaktiske og fagdidaktiske kompetanse seg om å kjenne til og kunne ta formålstjenlige overveielser omkring faglige og utenomfaglige forhold som har betydning for musikkundervisningen.

Dale (1999) hevder at lærere for å være profesjonelle pedagoger behøver kompetanse for å kunne diskutere didaktiske og pedagogiske problemstillinger også på en mer overordnet måte. Dette kan for eksempel dreie seg om å kunne drøfte elevenes forutsetninger for musikkskoleundervisningen fra flere perspektiver og i forhold til ulik teori. Ifølge Dale (ibid) behøver lærerne også kompetanse for å kunne drøfte og vurdere retningslinjene for eksempel i offentlige læreplaner på en kritisk måte. Dette kan for eksempel bety at musikkskolelærerne stiller seg kritisk til hvilke deler av basisfaget som egentlig vektlegges i disse retningslinjene, eller til hvilke mål undervisningen egentlig synes å sikte mot. Pedagogikk som fag inneholder i tillegg til didaktikk også viten fra andre fagområder som for eksempel antropologi, sosiologi, psykologi og fysiologi. Lærernes pedagogiske kompetanse gjør det dermed mulig å diskutere læring fra andre perspektiver enn undervisningsperspektivet, og kan altså dreie seg om å drøfte didaktiske og pedagogiske problemstillinger fra for eksempel sosiologiske og psykologiske vinkler. Ut fra Løvliens modell (i punkt 3.3) er en av lærernes oppgaver å løfte blikket fra den umiddelbare undervisningen og reflektere rundt denne på ulike vis. Dale (1999) hevder at lærerne behøver en formell pedagogisk utdanning for å kunne utvikle kompetanse til dette, blant annet for å få tilgang til et pedagogisk begrepsapparat og til teori fra de ulike fagområdene. Denne kompetansen, og bruken av den er ut fra Dales tankegang et viktig skille mellom gode musikkundervisere og profesjonelle musikkpedagoger. For at musikkskolen skal være en profesjonell skole og kunne utvikle seg behøver musikkskolelærerne ut fra denne tankegangen en formell pedagogisk utdanning og tid til å drive med andre pedagogiske oppgaver enn undervisning.

3.5.3 Hva er mest nødvendig av musikkfaglig eller pedagogisk kompetanse?

Etter å ha diskutert musikkskolelærernes yrkeskompetanse oppdelt i musikkfaglig og pedagogisk kompetanse kan det være naturlig å vurdere om en av disse kompetansetyper er viktigere enn den andre. Om musikkskolen har størst behov for musikere eller for pedagoger har vært et omdiskutert tema. Blant annet har Ingrid Olseng (1994) skrevet en artikkel som dreier seg om denne problemstillingen. En amerikansk undersøkelse av David J. Teachout (1997) dreier seg også om hvorvidt musikkklærere har størst behov for musikkfaglig eller pedagogisk kompetanse. I punkt 1.4 var jeg dessuten inne på flere undersøkelser

som stiller seg kritiske til om musikk lærerutdanningen egentlig utvikler en riktig kompetanse i forhold til det å undervise i musikk. Denne kritikken dreier seg blant annet om hvorvidt studentene utvikler hovedsakelig en musikkfaglig- eller en pedagogisk kompetanse i musikk lærerutdanningen. I den følgende dokumentanalysen vil jeg derfor både se på hvilke krav som uttrykkes i forhold til den enkelte kompetansetype, og hvordan den musikkfaglige- og den pedagogiske kompetansen vektlegges i forhold til hverandre. I avslutningskapitlet vil jeg drøfte disse resultatene blant annet i forhold til tidligere undersøkelser om musikkutdanning og musikkundervisning.

3.6 Analyse spørsmålene

Etter å ha redegjort for problemstillingene i oppgaven, valg av metode og begrepet ”yrkeskompetanse for musikk skolelærere” er det nå på tide å ta fatt på selve analysen. Som nevnt i punkt 2.4 bruker jeg fire spørsmål for å finne og drøfte informasjonen i dokumentene. Disse analyse spørsmålene er utviklet på bakgrunn av teorien som er presentert i dette kapitlet og forsøker å fange opp sentrale temaer i debatten om musikk skolelæreres yrkeskompetanse. I dokumentanalysen ser jeg dermed etter følgende:

1- Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?

Hvorvidt musikk skolelærerne behøver en bred eller spesialisert musikkfaglig kompetanse avhenger av hvilke oppgaver de skal ivareta. For å besvare dette analyse spørsmålet vil jeg derfor se hvordan det i dokumentene fremheves krav til at lærerne behøver kompetanse på ett eller flere instrumenter, i forhold til en eller flere sjangre og i forhold til en eller flere musikkfaglige oppgaver. Det er også interessant å se hvordan lærernes spisse utøverkompetanse vektlegges.

2- Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?

Dette analyse spørsmålet dreier seg om lærerens kompetanse i forhold til basisfaget. Bruker dokumentene begreper som *føle, oppleve, sanse* og *uttrykke* fremhever dette

at lærerne behøver kompetanse innen ars-dimensjonen av musikkfaget. Begreper som *forstå, kjenne til, beskrive og ha oversikt over* kan derimot peke på at scientia-dimensjonen ønskes vektlagt i undervisningen, og dermed at musikkskolelæreren behøver vitenskapelig og begrepsfestet kompetanse om musikk. Det kan også uttrykkes krav til at læreren behøver kompetanse innen håndverksmessige eller hverdagskulturelle deler av musikkfaget. For eksempel kan dette komme til uttrykk ved at utøverferdigheter og egentrening fremheves, eller om det forutsettes at læreren kan ivareta ulike musikkulturer i musikkskoleundervisningen.

3- Hvordan vektlegges den musikkfaglige kontra den pedagogiske kompetansen?

Som nevnt i punkt 3.5.3 kan man diskutere om den ene av disse kompetansetyper er mer vesentlig enn den andre i forhold til yrket som musikkskolelærer. I dokumentene kan det for eksempel på direkte eller indirekte vis uttrykkes at lærerne behøver pedagogisk kompetanse, eller det kan uttrykkes som mest vesentlig at lærerne er gode utøvere. Svarene på dette analyse spørsmålet kan blant annet være interessant i forhold til en debatt om hvorvidt musikkskolelærerne egentlig behøver en formell pedagogisk utdanning.

4- Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Dette spørsmålet tar utgangspunkt i Dales teorier (1999) om ulike nivåer av pedagogisk kompetanse og dreier seg om hvordan disse nivåene synes vektlagt i dokumentene. Uttrykkes læreroppgavene først og fremst som undervisningsoppgaver vil dette vektlegge K1-nivået, mens K2- og K3-nivået kan komme til uttrykk om lærerne også forutsettes å kunne samarbeide, drive med læreplanarbeid og bidra til videre utvikling. De ulike kompetansenivåene kan vektlegges både eksplisitt og implisitt. Dette betyr at inneforståtte krav som ikke er direkte uttalt i teksten også kan forutsette pedagogisk kompetanse på ulike nivåer.

Til sammen vil jeg gjennom å besvare og drøfte svarene på disse spørsmålene besvare delproblemstillingene og hovedproblemstillingen i oppgaven:

Delproblemstillinger:

1- Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen ?

2- Hva slags yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot ?

Hovedproblemstilling:

Hvilke krav stilles til musikkskolelærernes yrkeskompetanse – og hvordan forbereder faglærerutdanninga til å møte disse kravene ?

Del 2. Analyse av dokumenter om musikk- og kulturskolen.

De følgende tre kapitlene er en analyse av ulike dokumenter om musikk- og kulturskolen. Målet med denne analysen er å se hva dokumentene uttrykker for krav til yrkeskompetanse for musikkskolelærere, og dermed å besvare delproblemstilling 1 i oppgaven:

- Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen ?

Dokumentene jeg har valgt for å si noe om dette er:

- Rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989)
- Dugstadutvalgets innstilling: "Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet" (1989)
- Eikemogruppens utredning: "Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø" (1999).

Mens det i de to første dokumentene snakkes om "musikkskoler" brukes også begrepene "musikk- og kulturskoler" og "kulturskoler" i det siste dokumentet. Både i analysen og i oppgaven forøvrig forsøker jeg å bruke disse begrepene riktig i forhold til hvilke dokumenter og hvilken tid jeg snakker om. Likevel vil jeg i tilfeller der dokumentene stammer fra ulik tid bruke kun ett av begrepene, og velger da det som synes mest naturlig i forhold til sammenhengen. Dette er for å gjøre drøftingen ryddigst mulig og for å skape flyt i framstillingen. Uansett dreier begrepene seg om samme skoleslag, og det er musikk lærerne i dette skoleslaget som er fokuset i denne oppgaven.

De fire analysespørsmålene fra punkt 3.6 er utgangspunktet for dokumentanalysen:

- 1- Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen ?
- 2- Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?
- 3- Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?
- 4- Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

4 Rammeplan for kommunale musikkskoler (1989)

4.1 Om planen

Rammeplanen for kommunale musikkskoler er utgitt av Kommunenes sentralforbund og er ment å fungere som en veiledning i forhold til musikkskolens oppgaver og innhold (s.3). Dette betyr at planen ikke er svært styrende, men at den angir forholdsvis vide rammer for virksomheten.

Planen har to hoveddeler. Del 1 er en generell del som omhandler musikkskolens ideologiske fundament. Denne delen fremhever blant annet at alle elever har lik rett til opptak, og at undervisningen må tilpasses den enkelte elev. Undervisningstilbudet bør i følge planen være bredt og variert, og ha kvalifiserte lærere på mange ulike områder. Musikkskolen tillegges et stort ansvar for musikkopplæringen i kommunene, og man ser for seg en samordnet kommunal modell der grunnskole, musikkskole og musikklivet forøvrig samarbeider om oppgavene.

Del 2, undervisningsdelen, sier ut fra dette noe om undervisningen i musikkskolen. Her vektlegges det å ta hensyn til den enkelte elevs behov, ønsker og forutsetninger, og planen fremhever musikk som et viktig bidrag til å fremme personlig vekst og utvikling (s.36). Det legges i planen også vekt på at lærestoffet, aktivitetene og organisering av undervisningen bør varieres. Samspillvirksomhet og teoretiske disipliner fremheves dessuten som viktige støttefag. Fordi instrumental- og vokalopplæring betraktes som en hovedoppgave for musikkskolen (s.18) vil jeg i analysen legge mest vekt på den delen av planen som omhandler denne disiplinen. Dette gir en bedre og mer konsentrert diskusjon enn om jeg hadde valgt å fordype meg i alle delene av planen. I tillegg til instrumental- og vokalopplæring omfatter planen også disiplinene ”musikk for førskolebarn”, ”samspill/ kammermusikk” og ”hørelære/ musikkteori”.

I kapittel 2 var jeg inne på hvordan de ulike dokumentene i denne oppgaven fungerer forskjellig i forhold til å besvare mine problemstillinger. Denne rammeplanen uttrykker få eksplisitte krav til musikkskolelærernes yrkeskompetanse, men gjennom beskrivelsene av musikkskolens oppgaver og innhold kan man likevel forstå noe om hva som indirekte forutsettes av lærerne. Konklusjonene i dette kapitlet bygger derfor i større grad på min forståelse og tolkning av teksten enn på eksplisitte utsagn.

4.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?

I rammeplanen uttrykkes det at man ønsker en musikkskole med varierte og allsidige tilbud (s.17):

Musikkskolen er en faglig ressurs der et bredt undervisnings- og musikktilbud til lokalsamfunnet står sentralt.

Dette betyr at den musikkfaglige kompetansen i musikkskolen bør være bred, men sitatet sier ingenting om at denne bredden forutsettes hos hver enkelt lærer. Heller kan det se ut som om det er den samlede kompetansen blant lærerkollegiet som bør være bred. For å se hva planen uttrykker av krav til hver enkelt lærer vil jeg konsentrere meg om disiplinen ”instrumental- og vokalopplæring”. I forhold til denne disiplinen uttrykker planen følgende krav (s.18):

Undervisningstilbudet må være så bredt som mulig, med tilbud innenfor de instrumentgrupper og genrer det er mulig å skaffe kvalifiserte lærere til.

Dette peker på at musikkskolen bør vektlegge bredde også innenfor denne disiplinen, men at denne bredden ikke skal gå på bekostning av kvalitet. Det uttrykkes altså intensjoner om kvalifisert arbeidskraft innenfor hvert enkelt tilbud. Når det i dette sitatet spesifiseres at lærerne må være ”kvalifiserte” kan dette forstås på forskjellige måter. Om det med dette menes at lærerne bør ha en svært spesialisert kompetanse for eksempel i forhold til musikkjanger kan dette medføre et behov for svært mange lærere. Gitarseksjonen kan for eksempel ha behov for lærere med spisskompetanse både innen klassisk musikk, visesang og jazz. Andre seksjoner må kanskje også ha spesialister innen folkemusikk eller rock mens slagverkseksjonen i tillegg til sjangerspesialister også kan behøve lærere med spisskompetanse i forhold til mange ulike instrumenter.

Av helheten i planen kan man imidlertid forstå at det ikke er denne typen spesialister begrepet ”kvalifiserte lærere” viser til. For eksempel uttrykkes det at det å få kjennskap til mange ulike musikktyper er viktig for *alle* elevene, noe som

indirekte forutsetter en sjangermessig bred kompetanse hos hver enkelt lærer (s.46):

Det er vesentlig at læreren tidlig presenterer og arbeider med flere stilarter, slik at eventuelt valg av spesialområde treffes på et bredt grunnlag.

Her snakkes det om "læreren" i entall og man kan derfor forstå at planen ikke forutsetter flere lærere innen hvert instrument, men heller at den enkelte instrumentallærer bør ha kjennskap til flere ulike musikktyper.

Del 2 i planen konkretiserer hvilke emner og innholdskomponenter instrumental/ vokalopplæringa bør bestå av, og hvilket repertoar eleven bør jobbe med. Disse beskrivelsene uttrykker også at lærerne behøver en bred musikkfaglig kompetanse. Denne bredden dreier seg imidlertid om mer enn kjennskap til mange sjangre. Følgende punkter viser at lærerne også forutsettes å ha et allsidig utgangspunkt for å arbeide med musikk og at de bør kunne ivareta mange ulike aspekter av den utøvende musikkundervisningen. For eksempel må læreren kunne undervise i emnene (s.44):

- kroppsbevissthet
- teknisk trening
- melodiføring
- intonasjon
- gehørtrening
- improvisasjon
- noteslesning
- samklanger og klangbehandling
- øveteknikk
- musikkens karakter
- musikkorientering
- framføring/ konsertering

Når det gjelder hvilket lærestoff som skal brukes i undervisningen legges det i planen vekt på at også dette skal være allsidig og variert, og at det bør hentes både fra (s.45):

- barnesanger
- norsk og utenlandsk folkemusikk
- original musikk
- besifret melodistoff
- transkripsjoner
- elevenes egen produksjon

Ut fra dette skal altså lærerne i musikkskolen kunne undervise både i mange ulike emner og i forskjellige sjangre og stilarter. Dette uttrykker et bredt krav til den enkelte lærers musikkfaglig kompetanse. Det kan imidlertid også se ut for at kompetansen innen enkelte emner bør være temmelig spesialisert. For eksempel uttrykkes det at lærerne behøver god kjennskap til kjernerepertoaret for sitt instrument (s.42):

Innenfor den klassiske musikktradisjonen har det for de fleste instrumenters vedkommende utfelt seg et kjernestoff av repertoarstykker, metodeverk og etydesamlinger. Dette stoffet har vist seg effektivt gjennom mange år og har på den måten bevist sine kvaliteter.

Ut fra planen kan det forstås som at lærerne forutsettes å ha tilegnet seg denne kompetansen gjennom utøvende musikkutdanning og egen utøvervirksomhet (s.42):

En musikk lærer vil gjennom egen utdanning og erfaring være godt kjent med den undervisningstradisjonen som musikk skolens undervisning springer ut fra.

Dette peker på at kjennskapen til hovedinstrumentets kjernerepertoar og til tradisjonelle undervisningsmåter bør være spesialisert i samme grad som om læreren hadde en utøvende musikkutdanning. Utøverkompetansen fremheves dessuten som en type spisskompetanse som nærmiljøet har stor bruk for. Ut fra planen forutsettes det derfor at lærerne har gode ferdigheter på instrumentet sitt (s.24):

En utøvende virksomhet bør være en del av deres arbeidsoppgaver i musikk skolen.

Til sammen tyder disse sitatene på at lærerne bør ha en utøvende kompetanse og kompetanse i forhold til originalskrevet repertoar for instrumentet som man for eksempel kan utvikle gjennom en klassisk musikkutdanning. Denne kompetansen er imidlertid ikke nok for å ivareta de mange emnene og repertoaret i planen som jeg var inne på tidligere. For eksempel fremheves sjangrene jazz, pop og rock (besifret melodistoff) som spesielt gunstig for å arbeide med emnene gehørspill og improvisasjon (s.45), noe som forutsetter at læreren har kjennskap både til disse stilartene og til det å jobbe med gehørspill og improvisasjon. Denne kompetansen kan læreren vanskelig ha utviklet gjennom å ha studert originalskrevet repertoar for instrumentet og vært utøver. Ut fra dette krever de mange emnene og det allsidige repertoaret som listes opp i planen at lærerne har en allsidig musikkbakgrunn og en bred fagkompetanse som kan brukes på mange forskjellige vis. Blant annet krever emnene notelesning, melodiføring og intonasjon ganske ulik behandling i rytmiske og klassiske sjangre, og enda mer ulik behandling i forhold til sjangeren folkemusikk. Lærerne forutsettes altså både å ha kompetanse innen mange ulike sjangre og i forhold til mange emner og måter å arbeide på innen disse sjangrene.

Ut fra dette forutsettes det i rammeplanen at instrumentallærerne i musikkskolen har en temmelig bred musikkfaglig kompetanse. Tidvis kan kravene til sjangerkjennskap, og til det å kunne jobbe på ulike vis innen de mange stilartene synes så store at det ideelle kanskje hadde vært et stort lærerkollegium bestående av mange spesialister. Planen uttrykker imidlertid at alle elevene skal få en bred faglig ballast og siden det ikke forutsettes at det skal være mange ulike lærere på hvert instrument peker dette på at den enkelte lærer behøver en bred musikkfaglig kompetanse.

4.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt ?

I punkt 3.5.1 var jeg inne på hvordan det kunstneriske og klingende i musikken (ars) kan betraktes som et utgangspunkt for all musikkundervisning. Uten dette hadde man verken hatt musikalske ferdigheter å øve seg i, musikk som kulturfenomener eller musikk å teoretisere om. I denne rammeplanen for musikkskolen ser det også ut for at den klingende musikken betraktes som

utgangspunktet for musikkundervisningen, noe som peker på at ars-dimensjonen er vektlagt. For eksempel er det første formålet for musikkskolen (s.15):

- å utvikle elevens musikalske og skapende evner og fremme elevenes forståelse og opplevelse av musikk som allmennmenneskelig og kunstnerisk uttrykksform.

Kunstnerisk uttrykk, opplevelse og utvikling av skapende evner er begreper som tydelig peker mot ars-dimensjonen, og mot non-verbale og kunstneriske aspekter av musikkfaget. Følgende mål for disiplinen instrumental/ vokalopplæringen kan også fremheve ars (s.43):

- å lære elevene å synge eller spille et instrument, og derved gi dem et godt grunnlag for egen musikkutøvelse og aktiv deltakelse i det lokale musikklivet.

Dette er fordi et resultat av at eleven tilegner seg utøvende ferdigheter kan være at disse leder til kunstneriske erfaringer. Det ”å synge eller spille” vektlegger imidlertid også praktiske ferdighetsaspekter ved musikkfaget og fremhever at håndverksdelen av basisfaget er vektlagt. Det at elevene skal utvikle sine utøvende ferdigheter kan altså legge vekt både på ars-dimensjonen og på håndverksdelen av musikkfaget. Denne ferdighetstreningen er et sentralt undervisningsinnhold i musikkskolen, og det å lære elevene å synge eller spille betraktes nok av de fleste som en av de vesentligste oppgavene for dette skoleslaget. Ut fra dette må håndverksdelen av faget vektlegges.

Sitatet ovenfor peker på at elevens deltakelse i det lokale musikklivet er et mål for ferdighetsutviklingen. Dette kan peke på det også legges vekt på hverdagskulturelle deler av musikkfaget. En konsekvens av det å delta i musikkfaglige fellesskap kan for eksempel være den at elevene utvikler felles musikkfaglige referanserammer, noe som legger vekt på musikkfaget som et kulturelt fenomen. Musikkens egenskaper til å bygge opp og forsterke en kulturell identitet og til å gi felles referanser kan også synes fremhevet i det første formålet for musikkskolen (s.15). Ifølge dette sitatet er musikk både en ”kunstnerisk” og en ”allmennmenneskelig” uttrykksform. Slik jeg ser det må noe som er

”almennmenneskelig” nødvendigvis ha noe med en felles kultur og felles identitet å gjøre, og sitatet peker dermed på at hverdagskulturelle deler ved musikkfaget ønskes vektlagt i musikkskolen. Videre i planen ser det ut for at elevene gjennom arbeid med forskjellige emner og et variert repertoar (s.45) skal kunne utvikle forståelse for flere av de ulike typene musikk som finnes i samfunnet og dermed få et bredt spekter av musikkreferanser. Til sammen synes dette å legge stor vekt på den hverdagskulturelle delen av musikkfaget.

Følgende formål sier noe om at elevene ikke bare skal utvikle kjennskap til ulike musikktyper, men at de også skal utvikle en kritisk vurderingsevne i forhold til de ulike musikktilbudene. En av musikkskolens oppgaver er nemlig (s.15):

- å skape aktive lyttere som er i stand til å vurdere og velge innenfor det mangfold av musikktilbud som finnes i samfunnet.

Det at elevene skal bli kritiske til musikken og kunne vurdere og velge blant et mangfoldig musikktilbud kan peke på at scientia-dimensjonen av musikkfaget ønskes vektlagt. Dette er fordi det å kunne vurdere og velge forutsetter at elevene kan artikulere og drøfte sine kunstneriske erfaringer. Dale (1992) fremhever dette som vesentlig innhold i en estetisk oppdragelse, og mener at all undervisning i kunst også må innebære trening i å bedømme kunstens kvalitet. Rammeplanen peker på ulike metoder for å påvirke elevens smak (s.42):

Ved forespilling, bruk av fonogrammer, konsertbesøk kan klangideal, musikalsk smak og stilsans påvirkes positivt i en tidlig fase.

Kanskje kan man her stille kritiske spørsmål til om ikke elevens valg og elevens syn på hva som er riktig og vakkert ikke blir vel formet av hvilke idealer læreren har og hvilket lærestoff læreren bruker. Ut fra dette kan man kanskje diskutere om elevens vurderinger egentlig er elevens, eller om det er elevens forståelse av hva læreren mener er riktige valg. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningskapitlet. Uansett ser det i planen ut for å at elevene i musikkskolen bør utvikle en intellektuell musikkunnskap for å bli i stand til å foreta estetiske vurderinger. På denne måten kan ars se ut til å bli betraktet som utgangspunktet også for det faginnholdet som har med vitenskapelige sider av basisfaget å gjøre. Følgende sitat peker også på at

det scientia-baserte innholdet i musikkskolen eksisterer først og fremst for å gi elevene redskap til en bedre forståelse av kunsten (s.50):

Hensikten med teoriundervisningen er å gi elevene større forståelse av musikkens egenart. Innlæring av musikkteoretisk kunnskap må knyttes nært sammen med de erfaringene elevene til enhver tid får gjennom musikalske aktiviteter.

Til sammen vektlegges altså alle dimensjonene og delene av musikkfagets basis i denne rammeplanen. Likevel synes ars å bli betraktet som utgangspunktet, og det scientiabaserte undervisningsinnholdet synes å eksistere først og fremst for å utvikle elevenes kunstneriske evner. Håndverksmessige og hverdagskulturelle sider ved musikkfaget synes å være svært vektlagt i planen. Dette betyr at læreren bør ha kompetanse til å undervise slik at det kunstneriske står i sentrum, men at han også må ha praktiske utøverferdigheter, begrepsliggjort kunnskap *om* musikk og kompetanse i forhold til musikk som et hverdagskulturelt fenomen. Dette peker i likhet med konklusjonene i forrige punkt på at lærerne i musikkskolen behøver en bred musikkfaglig kompetanse.

4.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?

Som nevnt uttrykker denne planen få eksplisitte krav til lærerens kompetanse, og det jeg finner av slike krav bygger dermed hovedsakelig på min forståelse av hva teksten på indirekte vis forutsetter av lærerne. Fordi planen i størst grad handler om den ukentlige undervisninga og det faglige innholdet i musikkskolen er det lettere å si noe om krav til lærernes musikkfaglige kompetanse enn om krav til deres pedagogiske kompetanse. Det at musikkskolen er en intensjonal pedagogisk virksomhet som vil legge til rette for at noen kan lære noe impliserer imidlertid en del krav til læreren. Blant annet innebærer dette at læreren har behov for praktiske undervisningsferdigheter. Undervisningen i musikkskolen skal i følge planen tilpasses hver enkelt elev (s.14):

Det grunnleggende syn i musikkskolen må være at alle elever har rett til å få musikkopplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har.

Dette stiller krav både til den musikkfaglige og til den pedagogiske delen av lærernes yrkeskompetanse. Blant annet forutsetter det å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev at læreren i tillegg til å vite noe om faget også må forstå noe om eleven og om elevens forutsetninger for å lære faget.

I planen fremheves det også at lærerne i musikkskolen må kunne samarbeide med lærere og instruktører innen andre skoleslag og innen det frivillige musikkliv (s.17):

All kommunal musikkopplæring bør samordnes til en felles helhet. I en samordnet kommunal musikkopplæring må musikkskolen, grunnskolen og det lokale musikklivet ha sine klart definerte oppgaver.

Det å samordne musikkopplæringen i kommunene til en enhet og definere de enkelte musikk lærernes roller forutsetter også at musikkskolelærerne har pedagogisk kompetanse. Blant annet krever dette at lærerne har begreper for å diskutere musikkopplæring med, og at de har kompetanse for å legge til rette for at elevene opplever en helhet i de ulike musikkundervisningene.

I planen fremheves det også at musikkskolen skal støtte og styrke musikkopplæringen i grunnskolen og at musikkskolelærerne kan være med å berike undervisningen i skoleverket (s.11). Dette innebærer at lærerne må kunne forholde seg til ulike undervisningssituasjoner, til et større antall elever og kolleger enn man kanskje møter i musikkskolen og også at de kan forholde seg til ulike læreplaner. Ut fra dette har lærerne i musikkskolen ikke bare behov for musikkfaglig-, men i høyeste grad også for pedagogisk kompetanse for å utøve yrket sitt. I neste punkt vil jeg drøfte hvor velutviklet denne kompetansen bør være i forhold til Dales (1999) teori om ulike kompetansenivå.

4.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Det at det finnes en rammeplan for kommunale musikkskoler stiller i seg selv noen krav til musikkskolelærernes pedagogisk kompetanse. Ikke bare krever dette at lærerne har kompetanse til å kunne forstå og iverksette planen, noe Dale (1999) mener er pedagogisk kompetanse på K2-nivå. Den *typen* læreplan som denne rammeplanen er stiller også noen krav til lærernes didaktiske og pedagogiske

kompetanse. Som jeg var inne på i punkt 2.4 fungerer de ulike læreplan-typene i denne oppgaven forskjellig i forhold til i hvilken grad de styrer undervisningen. Maksimumsplaner, som denne rammeplanen angir forholdsvis vide rammer og gir lærerne stor handlefrihet, mens minimumsplaner som for eksempel L97 i større grad er pedagogiske forskrifter som gir mer nøyaktige beskrivelser av både mål, innhold og metode. Ut fra dette kan musikkskolens planverk forutsette en bedre pedagogisk og didaktisk kompetanse for å ta velbegrunnede valg enn et mer styrende planverk ville gjort. Ikke bare må læreren vite om de mange valgene som må tas og kjenne til konsekvensene valgene kan medføre, han må også vite om, forstå og kunne ivareta intensjonene i rammeplanen. Dette forutsetter ut fra Dale (1999) kompetanse både på K2- og K3-nivå. For å forstå og kunne iverksette rammeplanen kreves kompetanse på K2-nivå, mens K3-nivået er nødvendig for å vurdere og drøfte hvilke intensjoner planen har og hva dette kan medføre i virkeligheten.

Bjørg Bjøntegård (1999:47) finner imidlertid ut at kun 49% av musikkskolelærerne kjenner til rammeplanen for kommunale musikkskoler, noe som betyr at ca halvparten av lærerne underviser uten å ta hensyn til disse offisielle føringene. Dette kan stille spørsmålsteget ved om lærerne egentlig *har* kompetanse på K2- og K3-nivå. Ut fra Dale (1999) er nemlig en naturlig konsekvens av denne kompetansen at lærerne både kjenner til og forstår intensjonene i det gjeldende planverket. Bjøntegårds undersøkelse (1999) viser også at kun 18% av landets musikkskoler har gjennomført det lokale læreplanarbeidet som planen forutsetter, noe som ifølge Dales tanker (1999) kan føre til en diskusjon om hvorvidt musikkskolelærerne egentlig arbeider profesjonelt, og om musikkskolen er en profesjonell skole.

I forrige punkt var jeg inne på at musikkskolen som en intensjonal pedagogisk virksomhet krever at lærerne har undervisningsferdigheter. Dette forutsetter ut fra Dale (1999) at lærerne har pedagogisk kompetanse på K1-nivå. Denne kompetansen er i følge Dale (ibid) også nødvendig for at lærerne skal differensiere undervisningen. Som jeg var inne på tidligere er dette et gjennomgående tema i planen. Blant annet fremheves kravet til at lærerne bør kunne tilpasse undervisningen i forhold til den enkelte elev på følgende måte (s.41):

Barn og unge kan ha forskjellig utgangspunkt for å søke instrumental-/ vokalopplæring gjennom musikkskolen. Fordi utgangspunktet er forskjellig er det viktig at musikkskolen tar tilstrekkelig hensyn til den enkelte elevs ønsker, behov og forutsetninger.

Det å ”ta hensyn til den enkelte elevs ulike forutsetninger” kan virke som et ganske uskyldig og enkelt krav. I realiteten kan dette imidlertid innebære krav til omfattende refleksjoner som egentlig krever kompetanse langt over K1-nivå. For eksempel medfører pluralismen i dagens samfunn at lærerne må ta mange nye overveielser. Nye medier og ny teknologi er eksempler på utvikling som kan påvirke elevforutsetningene i like stor grad som alder, utviklingsnivå og interesser. Blant annet kan denne utviklingen medføre nye lærevaner og endret omgang med musikk som er sentrale forutsetninger for hvordan undervisningen i musikkskolen bør tilrettelegges. Et annet eksempel på hvor komplisert det er å forholde seg til elevforutsetningene finner vi når rammeplanen sier at (s.17):

For enkelte elevgrupper bør det kunne settes i verk spesielle tiltak, f.eks. for elever med en annen kulturbakgrunn, for funksjonshemmede elever eller for elever med spesielle forutsetninger for musikk.

Ut fra dette sitatet er det interessant å spørre hva plangruppen mener med ”elever med annen kulturbakgrunn”? Dreier dette seg kun om elever fra fremmede land og etniske kulturer, eller gjelder begrepet også elever fra samme folkegruppe, men med ulik kulturbakgrunn? I følge Bourdieus teori (1996) om klasseforskjeller og distinksjoner vil for eksempel elever som er vokst opp med Sputnik og Vikingarna ha en annen forutsetning for undervisningen i musikkskolen enn elever som kommer fra hjem der klassisk musikk og jazz har vært sentralt. Ut fra sitatet burde det dermed iverksettes spesielle tiltak også for disse elevgruppene, uten at planen sier noe om hvilke mål eller innhold disse tiltakene bør ha. Følger vi Bourdieus tankegang (ibid) kan målet for eksempel være å integrere elevene i den rådende kulturen og gi dem ”god smak”, eller det kan være bevisstgjøre dem om sin egen kultur og gi denne kulturen verdi.

Denne måten å forholde seg til elevforutsetningene på krever at læreren kan stille seg utenfor selve undervisningssituasjonen og foreta kritiske refleksjoner

rundt hvem undervisninga tjener, hvilket verdisyn den formidler og hva den egentlig fører til. Dette krever pedagogisk kompetanse både på K2- og K3-nivå. Denne kompetansen kan også betraktes som nødvendig for å velge repertoar på en bevisst og kritisk måte. Ut fra Bourdieu (1996) kan nemlig valget av lærestoff vise elevene hvilken kultur som har størst verdi. Til sammen peker dette på at kravet om å tilpasse undervisningen i forhold til den enkelte elev kan kreve at musikkskolelærerne har en svært godt utviklet pedagogisk kompetanse.

I forrige punkt var jeg også inne på at planens intensjon om samarbeid impliserte krav til lærernes pedagogiske kompetanse. For eksempel sier planen at (s.62):

Når musikkskolen samarbeider med skoleverket eller det lokale musikklivet, er det nødvendig med felles planlegging av lærestoff og læringsaktiviteter. Dette vil sikre sammenheng og progresjon i undervisningen.

I utgangspunktet trenger ikke samarbeid og samordnet musikkopplæring å kreve pedagogisk kompetanse, fordi samarbeidet kan handle kun om det organisatoriske; for eksempel om kjøp og salg av tjenester og om felles bruk av rom og utstyr (Lillemæhlum 1992). Sitatet over fremhever imidlertid at samarbeidet også har pedagogiske målsettinger som felles planlegging og sammenheng i undervisningen. Dette krever ut fra Dale (1992) at lærerne har pedagogisk kompetanse minst på K2-nivå. Det å planlegge i felleskap og legge til rette for helhetlige lærebaner forutsetter blant annet at lærerne har et fagpedagogisk språk og tilgang til relevant teori for å drøfte undervisningens hensikt. De skoleslagene planen nevner som mulige samarbeidspartnere (s.23) har dessuten forskjellige læreplaner, og forutsetter at musikkskolelærerne kan gjennomføre ulike typer musikkundervisning. For eksempel må de didaktiske overveielser rundt blant annet innhold og metode bli helt annerledes i en klassesituasjon i grunnskolen enn i musikkskolens instrumentalundervisning. Til sammen forutsetter altså også kravet til samarbeid at musikkskolelærerne har pedagogisk kompetanse minst på K2-nivå.

I planen fremheves det dessuten at musikkskolen skal være en ”ressurs” for det øvrige skoleverket og for musikklivet (s.15). Det å være ”en ressurs” innebærer slik jeg ser det mer enn evner til å følge ferdigutformede retningslinjer. Blant annet må vel dette også bety at musikkskolelærerne bør kunne vurdere disse retningslinjene

på en kritisk måte, og bidra til at musikkskolen og samarbeidet forbedres og videreutvikles. Dette krever ut fra Dale (1999) at lærerne har pedagogisk kompetansen også på K3-nivå. Denne kompetansen og bruken av den er ifølge Dale avgjørende for at musikkskolelærerne og musikkskolen skal kunne ha en profesjonell standard.

Til sammen viser altså oppgavene og innholdet som er beskrevet i rammeplanen at lærerne i musikkskolen bør ha pedagogisk kompetanse både på K1-, K2- og K3-nivå. Ikke bare skal lærerne kunne gjennomføre tilpasset undervisning, men de skal også kunne samarbeide med andre lærere, virke innen forskjellige skoleslag og bidra til at musikkskolen blir en faglig ressurs for lokalsamfunnet. De offisielle målsettingene for musikkskolen synes altså å være temmelig ambisiøse i denne rammeplanen. I følge Bjøntegårds undersøkelse (1999) kan man imidlertid stille seg noe tvilende til om musikkskolelærerne egentlig har denne kompetansen. Resultater i denne undersøkelsen peker nemlig mot at lærerne i større grad underviser ut fra seg selv og sine egne erfaringer enn ut fra intensjoner i planverket. Dette tyder på at det kan være et vesentlig sprik mellom hvilken kompetanse som forutsettes i rammeplanen og hvilken kompetanse som eksisterer i virkeligheten. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningskapitlet.

5 Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet (1989)

5.1 Om innstillingen

Dugstadutvalget skrev i 1989 denne innstillingen med bakgrunn i følgende mandat (s.5):

Utvalget skal gi en analyse og vurdering av musikkskolenes utvikling og virksomhet, og av den betydning musikkskolene har for skoleverket og det lokale musikklivet. Utvalget skal fremme forslag om videre utvikling av virksomheten.

Forsøk med kommunale musikkskoler hadde på denne tiden vært i gang i 15-20 år, og departementet ønsket mer kunnskap om hvordan virksomheten fungerte i forhold til det lokale musikklivet. Utvalget ser derfor både på hvordan den kommunale musikkskolen har vokst frem, hvordan nå-situasjonen er (i 1988/89) og hvordan musikkundervisning foregår i andre nordiske land. Videre drøfter, analyserer og vurderer utvalget en del aktuelle mål og problemstillinger for musikkskolen, og kommer med råd om fremtidig utvikling.

Utvalgets mandat dreier seg egentlig ikke om lærernes yrkeskompetanse, men utvalget sier likevel noe eksplisitt om dette i innstillingen. For eksempel drøfter de hvilke kvalifikasjoner musikkskolelæreren bør ha (s.56), og utdanning og vilkår for personalet i musikkskolen (s.66). I følge utvalget har tidligere innstillinger påpekt en mangel på kvalifiserte musikkskolelærere uten at dette har ført til særlig stor utvikling. Selv om det utenom dette sies lite eksplisitt om krav til musikkskolelærernes yrkeskompetanse er det likevel mulig å se hva som impliseres av slike krav. Konklusjonene i dette kapitlet vil derfor i likhet med konklusjonene i forrige kapittel basere seg mye på mine tolkninger av hva teksten uttrykker på indirekte vis.

5.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen ?

I innstillingen fremheves det at personalet i musikkskolen må ha en god utøvende kompetanse. For eksempel betrakter utvalget vokal- og instrumentalopplæring som

en hovedoppgave for musikkskolen, og mener derfor at utøverkompetansen hos lærerne er vesentlig for at de skal kunne være gode forbilder for elevene (s.56):

De fleste oppgavene i musikkskolen er knyttet til instrumental-/ vokalopplæring og musikkutøving. Det vil derfor være av avgjørende betydning at lærerne har en trygg plattform i utøverferdigheter på (minst) ett instrument og sikker metodisk innsikt og erfaring

Musikkskolelærernes utøvende kompetanse vektlegges også i punktet om faglig ajourføring og kompetanseheving (s.88 f.):

Det må være både i nasjonal og kommunal interesse at de musikerne som kommer til kommunen forblir dyktige. Dette kan bl.a sikres gjennom at de tilpliktes en minimumstid til egenøving, og at denne tiden inngår som en del av stillingen.

Dette er imidlertid ikke nok. Gjennom en samlet plan må de ansatte musikkfaglige lærerne/ musikerne sikres mulighet for deltaking i orkester, kammergrupper og konsertvirksomhet (jfr. bl.a Rikskonsertenes skole- og institusjonskonserter).

Her forutsetter utvalget både at musikkskolelærerne har en god utøverkompetanse før de ansettes, og at denne kompetansen vedlikeholdes og benyttes til konsertering på høyt nivå i yrkespraksisen. Dette krever at lærerne i musikkskolen får tid til å øve seg og peker på at utvalget legger stor vekt på denne spesialiserte musikkfaglige kompetansen. Når utvalget bruker musikere og musikkfaglige lærere som begreper som betyr det samme sier også dette noe om at utøverferdighetene vektlegges.

I følge det øverste sitatet bør lærerne ha en trygg utøver-plattform og sikker metodisk innsikt på (minst) ett instrument. Dette antyder at det også kan være behov for kompetanse på flere instrumenter, noe som vektlegger en musikkfaglig bredde hos lærerne. Kravet til bredde kommer også til uttrykk når utvalget anbefaler å følge den veiledende rammeplanen for kommunale musikkskoler (s.92) fordi denne planen, som jeg var inne på i punkt 4.2, legger stor vekt på en bred musikkfaglig kompetanse hos lærerne. Denne bredden så jeg dreide seg både om kompetanse innen ulike sjangre og i forhold til ulike musikkfaglige oppgaver. Indirekte forutsetter også utvalget i denne innstillingen at musikkskolelærerne har

en bred sjangermessig kompetanse. Dette er fordi de fremhever både pop, rock, folkemusikk, jazz og fremmede kulturers musikk som forhold som har betydning for lærerens kvalifikasjonskrav (s.57). Imidlertid er det tydelig at det her er den *samlede* kompetansen i musikkskolekollegiet som bør være bred, og at denne bredden ikke forutsettes hos den enkelte lærer. (s.56):

Ideelt sett trengs et allsidig sammensatt fagmiljø som samlet kan løse de ulike oppgavene.

De ulike oppgavene musikkskolen skal kunne løse er i følge utvalget blant annet det å (s.56):

- Gi undervisning i sang og aktuelle instrumenter for elever på begynnernivå til viderekomment nivå
- Dirigere og instruere grupper / ensembler i skole, musikkskole og det lokale musikkliv
- Delta som utøvere med egne konserter eller i samarbeid med det lokale musikkliv, og med sin utøving stå som gode forbilder for sine vokal- eller instrumentalelever
- Tilrettelegge, arrangere og event. komponere musikk for ulike grupper

Ideelt sett ser det altså ut for at utvalget mener musikkskolen bør ha lærere som til sammen har spisskompetanse innen alle disse feltene. Dette ser de imidlertid er urealistisk fordi stillingsandelene, særlig i mindre musikkskoler vil bli for små. For å øke stillingsstørrelsene anbefaler derfor utvalget å kombinere flere oppgaver, som for eksempel undervisning i forskjellige musikkskoler, ulike skoleslag og i det frivillige musikkliv. Utvalget fremhever at dette også kan kombineres med konsertvirksomhet (s.20 og s.87). Til sammen fører dette til at kravet til den enkelte musikkskolelærers fagkompetanse blir temmelig bredt likevel. Ut fra denne anbefalingen forutsettes nemlig den enkelte lærer å kunne ivareta flere av oppgavene som er listet opp ovenfor og for eksempel både kunne dirigere, undervise instrumentalelever, være musikk lærer i grunnskolen og utøve og arrangere.

Til sammen ser det altså ut for at det også i dette dokumentet legges vekt på at den enkelte musikkskolelærer behøver en bred musikkfaglige kompetanse. Selv om utvalget fremhever behovet for at lærerne er gode utøvere og for at fagmiljøet bør være allsidig sammensatt, anbefaler de også å samordne ulike oppgaver innen den enkelte musikkskolelærers stilling. Dette innebærer at lærerne i musikkskolen kan møte mange ulike musikkfaglige oppgaver som for eksempel instrumentalopplæring, dirigering og musikkundervisning i ulike skoleslag. Lærerne bør også ha kompetanse innen flere sjangre. De eksplisitte og implisitte kravene til lærernes musikkfaglige kompetanse stemmer dermed ikke helt overens i denne innstillingen, men til syvende og sist ser det likevel ut for at musikkskolelærere i de fleste musikkskoler i følge dette utvalgets syn bør ha en bred musikkfaglig kompetanse.

5.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?

Når utvalget fremhever at lærerne bør kunne utøve, ha gode ferdigheter på flere instrumenter og kunne gjøre mange ulike oppgaver sier dette noe om at kompetansen innen håndverksmessige deler av musikkfaget er vektlagt. Dette kan i utgangspunktet fremheve både ars-dimensjonen og scientia-dimensjonen av faget, fordi håndverksdelen ut fra Nielsens teori (1994) befinner seg i skjæringspunktet mellom disse dimensjonene og inneholder dermed både kunstneriske og vitenskapelige elementer. I denne innstillingen ser det imidlertid ut for at håndverksmessige og hverdagskulturelle sider ved basisfaget tillegges en egen verdi uten at dette har svært mye med verken kunst eller vitenskap å gjøre. For eksempel forankres verken ferdighetstreningen eller det hverdagskulturelle faginnholdet i ars eller scientia. Heller ser det ut som om det å utvikle instrumentaltekniske ferdigheter og kjennskap til ulike typer musikk er egne mål for elevene i musikkskolen.

Dette kan man blant annet diskutere i lys av de første sitatene i punkt 5.2. Disse sitatene omhandler lærernes utøverkompetanse, men peker ikke på at denne kompetansen er nødvendig av kunstneriske hensyn. Heller kan det se ut som om de instrumentaltekniske ferdighetene er svært viktige for sin egen skyld, og dermed at håndverksmessige sider ved basisfaget står i sentrum. De mange oppgavene

musikkskolelærerne forventes å kunne ivareta sier også noe om at de bør ha kjennskap til musikk som et hverdagskulturelt fenomen.

Følgende sitat kan peke mot at *alle* dimensjonene og delene av basisfaget vektlegges i innstillingen (s.72):

Det er alminnelig anerkjent at opplysning, kunnskap og erfaring innenfor de kunstnerisk-kulturelle samfunnsområder betyr mye for enkelt-individets og sosialgruppers vekstmuligheter og livskvalitet. Kombinasjonen av å utøve kunst / kultur gjennom egenaktivitet og å glede seg over kulturutfoldelse på profesjonelt nivå, henger nøye sammen.

Her fremheves både ars-dimensjonen og scientia-dimensjonen av musikkfaget, men dette sitatet tyder også på at det er skjæringspunktet *mellom* disse dimensjonene som er mest vektlagt. For eksempel kan man se dette av at utvalget her bruker begrepene ”kunst” og ”kultur” som om dette betegner det samme. Ut fra Ann Kristin Strøm (2001:22) er det imidlertid mer naturlig forankre kunst-begrepet i ars-dimensjonen og kultur-begrepet i scientia-dimensjonen. Det er fordi at mens ”kunst” i denne sammenhengen omhandler sansende og non-verbal erkjennelse i musikk omhandler ”kultur” i større grad begrepsfestet erkjennelse *om* disse opplevelsene og erfaringene, og om bruk av kunstneriske fenomener til å bygge opp og forsterke en kulturell identitet og gi felles referanserammer. Når dette utvalget bruker disse begrepene om hverandre kan dette tyde på at det verken er det kunstneriske eller det begrepsliggjorte faginnholdet i seg selv som er viktig, men at det er den håndverksmessige og hverdagskulturelle bruken av musikkfaget som er mest vesentlig. Ut fra dette kan det altså se ut som om utvalget legger mest vekt på musikkfaget som et praktisk fag, og dermed at håndverksdelen og den hverdagskulturelle delen av musikkfagets basis er mest vektlagt.

Sitatet over peker imidlertid også på at både ars-dimensjonen og scientia-dimensjonen til en viss grad er vektlagt i innstillingen. Dette er sammenfallende med mitt inntrykk av helheten i dette dokumentet. For eksempel påpekes det i sitatet at kunstneriske erfaringer er viktig for vekst og livskvalitet, noe som fremhever ars fordi ”kunstneriske erfaringer” viser til at utvalget legger vekt på at faget også må dreie seg om at elevene opplever kunst. Det å ivareta ”enkelt-individets og sosialgruppers vekstmuligheter og livskvalitet” kan imidlertid også

peke på hverdagskulturelle deler av musikkfaget fordi man her kan forstå at elevene skal utvikle en kulturell identitet og tilgang til felles musikkfaglige referanserammer. Scientia-dimensjonen kommer også til uttrykk i sitatet fordi utvalget fremhever ”opplysning, kunnskap og erfaring innenfor de kunstnerisk-kulturelle områdene” som vesentlig. Dette er begreper som peker mot at begrepsfestet og vitenskapelig kunnskap om musikk betraktes som viktig.

Likevel er altså helhetsinntrykket fra dette dokumentet at musikkfaget i størst grad vektlegges som et håndverksmessig og hverdagskulturelt fag. Elevene skal lære å spille og synge, og kunne utvikle felles musikkfaglige referanserammer gjennom å arbeide med ulike typer musikk. Dette peker på at lærerne behøver en god utøvende kompetanse og kjennskap til flere musikksjangre. Når utøverkompetansen og kjennskapen til de ulike stilartene er fremhevet i innstillingen kan dette også peke på at ars-dimensjonen vektlegges på en inneforstått måte. Som jeg var inne på i punktet over legger utvalget stor vekt på lærernes spisse kompetanse på instrumentet sitt, blant annet gjennom å fremheve at lærerne bør få tid til å øve seg og anledninger til å delta i ensemblespill på høyt nivå. Ut fra dette kan utvalget også se på faget som et kunstfag, men oppfatter kanskje dette som så selvfølgelig at de ikke ser noen grunn til å fremheve dette på en eksplisitt måte. Uansett peker dette på at lærernes kompetanse i musikkfaget i stor grad må være av en praktisk art, og dreie seg om å kunne utøve og undervise i ulike typer musikk.

5.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?

Den musikkfaglige kompetansen hos musikkskolelærerne synes å være vesentlig vektlagt i denne innstillingen. Når utvalget for eksempel ikke skiller mellom begrepene musikere / musikk lærere (s.88) kan dette peke mot at den musikkfaglige kompetansen anses som det viktigste utgangspunktet for å være musikkskolelærer. Hvorvidt musikerne har pedagogisk kompetanse eller ikke synes ut fra denne begrepsbruken å bli betraktet som mindre viktig. At den pedagogiske kompetansen ikke er svært vesentlig uttrykkes også når utvalget uten forbehold gjengir kommunenes sentralforbunds veiledning for hvilke kvalifikasjoner musikkskolelærere bør ha. I denne veiledningen kreves det nemlig ikke at lærerne har pedagogisk utdanning (s.67):

Minimumsutdanning for musikkarbeidere i kommunen bør være:

- treårig utdanning som sanger/ musiker eller
- treårig instrumental-/ vokalpedagogisk utdanning eller
- treårig musikkteoretisk utdanning spesielt rettet mot teoriundervisning eller
- treårig kirkemusikkutdanning eller
- en kombinasjon av ovennevnte utdanninger

Utvalget viser ingen motforestillinger mot denne normen, og ser derfor ut til å mene at lærere uten pedagogisk utdannelse er like kvalifiserte for yrket som musikkskolelærer som lærere med pedagogisk utdannelse. Ut fra dette kan utøvere tilsettes på lik linje med musikkpedagoger som lærere i den kommunale musikkskolen. Dette kan tyde på at utvalget betrakter den pedagogiske kompetansen som mindre viktig enn den musikkfaglige kompetansen.

Når utvalget fremhever at instrumental- og vokalopplæring er en sentral oppgave for musikkskolen (s.56) sier imidlertid dette noe om at lærerne bør kunne å undervise, noe som impliserer krav til pedagogisk kompetanse. Det øverste sitatet i punkt 5.2 fremhever dessuten at lærerne behøver utøverferdigheter og ”sikker metodisk innsikt og erfaring” (s.56), noe som også vektlegger undervisningsferdighetene. Hadde utvalget i stedet for *metodisk* innsikt brukt begrepet *pedagogisk* innsikt hadde dette sagt noe om at lærerne også burde hatt kompetanse til andre pedagogiske oppgaver enn det å undervise. Uansett er altså undervisningsferdighetene, som er en pedagogisk kompetanse eksplisitt vektlagt.

Implisitt stilles det imidlertid krav til at lærerne har pedagogiske kompetanse til mer enn det å undervise. For eksempel er samordnet kommunal opplæring et sentralt tema i innstillingen. Utvalget definerer dette på følgende måte (s.93):

Samordnet kommunal musikkopplæring betyr som utvalget ser det, at den musikkfaglige ressursen som finnes både i grunnskolen, musikkskolen og i det lokale musikklivet betraktes som en helhet, og utnyttes til beste for alle brukere av musikkfaglig kompetanse i kommunen.

For å utnytte den musikkfaglige ressursen best mulig mener utvalget det er nødvendig å samordne og kombinere musikkfaglige stillinger (s.93). I tillegg til at

musikkskolelæreren skal kunne undervise sine instrumentalelever i musikkskolen vil dette si at han også må kunne undervise i musikk i grunnskolen og for eksempel dirigere skolekorpset. Ut fra dette vil kombinerte og samordnede stillinger i musikkskolen implisere krav til at læreren kan håndtere ulike undervisningssituasjoner, samarbeide med andre lærere og forholde seg til ulike læreplaner. Gjennom å anbefale slike stillinger forutsetter altså utvalget en velutviklet pedagogisk og didaktisk kompetanse hos musikkskolelærerne.

I innstillingen presiseres det dessuten at tilpasset opplæring er et mål for musikkskoleundervisningen (s.90), noe som indirekte stiller krav til lærernes pedagogisk kompetanse. Som jeg var inne på i punkt 4.5 kan det å forholde seg til elevenes ulike forutsetninger på en ordentlig måte faktisk bety at lærerne må ha en betydelig kompetanse til pedagogisk refleksjon. Dette omhandler både at de behøver tilgang til et fagpedagogisk språk og til felles teoretiske referanserammer. Også gjennom å anbefale kommunene å utarbeide en samlet plan for musikkopplæringen (s.90) stiller utvalget implisitte krav til musikkskolelærernes pedagogisk kompetanse. Dette er fordi en slik plan ikke vil ha noen hensikt med mindre lærerne kan forstå den og iverksette den. Det å kunne forstå og iverksette læreplaner er i følge Dale (1999) i høyeste grad deler av en pedagogisk kompetanse.

Til sammen viser dette at det er et språk mellom hva utvalget krever eksplisitt og implisitt av pedagogisk kompetanse. Selv om det i den eksplisitte teksten er lærernes musikkfaglige kompetanse som betones sterkest, viser beskrivelsene av musikkskolens og musikkskolelærernes oppgaver at det også er stort behov for pedagogisk kompetanse. Når utvalget ikke fremhever at musikkskolelærerne behøver pedagogisk utdanning kan dette tyde på et noe ureflektert forhold til hvordan denne kompetansen skal utvikles. Som jeg har sett behøves denne kompetansen blant annet fordi lærerne forutsettes å kunne differensiere undervisningen, iverksette læreplaner og bidra i pedagogisk samarbeid.

5.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Når utvalget ikke fremmer krav til at musikkskolelærerne har pedagogisk utdanning kan dette ut fra Dale (1999) forstås slik at pedagogisk kompetanse på K2- og K3-nivå ikke er vektlagt, og at utvalget dermed ikke legger vekt på at musikkskolen skal være en profesjonell skole. I følge drøftingen i punktet over ser det imidlertid

ut til at de implisitte kravene til pedagogisk kompetanse er ganske store selv om dette ikke er artikulert i den eksplisitte teksten. Følgende utsagn kan imidlertid synes å stille et direkte krav til at musikkskolelærerne har en velutviklet pedagogisk kompetanse (s.71):

Utvalget vil i denne sammenhengen særlig legge vekt på pedagogisk / faglig kvalitet og profesjonalitet også innenfor en frivillig skolemodell som de kommunale musikkskolene utgjør.

Det er imidlertid vesentlig å legge merke til at begrepene *pedagogisk* og *faglig* kvalitet likestilles, noe som igjen kan peke mot et noe ureflektert forhold til hvordan pedagogisk kompetanse utvikles. For eksempel kan dette tyde på at utvalget tar det som en selvfølge at den pedagogiske kompetansen er bra om musikkskolelæreren har en utøvende musikkutdanning. Hvorvidt man kan utvikle den kompetansen som synes nødvendig kun gjennom en utøverutdanning er en problemstilling jeg kommer tilbake til i avslutningskapitlet.

Når det i dette sitatet fremheves at de kommunale musikkskolene bør ha en profesjonalitet forutsetter dette ut fra Dale (1999) at lærerne har pedagogisk kompetanse både på K2- og K3-nivå. Disse kompetansenivåene vektlegges også når utvalget krever at lærere ved musikkskolen må kunne (s.56):

- Fungere profesjonelt innenfor musikkskolens egne arbeidsoppgaver og i de arbeidsoppgavene som oppstår i samarbeidsfeltet mellom musikkskole, grunnskole og lokalt musikkliv.

Ut fra dette ser det altså ut som om utvalget legger stor vekt på lærernes kompetanse på K2 og K3-nivå på tross av at de ikke krever pedagogisk utdanning. Man må imidlertid stille spørsmål til om dette utvalgets bruk av begrepet ”profesjonalitet” er sammenfallende med Dales (1999) bruk av det. Ut fra Dale (ibid) krever nemlig det å ”fungere profesjonelt” og ”legge vekt på profesjonalitet” at musikkskolelærerne har pedagogisk kompetanse langt utover det å undervise, og forutsetter at lærerne har en formell pedagogisk utdanning.

Ifølge Dales tanker (ibid) krever også det å samarbeide med andre skoleslag og det frivillige musikkliv at musikkskolelærerne har pedagogisk kompetanse utover

undervisningsnivået (K1). Ut fra Lillemæhlum (1992) må man imidlertid skille mellom samarbeid av organisatorisk art, for eksempel om felles bruk av rom og utstyr og samarbeid av faglig-pedagogisk art. Dette er fordi det kun er den siste typen som krever pedagogisk kompetanse. Når utvalget i denne innstillingen fremhever at den samordnede opplæringen skal dreie seg om både fag og pedagogikk, om aktiviteter, innhold og metode og om det å gi elevene mer helhetlige læringsopplevelser i grunnskole, musikkskole og det lokale musikkliv er det imidlertid klart at dette samarbeidet dreier seg om noe faglig-pedagogisk. Det å kunne drøfte felles pedagogiske retningslinjer og samordne musikkundervisningen på denne måten forutsetter ut fra Dale (1999) at lærerne i alle fall har pedagogisk kompetanse på K2-nivå. Dette nivået vektlegges også når utvalget spesifiserer at samarbeidet må forankres i skolens læreplaner (s.55):

Musikkskolene har en sentral oppgave ved utvikling og gjennomføring av samordnet musikkopplæring, slik denne beskrives både i M-87 og i Rammeplan for [kommunale] musikkskoler

Fordi M-87 og rammeplanen for kommunale musikkskoler er maksimumsplaner og dermed gir lærerne stor valgfrihet kan imidlertid dette sitatet også implisere krav til lærernes K3-nivå. Å forholde seg til slike planer krever nemlig ikke bare at lærerne forstår og iverksetter dem, som er kompetanse på K2-nivå, men også at lærerne kan vurdere og drøfte planenes intensjoner og at de ut fra denne forståelsen kan foreta selvstendige og velbegrunnede valg.

Dale (1999) mener at kompetanse på K3-nivået er viktig for å kunne heve seg over den umiddelbare undervisningen, drøfte denne på kritiske vis og vurdere hvilke mål den sikter mot. En konsekvens av slike drøftinger bør dessuten være at det utvikles ny kunnskap og teori om den pedagogiske virksomheten, og om didaktikk og pedagogikk generelt. Kun gjennom slike aktiviteter vil Dale (ibid) snakke om at musikkskolelærerne og musikkskolen holder en profesjonell standard. I denne innstillingen synes ikke utvalget å legge spesielt stor vekt på slike aktiviteter. Heller synes utvalget å legge mest vekt på at lærerne skal være gode undervisere, og dermed på at de bør ha pedagogisk kompetanse på K1-nivå. Dette, i tillegg til at utvalget ikke fremmer krav om pedagogisk utdanning for musikkskolelærerne medfører ut fra Dale (ibid) at musikkskolen ut fra denne

innstillingen vanskelig kan være en profesjonell skole. Når utvalget i de to øverste sitatene i dette punktet likevel snakker om ”profesjonalitet” må dette altså vise til andre kvaliteter og andre kvalifikasjoner enn de som Dale legger i dette begrepet.

Til sammen er det vanskelig å finne entydige svar på hvilke kompetansenivå som vektlegges i denne innstillingen. Implisitt kreves både K1, K2 og kanskje også K3-nivå, mens den eksplisitte teksten ikke synes å kreve mer pedagogisk kompetanse enn til å kunne undervise, altså kompetanse på K1-nivået. Likevel sier utvalget at de vektlegger pedagogisk profesjonalitet, og at musikkskolelærerne må kunne fungere profesjonelt. Det er imidlertid ganske uklart hva som egentlig legges i disse begrepene. Fordi utvalget ikke krever pedagogisk utdanning kan begrepene umulig samsvare med Dales bruk av dem, men viser likevel til en eller annen kvalitetsdimensjon i undervisninga. Kanskje kan dette sammenlignes med hvordan Dreyfus og Dreyfus (1999) drøfter yrkesferdighetenes kvalitet slik jeg var inne på dette i punkt 3.4.4. Denne teorien peker nemlig mot at utdanning *ikke* er en forutsetning for å tilegne seg gode yrkesferdigheter. Når utvalget i denne innstillingen fremhever pedagogisk samarbeid og forståelse av ulike læreplaner som vesentlig kompetanse for musikkskolelærerne sier imidlertid dette noe om at lærerne forventes å ha kompetanse langt over ferdighetsnivået. Til sammen peker dette på at utvalget ønsker musikkpedagoger med en godt utviklet pedagogisk kompetanse i musikkskolen, men at de viser et forholdsvis ureflektert forhold til hvordan denne kompetansen kan utvikles. Dette kommer jeg tilbake til i de avsluttende drøftingene.

6 Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø(1999)

6.1 Om utredningen

I likhet med det forrige dokumentet ble også dette til fordi departementet ønsket ny kunnskap om fremveksten av musikk- og kulturskoler og ideer i forhold til videre utvikling. En viktig forskjell mellom denne utredningen og de andre dokumentene i denne delen av oppgaven er at musikkskolen på dette tidspunkt har integrert flere kunstfaglige uttrykk og tilbyr nå opplæring også innen andre fag enn musikk. Navnet på skoleslaget er derfor under forandring, og arbeidsgruppen i denne utredningen benytter både begrepene ”musikkskolen”, ”musikk- og kulturskolen” og ”kulturskolen”. Gruppen mener imidlertid at man innen en tre-års periode bør gå over til en felles betegnelse av skoleslaget som ”kulturskolen” (s.70).

Utredningen er todelt. Den første delen, kapittel 1-3 er bakgrunnen for utredningen og oppsummerer hvordan utviklingen har foregått i perioden 1970-1998. Her kommer det frem at siden staten for første gang gav øremerkede tilskudd til musikkskolen i 1982/83 har utviklingen og fremveksten av nye skoler gått fort. Del 2, kapitlene 4-8 tar for seg erfaringer fra andre land, sentrale dokumenter og faglige og organisatoriske forhold som må ligge til grunn for videre utvikling av musikk- og kulturskolen. I denne delen uttrykker arbeidsgruppen sitt syn på hvordan utviklingen bør foregå, både i forhold til organisering og innhold i en framtidig kulturskole.

Mandatet for utredningen dreier seg egentlig ikke om musikk- og kulturskolelærernes yrkeskompetanse, men arbeidsgruppen uttaler likevel noe eksplisitt om dette (s.50). Dette er imidlertid for lite til å besvare mine analyse spørsmål og jeg forsøker derfor også å forstå hva teksten synes å implisere av slike krav. Konklusjonene i dette kapitlet bygger derfor både på eksplisitt tekst og på tolkning av hva teksten innebærer på en indirekte måte.

I denne oppgaven er det er *musikk*skolelærernes yrkeskompetanse jeg er opptatt av og jeg vil derfor konsentrerer meg lite om de delene av dokumentet som kun omhandler drama- eller kunstfaglærerne. Eikemogruppen behandler imidlertid musikk- og kulturskolen som et enhetlig skoleslag og kravene til kompetanse synes

derfor temmelig like uansett hvilket fagområde lærerne tilhører. Likevel er det altså musikk lærernes kompetanse som er fokuset i denne oppgaven.

6.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen ?

I likhet med Dugstadutvalget fremhever også Eikemogruppen at lærernes utøvende kompetanse er svært viktig. For eksempel uttrykker de at et mål for musikk- og kulturskolen må være at (s.39):

Elevene skal kunne ha muligheter både til egenutfoldelse og til å møte profesjonelle utøvere innen de ulike fagene.

Når lærerne her omtales som ”profesjonelle utøvere” peker dette på at den spesialiserte utøverkompetansen på hovedinstrumentet tillegges stor vekt. Gruppen synes imidlertid å forvente at lærerne også har annen musikkfaglig kompetanse, som for eksempel til å kunne dirigere og arrangere. Dette kommer fram blant annet når det fremheves at musikk- og kulturskolen inngår i et samarbeidssystem som omfatter oppgaver både i forhold til ulike skoleverk og i forhold til musikk- og kulturfaglig opplæring for elever ”fra begynnerstadiet til høyeste mulige nivå” (s.50). For å fungere i forhold til slike ulike oppgaver mener arbeidsgruppen at lærerne ved musikk- og kulturskolene blant annet må kunne (s.50):

- Gi undervisning til elever fra begynnernivå til viderekommende nivå
- Dirigere og instruere grupper / ensembler i skole, musikk- og kulturskole og det lokale musikklivet
- Delta som selvstendige kunstnere eller i samarbeid med det lokale musikk- og kulturliv og være gode forbilder for sine elever
- Tilrettelegge, arrangere og eventuelt komponere musikk for ulike grupper
- Medvirke til tverrfaglig samarbeid
- Fungere på en profesjonell måte innen ulike former for prosjektarbeid

Dette er en tydelig vektlegging av en bred musikkfaglig kompetanse. I tillegg til å holde et profesjonelt utøver-nivå skal lærerne altså også kunne gjennomføre en rekke andre musikkfaglige oppgaver, som for eksempel musikkundervisning i ulike

sammenhenger og i forhold til forskjellige elevgrupper. Gruppen fremhever dessuten kjennskap til mange sjangre og til fremmede kulturs musikk som vesentlige krav til lærernes kvalifikasjoner (s.51). Ut fra dette bør lærerne i musikk- og kulturskolen altså kunne forholde seg til mange ulike musikktyper i samfunnet, og kunne ivareta disse ulike sjangrene og stilartene i undervisningen. Til sammen utgjør dette et bredt krav til lærernes musikkfaglige kompetanse.

De to nederste punktene i listen ovenfor sier noe om at lærerne i musikk- og kulturskolen også bør kunne se sitt fag i et tverrfaglig perspektiv. Dette har trolig sammenheng med at musikkskolen er blitt til musikk- og kulturskolen og nå tilbyr undervisning innen flere kunstfag. I forhold til dette synes det vektlagt at lærerne skal kunne bidra til tverrfaglig samarbeid og kunne fungere godt i prosjektbasert arbeid. Kravene til lærernes faglige kompetanse kan ut fra dette synes å være under utvikling og ikke lenger bare dreie seg om ett kunstfag, men også om å kunne forstå dette i forhold til beslektede fag.

Både i rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989) og i Dugstadutvalgets innstilling (1989) ble kombinerte stillinger anbefalt. Dette ble i disse dokumentene betraktet som fordelaktige løsninger både for musikkskolelærerne, elevene og kommunene. Eikemogruppen ser også at slike løsninger kan innebære fordeler, blant annet fordi det kan gi lærerne større stillingsandeler. Likevel stiller de seg skeptiske til om ikke det å samordne for mange ulike oppgaver innen en stilling kan medføre en risiko for at kvaliteten på yrkesutøvelsen forringes :

I små kommuner med begrenset elevtilgang er det naturlig nok også problemer med å legge til rette for at undervisningstillingene blir store og interessante nok for lærere med spisskompetanse i enkeltdisipliner. Lærere som skal arbeide under slike rammebetingelser, bør ha kompetanse til å undervise i flere disipliner. Dette er nødvendig for å få til stillinger som er så store at de kan gi levelige inntekter til arbeidstakerne (s.43)

Det vil likevel være en grense for hvor mye som kan samordnes samtidig med at arbeidstakerne har en arbeidssituasjon de med rimelighet vil kunne beherske (s.49).

Disse sitatene peker på at lærerne bør beherske noen ulike musikkfaglige oppgaver, men at det er grenser for hvor mange oppgaver som bør samordnes innen den enkeltes stilling. For å kunne møte samfunnets brede behov for musikkfaglig kompetanse hevder derfor også denne arbeidsgruppen at personalet i musikk- og kulturskolen bør være allsidig sammensatt for å få en samlet bred kompetanse. (s.51):

Det vil være en umulighet at en enkelt person eller noen få skal kunne dekke hele spekteret ut fra dagens situasjon og krav. Ideelt sett trengs et allsidig sammensatt fagmiljø som samlet kan løse de aktuelle oppgavene

Den enkelte lærer kan ut fra dette forutsettes å ha en viss musikkfaglig bredde, men forventes ikke å ha kompetanse til alle de musikkfaglige oppgavene som fins i musikk- og kulturskolen.

Til sammen synes denne arbeidsgruppen å betrakte lærernes utøvende kompetanse som grunnleggende for yrket i musikk- og kulturskolen. Dette kan forstås som at den enkelte lærers musikkfaglige kompetanse heller bør være spiss enn bred. At lærerens spesialiserte kompetanse synes vektlagt kan også forstås fordi gruppen uttrykker skepsis til å samordne for mange ulike oppgaver innen den enkelte lærers stilling. Likevel fremheves det at kombinerte og samordnede stillinger er fordelaktig og nødvendig, og at musikk- og kulturskolen faktisk har et bredt behov for faglig kompetanse. Ut fra dette kan man forstå at musikkklærerne behøver en musikkfaglig kompetanse som har en viss bredde, slik at de i alle fall kan dekke mer enn en disiplin. Dette vil være en forutsetning for at man i det hele tatt kan snakke om kombinerte stillinger. Det tverrfaglige aspektet i denne utredningen sier dessuten noe om at musikkklærerne også kan behøve kompetanse innen flere fag, noe som gjør at kravet til fagkompetanse blir bredt. Ut fra dette kan man forstå at det i dette dokumentet på en indirekte måte forutsettes at lærerne har en viss faglig bredde selv om den eksplisitte teksten fremhever spisskompetansen innenfor utøvende disipliner som svært vesentlig.

6.3 Hvilke sider av basisfaget synes vektlagt?

Arbeidsgruppen i denne utredningen synes å legge stor vekt på ars-dimensjonen av fagene i musikk- og kulturskolen. Ut fra dette bør lærerne i skolen ha kompetanse til å undervise på en måte som legger til rette for utvikling av elevenes kunstneriske evner. Gruppen fremhever at (s.38):

Musikk- og kulturskolen må ha aktiviteter og arbeidsmåter som fremkaller undring, refleksjon og kreativitet, aktivitet og skaperglede og som bygger opp selvtillit og som skaper trygghet og tilhørighet.

Det å ville fremkalle undring, kreativitet og skaperglede vektlegger i stor grad det non-verbale og kunstneriske av fagene, og fremhever dermed ars-dimensjonen. Arbeidsgruppen peker på at læreplanen for grunnskolen, L97 legger stor vekt på estetikk og finner det naturlig å videreføre denne planens ideologi også til musikk- og kulturskolen. Med estetisk vektlegging forstår gruppen (s.33):

Det medfører at grunnskolen skal legge økt vekt på skapende virksomhet og refleksjon, opplevelser og uttrykk og ha en bevisst holdning til kunst og estetikk.

Det å ha en ”bevisst holdning til kunst og estetikk” peker på at lærerne behøver kompetanse innen ars-dimensjonen av musikk- og kulturfagene, men kan også peke mot at scientia-basert fagkompetanse er vektlagt. Ut fra Dale (1992) impliserer nemlig det å ha en ”bevisst holdning til kunst” det å kunne begrepsfeste og vurdere kunsten og estetikken, noe som i høyeste grad fremhever scientia-dimensjonen av kunstfagene. For at musikkskolelærerne skal kunne møte dette kravet behøver de altså en artikulert og vitenskapelig kompetanse om musikk. Det første sitatet i dette punktet kan synes å fremheve scientia-dimensjonen av fagene. Her fremheves det at musikk- og kulturskolen bør ha aktiviteter og arbeidsmåter som utvikler refleksjon hos elevene, noe som krever at elevene får tilgang til et faglig språk og til begreper som kan fungere som redskap for det å reflektere. Til sammen ser det altså ut for at Eikemogruppen legger vekt både på ars-dimensjonen og scientia-dimensjonen av fagene i musikk- og kulturskolen. Dette forutsetter at musikkklærerne i dette skoleslaget har kompetanse innen musikkfaget både som et kunstfag og som et vitenskapsfag.

Håndverksmessige og hverdagskulturelle aspekter av kunstfagene fremheves også i denne utredningen. For eksempel var jeg i forrige punkt inne på at gruppen fremhevet sjanger-bredde og møte med fremmede kulturer i nærmiljøet som forhold som påvirker krav til lærernes kompetanse (s.51). Gruppen snakker også om barn og unges totale oppvekst- og opplæringsmiljø som viktige forutsetninger for hvordan lærerne bør utøve yrket sitt (s.51). Dette tyder på at musikk som et hverdagskulturelt fenomen ønskes ivaretatt i musikk- og kulturskolen, noe som krever at lærerne har kompetanse innen disse delene av basisfaget.

Håndverksmessige sider ved fagene kommer til uttrykk blant annet ved at lærernes utøvende kompetanse vektlegges vesentlig. Arbeidsgruppen peker også på at elevene skal få utvikle sine ”kunstneriske ferdigheter”(s.37) gjennom ”egen aktivitet” og ”egenutfoldelse” (s.39), noe som også fremhever at ferdighetene i musikkfaget er viktige. I denne utredningen er det likevel tydelig at disse ferdighetene har en kunstnerisk målsetting, og ønskes utviklet for at elevene skal kunne utøve og uttrykke kunst. Den estetiske dimensjonen av kunstfagene betraktes dermed som utgangspunktet for ferdighetstreningen.

Til sammen synes altså ars-dimensjonen av fagene i musikk- og kulturskolen å være vesentlig vektlagt i denne utredningen. Dette krever at musikk lærerne har god kompetanse innen håndverksmessige og estetiske aspekter av musikkfaget. For å legge til rette for at elevene kan utvikle seg på en kunstnerisk måte behøver lærerne imidlertid også scientia-basert fagkompetanse. Dette er nødvendig for eksempel i forhold til å gi elevene redskap til å drøfte og vurdere kunsten. Hverdagskulturelle sider ved musikkfaget synes også vektlagt i utredningen, blant annet fordi lærerne forutsettes å ha kjennskap til ulike musikktyper og til ulik bruk av musikk i samfunnet. Ut fra dette kommer altså alle delene av musikkfagets basis til uttrykk i denne utredningen, men det er tydelig at det er ars-dimensjonen som betraktes som utgangspunktet for undervisningen i musikk- og kulturskolen. Dette peker mot at musikk lærerne i dette skoleslaget behøver kompetanse til å ivareta både vitenskapelige, hverdagskulturelle og håndverksmessige sider ved musikkfaget, men at all denne undervisningen i musikk bør forankres i musikkfaget som et kunstfag.

6.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?

I likhet med Dugstadutvalget krever heller ikke denne arbeidsgruppen at musikk- og kulturskolelærerne har formell pedagogisk utdanning. Kravene til pedagogisk kompetanse synes likevel å være mer bevisste i denne utredningen. For eksempel viser det første sitatet i forrige punkt, der gruppen snakker om at musikk- og kulturskolen skal utvikle selvtillit, trygghet og tilhørighet hos elevene (s.38), at virksomheten har intensjoner som strekker seg ut over det rent faglige. Disse intensjonene kan også leses ut av følgende sitat (s.38):

Musikk og kultur er først og fremst et gode i seg selv, men interessen for kunst og kultur kan gi ringvirkninger utover det rent kunstneriske.

”Ringvirkninger utover det rent kunstneriske” kan i forhold til helheten i dokumentet vise til pedagogiske målsettinger som for eksempel det å utvikle selvtillit og trygghet. Dette stiller krav til at lærerne har pedagogisk kompetanse for å tilrettelegge for at undervisningen fører mot disse målene. I forrige punkt var jeg dessuten inne på hvordan gruppen betrakter læreplanen for grunnskolen, L97 som en viktig premisse for undervisninga i musikk- og kulturskolen. Det å kunne forstå og følge intensjoner i slike planverk forutsetter at lærerne har en del pedagogisk kompetanse. Følgende sitat peker også på at musikk- og kulturskolelærerne bør kunne forholde seg til retningslinjene i L97 (s.34):

Læreplanverket, som har status som forskrift, gjelder bare for den obligatoriske skolen. Læreplanen legger likevel opp til et nært samarbeid mellom den obligatoriske skolen og musikk- og kulturskolene. Dette tilsier at musikk- og kulturskolene bør legge tilsvarende verdi- og menneskesyn, jfr generell del av læreplanen L97, til grunn for sin virksomhet som den obligatoriske skolen gjør.

Dette sitatet viser at lærerne i musikk- og kulturskolen ikke bare forventes å kunne forholde seg til en offentlig læreplan på en bevisst måte, men sier også noe om at lærerne bør kunne samarbeide med den obligatoriske skolen og legge et bevisst verdi- og menneskesyn til grunn for sin undervisning. Dette legger også vekt på den pedagogiske delen av yrkeskompetansen. At musikk- og kulturskolelærerne bør

kunne samarbeide med kolleger i andre skoleverk og i det lokale kulturliv fremheves også flere ganger i utredningen (f.eks s.50).

Til sammen tyder dette på at arbeidsgruppen forutsetter en godt utviklet pedagogisk kompetanse hos lærerne i musikk- og kulturskolen. Selv om gruppen også synes å legge vekt på den faglige kompetansen hos lærerne fremheves det flere ganger at dette skoleslaget ikke bare arbeider mot faglige- men også mot pedagogiske mål. Dette uttrykkes blant annet gjennom utsagn som at skolen vil utvikle selvtillit, trygghet og tilhørighet. For å legge til rette for dette behøver lærerne en vesentlig didaktisk og pedagogisk kompetanse. Likevel kreves det altså heller ikke i dette dokumentet at lærerne i musikk- og kulturskolen har en formell pedagogisk utdanning. I stedet fremheves det at lærerne i musikk- og kulturskolen kan ha både reell og formell yrkeskompetanse (s.50), noe som kan forstås slik at kompetanse fra utdanning og kompetanse fra erfaring likestilles. Hvorvidt erfaringsbasert yrkeskompetanse alene er nok for å kunne møte de implisitte og eksplisitte kravene som stilles til lærernes pedagogiske kompetanse er en problemstilling jeg kommer tilbake til i avslutningskapitlet.

6.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Eikemogruppen skiller altså ikke mellom kompetanse fra utdanning og kompetanse fra erfaring. Ut fra Dale (1999) betyr dette at de eksplisitt ikke krever pedagogisk kompetanse over K1-nivå, altså kompetanse utover det å gjennomføre undervisning. Ser man nærmere på de oppgavene som lærerne forventes å kunne ivareta fremheves imidlertid et behov for kompetanse også på K2- og K3-nivå. For eksempel omtaler arbeidsgruppen lærerne i musikk- og kulturskolen som ”undervisningspersonalet”, noe som kunne bety at undervisningskompetanse var mest vektlagt (s.61):

Undervisningspersonalet ved musikk- og kulturskolene må i første rekke fylle den funksjonen skolene har behov for. Personalet kan ha både formell og reell kompetanse.

Måten arbeidsgruppen beskriver denne undervisningen på impliserer imidlertid krav til pedagogisk kompetanse også over K1-nivå. For eksempel var jeg i forrige punkt

inne på hvordan læreplanen for grunnskolen, L97 ble ansett som et premiss for undervisningen i musikk- og kulturskolen. Her forutsatte gruppen at lærerne kunne forholde seg til både estetiske og verdimeslige føringer i planen, og videreføre denne ideologien inn i musikk- og kulturskoleundervisninga. Dette krever at lærerne har kompetanse både til å forstå hvilke føringer planen gir og til å sette disse intensjonene i verk. Ut fra Dale (1999) forutsetter dette kompetanse minst på et K2-nivå. Om det også forventes at lærerne skal kunne vurdere disse retningslinjene, og for eksempel drøfte hva verdi- og menneskesynet i planen egentlig innebærer krever dette kompetanse også på K3-nivå. For eksempel kan dette dreie seg om at lærerne behøver kjennskap til ulike typer pedagogisk og didaktisk teori for å kunne diskutere hvilket syn på elevene som skal legges til grunn i musikkundervisningen.

Det at arbeidsgruppen fremhever samarbeidsevner som vesentlig for musikk- og kulturskolelærerne vektlegger også kompetanse på K2- og K3-nivå. Selv om det i utredningen kan synes som om samarbeidet i stor grad vil dreie seg om organisatoriske spørsmål uttrykkes det til tider også at dette arbeidet skal ha pedagogiske målsettinger. For eksempel fremheves det at et godt samarbeid mellom skolekorpene og musikk- og kulturskolen krever et felles syn på læring (s.53):

Synet på læring har endret seg i løpet av de siste 20 til 30 år i korpsmiljøene så vel som i musikk- og kulturskolene. Det benyttes etter hvert mer leikpreget opplæring og opplæring som i større grad er tilpasset den enkelte elev etter vedkommendes behov på sitt eget nivå. Dette sammenfall i læringssyn er viktig for at samarbeidet skal kunne utvikle seg videre både lokalt og regionalt.

Dette er et tydelig krav til lærernes pedagogiske kompetanse. For å kunne drøfte læring og bli enige om kollektive læringssyn som grunnlag for musikkundervisningen behøver lærerne et pedagogisk språk og felles teoretiske referanserammer. I slike drøftinger vil man trolig møte motstridende meninger og kritiske syn på hvilke mål som egentlig nås og hvilke verdier som ivaretas, og lærerne behøver en velutviklet pedagogisk kompetanse for å kunne forstå hverandre og delta i debatten. Ut fra Dale (1999) er pedagogiske diskusjoner av denne typen avgjørende for at musikkundervisningen og musikk- og kulturskolen skal kunne få

en videre utvikling. Dette krever altså at lærerne har kompetanse både på K1-, K2- og K3-nivå.

Av helheten i teksten kan man forstå Eikemogruppen legger vekt på en velutviklet pedagogisk kompetanse hos lærerne i musikk- og kulturskolen. I følge beskrivelsene av lærernes oppgaver skal disse ikke bare kunne undervise, men også samarbeide, forstå og iverksette læreplaner og være profesjonelle pedagoger (s.50). Hvorvidt lærerne skal være kritiske til dette planverket sies det lite eksplisitt om. Likevel krever oppgavene som beskrives i følge Dales tankegang (1999) at musikk- og kulturskolelærerne har pedagogisk kompetanse både på K1, K2 og K3-nivå, og forutsetter dermed at lærerne har formell pedagogisk utdanning. Arbeidsgruppen fremhever imidlertid ikke at det er behov for denne typen utdanning, men peker på at lærerne kan ha både ”reell” og ”formell” kompetanse. Dette likestiller kompetanse fra utdanning og kompetanse fra erfaring. Om musikk- og kulturskolelærere kan utvikle den kompetansen som synes nødvendig kun gjennom egen erfaring er en diskusjon jeg kommer tilbake til i avslutningskapitlet.

Del 3. Analyse av dokumenter om faglærerutdanning i musikk

De følgende kapitlene er en analyse av tre ulike dokumenter om faglærerutdanning i musikk. Målet med denne analysen er å se hva dokumentene uttrykker om hvilken yrkeskompetanse faglærerutdanningen sikter mot og dermed besvare delproblemstilling 2 i oppgaven:

- *Hva slags yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot ?*

Dokumentene jeg har valgt for å si noe om dette er:

- Studieplan for faglærerutdanning i musikk (1992)
- Rammeplan og forskrift. Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (1999)
- Boysenutvalgets innstilling (1999): "Norsk musikkutdanning"

Jeg har valgt å bruke begge de siste læreplanene for utdanningen. Dette er blant annet fordi jeg med dette håper å kunne belyse den formelle bakgrunnen til flere av lærerne i musikk- og kulturskolen enn om jeg hadde valgt bare den siste planen. Bruken av begge planene gjør det også mulig å si noe om utviklingen av faglærerutdanningen, og hvilke likhetstrekk og forskjeller som finnes i den eldste og nyeste planen. Dette er interessant blant annet fordi den nyeste planen ikke bare dreier seg om faglærerutdanning musikk, men også om faglærerutdanning i dans og drama. Denne planen gir dermed utdanningen et tverrfaglig tilsnitt.

Det siste dokumentet i denne delen av oppgaven er til forskjell fra de andre ikke en formell læreplan, men en offentlig innstilling fra Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet som dreier seg om høyere musikkutdanning i Norge. Dette dokumentet har altså ikke til hensikt å bestemme noe om undervisningen i faglærerutdanningen, men gir innspill og synspunkter i forhold til utdanningen fra et annet perspektiv. Fordi dette er den eneste offentlige utredningen som er gjort om høyere musikkutdanning her i landet er også dette dokumentet sentralt i denne undersøkelsen.

I analysen benyttes de samme analysespørsmålene som tidligere:

- 1- Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?
- 2- Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?
- 3- Hvordan vektlegges den musikkfaglige kontra den pedagogiske kompetansen?
- 4- Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes mest vektlagt?

7 Studieplan for faglærerutdanning i musikk (1992)

7.1 Om studieplanen

Studieplanen for faglærerutdanning i musikk fra 1992 har tre hoveddeler. Del 1 handler om lærerutdanning generelt, del 2 om faglærerutdanningen i musikk og del 3 inneholder rammeplaner for utdanningen. Denne planen gir sterkere føringer og virker mer styrende for undervisningen enn for eksempel rammeplanen for kommunale musikkskoler (kapittel 4). Blant annet angis det i denne utdanningsplanen obligatoriske mål og innhold for utdanningen (s.32). Likevel gir planen endel valgfrihet, for eksempel ved at utdanningsinstitusjonene kan legge til egne del-emner eller forandre innholdet i noen av de obligatoriske del-emnene (s.33). Selv om planen sikter mot å være et utgangspunkt for lokal tilpassning angis det altså forholdsvis faste rammer for disse utformingene.

Faglærere i musikk skal i følge studieplanen dekke et bredt behov for musikkundervisning i samfunnet. Dette behovet dreier seg for eksempel om musikkpedagogisk arbeid i grunnskolen, i den videregående skolen, på folkehøgskoler, i kommunale musikkskoler, skolefritidsordninger og i fritidsmusikklivet (s.23). I følge planen er dette feltet for bredt til at en treårig faglærerutdanning i musikk kan kvalifisere for alle undervisningstypene og arbeidsoppgavene. Behovet for spesialisering er dermed tilstede allerede i grunnutdanningen, og planen beskriver derfor to varianter av faglærerutdanningen som til sammen sikter mot å dekke de vanligste behovene for musikkundervisning i skole og samfunn (s.36). Mens den ene varianten (variant 1) vil kvalifisere for undervisning i allmennfaget musikk og for instrumental/ vokalopplæring på nybegynnernivå, sikter den andre varianten (variant 2) mot instrumental/ vokalopplæring også på høyere nivå og mot undervisning i ensemblefag. (s.36). Disse variantene gjør at rammeplanene for det musikkfaglige hovedområdet og for fagdidaktikk er todelt, mens de andre fagene er felles for de to studieretningene. Praksisopplæringen vil imidlertid også bli forskjellig i forhold til de ulike variantene av studiet, fordi dette faget sikter mot en mest mulig realistisk erfaring av arbeidssituasjonen etter utdanningen (s.98).

Fordi denne planen skisserer to varianter av faglærerutdanningen blir analysen temmelig omfattende. Selv om instrumental / vokalopplæring anses som en hovedoppgave for musikkskolen vil musikkskolelærerne gjennom kombinerte

stillinger også måtte forholde seg til andre yrkesoppgaver. Dette gjør at analysen ikke bare kan dreie seg om den kompetansen studentene skal utvikle i forhold til instrumental- / vokalundervisning, men at det også er vesentlig å se hvordan utdanningen sikter mot kompetanse i forhold til andre arbeidsoppgaver. Ut fra dette vil analysen omfatte både variant 1 og variant 2 av utdanningen.

Som jeg var inne på i punkt 2.5 svarer begge planene for faglærerutdanningen mer direkte på mine problemstillinger enn de andre dokumentene i oppgaven gjør. Dette fører til at konklusjonene både i dette kapitlet og i det neste i større grad kan baseres på eksplisitt tekst enn konklusjonene i de andre kapitlene.

7.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?

De to utdanningsvariantene i planen sikter altså mot noe ulik kompetanse. Variant 1 vil kvalifisere for undervisning i allmennfaget musikk og begynneropplæring på instrument og vektlegger dermed en bredere musikkfaglig kompetanse enn variant 2, som i størst grad vil kvalifisere for utøverundervisning (s.36). Disse ulikhetene fremheves både i opptakskrav og i rammeplanene for variantene. For opptak til variant 1 av faglærerstudiet legges det vekt på allsidighet og bredde, mens opptakskravene til variant 2 legger mest vekt på de utøvende ferdighetene på hovedinstrumentet (s.51). I beskrivelsen av det musikkfaglige hovedområdet i studiet ser man også tydelig forskjell på hvordan de ulike emnene vektlegges i de to utdanningsvariantene. Mens variant 1 inneholder (s.53):

- Hovedinstrument (10 vekttall)
- Biinstrument (5 vekttall)
- Ensembleaktiviteter (5 vekttall)
- Musikkformidling (3 vekttall)
- Instrumentkunnskap (1 vekttall)
- Innstudings- og øvingsmetoder (1 vekttall)

inneholder variant 2 (s. 58):

- Hovedinstrument og ensembleaktiviteter (20 vekttall)
- Musikkformidling (3 vekttall)

- Instrumentkunnskap (1 vekttall)
- Innstudering og øvingsmetoder (1 vekttall)

Her ser vi av vektallene at utvikling av spisskompetanse på hovedinstrumentet er mer vektlagt i utdanningsvariant 2 enn i utdanningsvariant 1. Variant 1 fordeler i stedet kompetanseutviklingen på flere instrumenter og legger dermed vekt på en bredere faglig profil.

I forhold til sjanger ser det ut som om bredde vektlegges i begge variantene av studiet. Dette står i samsvar med kravene jeg fant i dokumentene om musikk- og kulturskolen. En intensjon om en bred sjangermessig kompetanse hos studentene tydeliggjøres for eksempel i planen når det sies at studenter i begge utdanningsvariantene bør få kjennskap til (s.53 og 59):

- norsk og utenlandsk musikk fra vår egen tid
- musikk av ulike sjangre fra de musikkhistoriske epoker som er viktige for instrumentene.

Planen uttrykker dessuten at (s.53 f. og 59):

I arbeidet med å bygge opp repertoar bør studentens interesse og yrkesmål være utgangspunktet. Repertoaret skal i tillegg til sololitteratur inneholde kammermusikk og undervisningsmusikk for hovedinstrumentet. Studenten skal dessuten få trening i prima vista, improvisasjon, gehørspill osv.

Musikkformer som er særlig aktuelle for arbeid med barn og unge skal også inngå i repertoaret

Ut fra dette er det tydelig at utdanningen sikter mot en bred sjangermessig kompetanse. Dette kommer også til uttrykk i andre fag enn utøverfagene. For eksempel er de obligatoriske del-ennene i faget satslære (s.76):

- firstemt koralsats
- arrangering for ulike besetninger
- pedagogisk sats
- enkel komposisjon

Disse emnene peker på at studentene både kan tilegne seg kjennskap til ulike musikktyper og til ulike måter å arbeide med musikken på. I planen presiseres det at utdanningsinstitusjonene også kan komplettere med andre del-emner, som for eksempel jazzkomposisjon og komposisjon innen populærmusikk. Til sammen tyder dette på at studentene kan ha mulighet for å tilegne seg en kompetanse innen mange ulike stilarter.

Som jeg var inne på i den forrige delen av oppgaven betraktes instrumental- og vokalopplæring som en hovedoppgave for musikkskolen. Begge varianter av denne faglærerutdanningen vil i følge studieplanen kvalifisere for denne typen undervisning. Det er interessant å se hvilket lærestoff og metoder som vektlegges for å gi disse kvalifikasjonene. Dette er i tillegg til en faglig diskusjon også en fagdidaktisk diskusjon og kunne dermed ventet til punkt 7.4 eller 7.5, der jeg drøfter hvilken pedagogisk kompetanse planen synes å sikte mot. Lærestoffet og metodene sier imidlertid også noe om den faglige kompetansen studentene forventes å tilegne seg, og det er derfor også mulig å drøfte dette i dette punktet. Som jeg var inne på i kapittel 2 utelukker ikke kategoriene i denne oppgaven hverandre, men fungerer overlappende. Følgende del-emner i faget fagdidaktikk er felles for begge studievarianter og sier noe om hvilken fagdidaktisk og musikkfaglig kompetanse som vektlegges (s.87 og 90):

- aktuelt undervisningsrepertoar for begynnerundervisning (variant 1) / begynneropplæring (variant 2)
- metoder for utvikling av elevens uttrykksmessige, tekniske og kreative ferdigheter
- metoder for utvikling av gehør og notasjonsforståelse
- metoder for innstudering og øving
- metoder for integrering av musikkteori i instrumental- og vokalopplæringen
- gruppeundervisningsmetodikk

Ut fra dette skal studentene ikke bare lære seg å utøve og tilegne seg kompetanse innen ulike sjangre. De skal også utvikle annen kompetanse i forbindelse med denne utøvingen. Blant annet dreier dette seg arbeid med gehørsutvikling, elevenes egenøving og arbeid for å utvikle elevenes uttrykksevne. Den musikkfaglige kompetansen synes ut fra dette å kunne utvikles på en bred måte i

faglærerutdanningen. Dette dreier seg både om at studentene kan utvikle kompetanse innen flere sjangre, og i forhold til å kunne ivareta mange forskjellige aspekter innen den utøvende musikkundervisningen. Ut fra konklusjonene i punkt 4.2 er dette samsvarende med hvilken kompetanse rammeplanen for kommunale musikkskoler forutsetter for lærerne i musikkskolen.

I punktene ovenfor er formuleringene i forhold til kompetanse til nybegynnerundervisning noe ulik i de to utdanningsvariantene. Dette kan være grunnen til at variant 2 i tillegg har med del-emnene (s.90):

- metodeverker for instrumentet
- solo- og samspillrepertoar fra ulike epoker og sjangre
- etyder og øvelser
- metoder for kreative aktiviteter i instrumental- eller vokalopplæringen

Disse emnene kan nemlig forstås slik at de konkretiserer det faglige innholdet i punktet ”begynneropplæring”. Grunnen til at faginnholdet til nybegynneropplæring spesifiseres i denne studievarianten og ikke i variant 1 kan for eksempel være fordi denne variant 2 i tillegg til å sikte mot kompetanse til begynneropplæring også sikter mot kompetanse til instrumental-/vokalopplæring på viderekomment nivå. Når det i forhold til variant 1 av studiet kun snakkes om ”aktuelt undervisningsrepertoar for begynnerundervisning” kan dette forstås slik at man i undervisning av nybegynnere ikke har behov for kjennskap til etyder og øvelser eller metoder for kreative aktiviteter slik dette spesifiseres for variant 2 av studiet. De ulike formuleringene kan imidlertid også skyldes at hovedinstrumentet har forholdsvis ulik betydning og tillegges forskjellig vekt i de to utdanningsvariantene. Mens studentene i den spisse varianten trolig har både større behov og mer tid til å spesialisere seg i forhold til instrumentet skal studentene i den brede varianten fordele oppmerksomheten sin til flere instrumenter og flere oppgaver. Dette kan også være en årsak til at det instrumentbaserte innholdet synes mer spesifisert i forhold til variant 2 enn i forhold til variant 1 av studiet.

I dokumentene om musikk- og kulturskolen (oppgavens del 2) uttrykkes det at musikkskolelærerne kan møte andre oppgaver enn bare instrumental-/vokalopplæring. Samordnede og kombinerte stillinger vil for eksempel kunne føre til at lærerne får arbeidsoppgaver i ulike skoleslag og i det frivillige musikk- og

kulturliv. De nevnte del-egnene i faget satslære (s.76) ser blant annet ut til å sikte mot å gi kompetanse for dette, blant annet fordi studentene her kan tilegne seg kompetanse innen arrangering og komponering for ulike sammensetninger og innen forskjellige stilarter. Dette kan trolig være formålstjenlig kompetanse i forhold til musikkundervisning i grunnskolen og i det lokale musikkliv. Begge varianter av studiet synes dessuten å sikte mot en viss kompetanse innen støtteinstrumenter, musikkteknologi og ensembleledelse (s.67 ff.). Dette kan også være hensiktsmessig i forhold andre arbeidsoppgaver enn instrumental / vokalundervisning. Variant 1 av studiet er den varianten som tydeligst legger til rette for utvikling av en bred fagkompetanse. I denne varianten kan studentene i tillegg til å utvikle en bred musikkfaglig kompetanse også utvikle kvalifikasjoner for å arbeide med dans, bevegelse og drama (s.60). Denne kompetansen kan trolig være særlig aktuell for eksempel i grunnskolens musikkundervisning.

Ut fra denne planen gis studentene god mulighet til å velge hvilken kompetanse de vil utvikle i utdanningen. Dette kan skje blant annet gjennom at studentene velger hvilken studievariant de vil gå på, og gjennom dette velger å kvalifisere seg enten for arbeidsoppgaver hovedsakelig i forhold til hovedinstrumentet eller for arbeidsoppgaver som krever en bredere musikkfaglig kompetanse. Variant 1 av studiet sikter mot en bred kompetanse blant annet gjennom å vektlegge utøverferdigheter på flere instrumenter, sjangerbredde og metoder for ulike typer musikkundervisning. Variant 2 legger mer vekt på arbeid med hovedinstrumentet. Studentene kan imidlertid også velge mellom ulike valgfagstilbud (s.70) som også bidrar til å gjøre kompetansen bredere eller mer spesialisert. For eksempel kan dette utvikle kompetanse innen emner som direksjon og arrangering, eller innen flere stilarter. Begge studievarianter kvalifiserer dessuten for instrumental/ vokalopplæring, som ut fra dokumentene i del 2 av oppgaven anses som en hovedoppgave for musikkskolen. Til sammen ser faglærerutdanningen i følge denne planen ut til å kunne utvikle en musikkfaglig kompetanse som inneholder en viss bredde for studenter i begge studievarianter. Det er imidlertid viktig å legge merke til at det er studentene selv som gjennom sine egne valg i studiet bestemmer hvilke oppgaver de vil kvalifisere seg til. Ut fra dette kan denne faglærerutdanningen utdanne musikk lærere som har ulike musikkfaglige kompetanser.

7.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?

I planen presiseres det at musikkklærerstudiet er forankret både i et kunsthøgskolefag og i et vitenskapsfag, og at ferdighetstrening er en viktig del av studiet (s.24). Dette peker på at både ars- og scientia-dimensjonen og den håndverksmessige delen av basisfaget er vektlagt. For å se hvordan disse delene vektlegges i forhold til hverandre kan man for eksempel undersøke hvilke faglige mål og innhold studiet har.

De ulike fagområdene i utdanningen vektlegger naturlig nok forskjellige deler av basisfaget. For eksempel er det naturlig at det musikkfaglige hovedområdet, som er det området som i størst grad omhandler utøving fremhever både kunstneriske og håndverksmessige sider ved musikkfaget. Dette uttrykkes blant annet gjennom det felles målet at studentene skal utvikle seg personlig og kunstnerisk slik at de kan utøve og formidle musikk (s.52 og s.58). Studentene i den spesialiserte studievarianten (variant 2) skal dessuten bruke vesentlig tid for å øve seg på dette (s.58):

En vesentlig del av studietiden i denne studieenheten vil gå til egenøving på hovedinstrumentet for å bygge opp nødvendig egenferdighet og formidlingsferdighet.

Dette sitatet fremhever at øvingen sikter mot *nødvendige* utøverferdigheter uten å spesifisere hva disse ferdighetene er nødvendige for. Det blir dermed noe usikkert om ferdighetstilegnelsen betraktes som et mål for å lære seg håndverket, eller om ferdighetene anses som et nødvendig middel for å uttrykke kunst.

Andre steder i planen kan det også synes som om håndverksmessige ferdigheter betraktes som et mål i seg selv. Dette kan blant annet forstås fordi studenter i utdanningsvariant 1 forventes å tilegne seg utøverferdigheter på flere instrumenter. Å tilegne seg ferdigheter på flere instrumenter må nødvendigvis gi mindre tid til fordypning, og dermed trolig medføre enn mer overflatisk kunnskap enn om ferdighetstilegnelsen hadde dreid seg om ett instrument. For å kunne uttrykke kunst behøves kanskje enn mer inngående kjennskap til uttrykksmiddelet enn hva denne utdanningsvarianten gir mulighet for. Dette kan naturligvis diskuteres. Studenter i variant 2 får imidlertid konsentrere utøverkompetansen sin i forhold til ett hovedinstrumentet. Dette kan forstås slik at det gis bedre vilkår for at

utøverferdighetene kan benyttes som redskaper til å uttrykke kunst i denne studievarianten enn i variant 1. Uansett er det utøvende aspektet vesentlig i denne planen for faglærerutdanningen, noe som kan legge vekt både på ars-dimensjonen og på den håndverksmessige delen av musikkfaget.

I fagområdet ”Musikkorientering” vektlegges andre deler av basisfaget. Uttrykket ”å orientere seg” sier i seg selv noe om at det her er behov for intellektuell tenking og systematisk refleksjon og peker dermed på at det i dette fagområdet er naturlig om scientia-dimensjonen vektlegges. Dette skjer blant annet gjennom følgende målformuleringer for faget. Studentene skal (s.75):

- Utvikle sin musikalske forestillingsevne, evnen til å kunne tolke musikalsk notasjon, til å nedtegne musikk og til å arbeide kreativt med musikalsk sats
- Utvikle evnen til analytisk arbeid med musikk
- Utvikle evnen til å formulere seg verbalt om musikk, både muntlig og skriftlig

Begrepsfestet og artikulert kunnskap om musikk synes å være vektlagt i disse målformuleringene, noe som fremhever scientia-dimensjonen av musikkfaget. Ut fra planen kan man forstå at denne typen kunnskapen også skal kunne utvikles i emnene gehørtrening, satslære og musikkhistorie og musikalsk analyse. For eksempel kan følgende hovedmomenter i gehørtreningen synes å legge til rette for utvikling av kompetanse til strukturert og analytisk arbeid med musikk, noe som vektlegger scientia-dimensjonen (s. 76):

- trening av indre forestillingsevne for melodiske, rytmiske og klanglige forløp
- melodi- og rytmelesing
- trening i å skrive ned melodiske, rytmiske, tonale og akkordmessige forløp
- auditiv analyse med henblikk på formforløp

Til sammen er altså scientia-dimensjonen av musikkfaget vesentlig vektlagt i fagområdet ”musikkorientering”. Intellektuell og begrepsfestet kompetanse om musikk kan imidlertid også synes vektlagt i den utøvende delen av studiet, selv om

altså denne delen også legger vekt på ars-dimensjonen og håndverksmessige deler av musikkfaget. For eksempel skal fremheves scientia fordi studentene i interpretasjonsundervisningen skal tilegne seg kompetanse til å kunne vurdere (54 og 59):

I interpretasjonsundervisningen skal studentene få anledning til å vurdere ulike tolkninger av musikkverk sammen med lærere og medstudenter og få veiledning i oppføringspraksis.

Ut fra Dale (1992) er begrepsfestet og verbalisert kunnskap til å vurdere kunst en viktig kunstfaglig kompetanse som baserer seg både på scientia-dimensjonen og på ars-dimensjonen av faget. I sitatet er det tydelig at vurderingen skal ta utgangspunkt i den klingende musikken, altså i ars, men benytte scientia-basert kunnskap for å forstå og bedømme denne kunsten. Dette tyder på at scientia-dimensjonen av musikkfaget vektlegges i planen, men at dette er for å kunne få bedre kompetanse innen ars-dimensjonen. Også i fagområdet "Musikkorientering" har den analytiske og begrepsfestede kunnskapen tydeligvis denne hensikten. For eksempel er et mål i dette faget at studentene skal kunne (s.75):

- øke sin evne til selvstendig musikalsk innlevelse og uttrykk
- få innsikt i problemstillinger omkring kunst og estetikk

Å øke sin evne til selvstendighet og utvikle innsikt i kunstneriske problemstillinger er utsagn som fremhever scientia-dimensjonen. Likevel er det tydelig at denne kompetansen har en redskapsfunksjon i forhold til det å kunne oppleve og uttrykke noe estetisk. Ser man på vekttallsforholdet mellom utøver-delene og de teoretiske delene av musikkstudiet er det også klart at utdanningen hovedsakelig har en utøvende profil, noe som igjen peker på at ars-dimensjonen heller enn scientia-dimensjonen synes å være utgangspunktet for utdanningen.

Til sammen kan man altså si at det utøvende aspektet synes vesentlig vektlagt i denne studieplanen og at dette aspektet hovedsakelig er forankret innen ars-dimensjonen av musikkfaget. Ifølge planen sikter utdanningen imidlertid også mot at studentene skal utvikle kompetanse i forhold til teoretisk og vitenskaplig musikkunnskap, for eksempel fordi de skal kunne drøfte de ulike musikk-

uttrykkes kvaliteten. Dette peker på at også scientia-basert musikkunnskap vektlegges i studiet, men at den klingende musikken, ars som oppfattes som utgangspunktet også for dette studieinnholdet. Til sammen peker denne studieplanen mot at faglærerstudentene kan utvikle en fagkompetanse som først og fremst dreier seg om musikk som et utøvende og estetisk fag, selv om studiet altså også legger vekt på andre deler av musikkfaget.

7.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?

I planen sies det studentene for å nå de mål som utdanningen sikter mot må tilegne seg både musikkfaglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse (s.48). I løpet av studiet skal studentene kunne (s.48):

- utvikle evnen til å oppleve, uttrykke og vurdere musikk
- frigjøre og utvikle egne skapende og utøvende evner
- forstå verdien av musikk som kunstart og kulturell ytringsform og få innsikt i og en bevisst holdning til hvordan musikk blir brukt i ulike kulturelle og historiske sammenhenger
- utvikle en åpen, selvstendig, kritisk og bevisst etisk holdning til læreryrket og lærerrollen
- planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i musikk med utgangspunkt i elevenes behov og forutsetninger.
- delta i forsknings- og utviklingsarbeid i fremtidig yrkessituasjon.

De tre øverste av disse punktene dreier seg om utvikling av musikkfaglig kompetanse mens de tre nederste dreier seg om pedagogisk kompetanseutvikling. Til sammen ser det ut fra disse punktene ut for at faglig og pedagogisk kompetanse vektlegges nokså likt i dette faglærerstudiet. Dette kan man også forstå ut fra omtalen av hvilke verdier og kunnskapsinnhold faglærerstudiet vil ivareta (s.24). Her fremheves det dessuten at det er *helheten* i studiet som avgjør studentenes kompetanse som musikkfaglærere, noe som også peker mot at de musikkfaglige pedagogiske delene av studiet vektlegges likt i forhold til hverandre.

Fremhevelsen av at det musikkfaglige og det pedagogiske studieinnholdet har en likeverdig betydning i faglærerstudiet kan synes å stå i konflikt med hvor mange vekttall hvert av disse fagområdene har. De musikkfaglige områdene har nemlig til

sammen dobbelt så mange vektall som de pedagogiske områdene av utdanningen (s.38 f.). En nærmere analyse gjør det imidlertid klart at pedagogisk kompetanse også kan utvikles i musikkfagene. Dette kan man for eksempel av følgende mål for det musikkfaglige hovedområdet. Studentene skal kunne (s.52 og 58):

- bruke sine utøvende ferdigheter i ulike former for undervisning (Variant1)
- bruke sitt hovedinstrument i ulike former for undervisning (Variant 2)

Her er det tydelig at den utøvende kompetansen skal kunne benyttes til undervisning. Disse punktene fremhever dermed ikke bare utvikling av musikkfaglig- men også av pedagogisk kompetanse. At utøverkompetansen skal kunne benyttes til pedagogiske formål presiseres også i emnet ”støtteinstrumenter” (s.67) :

Det bør ikke bare legges vekt på utvikling av egenferdighet, men også på formidlende og pedagogiske aspekter.

Emnet ”ensembleledelse” synes heller ikke å sikte mot å utvikle store dirigenter, musikkfaglig sett, men heller mot å gi studentene et musikkpedagogisk redskap for å håndtere ”enklere oppgaver innen ensembleinstruksjon” (s.68). Også i del-emnet ”satslære” fremheves det musikkfaglige innholdet i utdanningen i forhold til en pedagogisk sammenheng (s.76):

Både innen allmennfaget musikk i skolen, i valgfagsgrupper, samt i samspillgrupper i musikkskolen og i fritidsmusikklivet er det behov for musikkklærere som kan skrive musikk og arrangere for aktuelle besetninger. Satslæren skal gi studentene innføring i ulike typer musikalsk sats og trening i å skrive, arrangere og tilrettelegge musikk for ulike aldersgrupper, gruppestørrelser og instrumentsammensetninger.

Til sammen synes altså musikkfaglig og pedagogisk kompetanse temmelig likt vektlagt i denne planen. Det er tydelig at plan-gruppen mener studentene bør utvikle kompetanse i forhold til hvilke yrkesroller de skal ha. Ut fra dette kan kanskje det pedagogiske studieinnholdet synes å tillegges mer vekt i den brede varianten av utdanningen enn i den smale, fordi studentene etter denne studievarianten forventes å kunne ivareta flere typer musikkundervisning, for

eksempel instrumentalopplæring på flere instrumenter og musikkundervisning i grunnskolen. I planen uttrykkes det at den faglige og pedagogiske kompetansen må integreres i hverandre (s.56), noe som også peker mot at begge disse delene av studieinnholdet anses like viktig. Ut fra dette kan det forstås som en hensikt med utdanningen er at musikk lærerne skal få en velbalansert og helhetlig musikkpedagogisk kompetanse.

7.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Fagene ”pedagogisk teori og praksis” og ”fagdidaktikk” utgjør den pedagogiske delen av denne faglærerutdanningen. I disse fagene legges det tydelig vekt på at studentene skal kunne utvikle pedagogisk kompetanse både på K1-, K2- og K3-nivå. For eksempel vil faget ”fagdidaktikk” legge til rette for at studentene skal kunne (s.85):

- planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne musikkpedagogisk virksomhet tilpasset den enkelte elev og elevgruppe.
- Se musikkpedagogens ansvar og oppgaver som ledd i en større kulturell og samfunnsmessig helhet
- Følge med i den musikkpedagogiske utviklingen og skape fornying innenfor fagfeltet.

Ut fra Dale (1999) sier allerede det første av disse punktene noe om at studentene bør utvikle kompetanse på alle nivåene. Det å gjennomføre tilpasset undervisning krever kompetanse minst på K1-nivå. Videre kan det å planlegge undervisningen, om dette forutsettes å skje sammen med andre kreve kompetanse på K2-nivå. Kompetanse på K3-nivået er nødvendig for å kunne vurdere og begrunne denne virksomheten. Punkt 2 presiserer dessuten at dette skal skje i forhold til en større kulturell og samfunnsmessig helhet, noe som helt klart krever at studentene tilegner seg kompetanse på K3-nivå. For eksempel var jeg i punkt 4.5 inne på hvordan det å tilpasse undervisning i forhold til elevenes ulike forutsetninger kan kreve omfattende pedagogisk kompetanse både i forhold til det å kjenne til forskjellig teori og i forhold til språklige forutsetninger for å kunne drøfte og reflektere rundt

slike problemstillinger på en perspektivert måte. Denne kompetansen ligger i følge Dales tanker (1999) på et K3-nivå.

I følge planen er lærerutdanningens oppgave å utvikle forståelse for hva læring er og for hva som påvirker læringsprosessene (s.17). Denne forståelsen er nødvendig for at studentene skal kunne legge til rette for læring i forhold til den enkelte elev, og dermed kunne gjennomføre ”tilpasset undervisning” slik det første punktet ovenfor sier noe om. Kompetanse til å forstå læring og læringsprosesser hos ulike elever kan se ut til å kunne utvikles i faget ”pedagogisk teori og praksis”. Her er det ett mål at studentene skal kunne (s.95):

- forstå egne og andres forutsetninger, reaksjoner og atferd og gi likeverdig og tilpasset opplæring.

Forståelse av ulike forutsetninger og reaksjoner på undervisning er naturligvis en forutsetning for å kunne legge til rette for læring hos ulike elever. Følgende del-emner spesifiserer nærmere hvilken kunnskap denne forståelsen skal bestå av (s.96):

- utviklingen fra barn til voksen
- læringsprosessen
- undervisning av elever med særlige behov, spesialpedagogikk
- undervisning av elever med en annen kulturbakgrunn, migrasjonspedagogikk
- sosialiseringprosessen
- musikalitet og musikkopplevelse
- kreativitet og kreativitetsutvikling.

Gjennom disse emnene ser studentene ut til å kunne utvikle kompetanse om læring i forhold til ulike aldersgrupper, til forskjellige sosiokulturelle forutsetninger og i forhold til undervisning i faget musikk. Disse emnene synes dermed å kunne gi studentene tilgang til et fagspråk og til teoretiske referanserammer som er nødvendige for å utvikle kompetanse på K3-nivå. Denne kompetansen kan altså betraktes som en forutsetning i forhold til å kunne differensiere undervisningen slik jeg drøftet dette i punkt 4.5.

Dokumentene om musikk- og kulturskolen (oppgavens del 2) gir uttrykk for at kombinerte stillinger og ulike typer samarbeid kan være en vesentlig del av

musikkskolelærernes yrkeshverdag. Dette kan også implisere krav til at lærerne har pedagogisk kompetanse både på K2- og K3-nivå, blant annet fordi disse oppgavene krever et fagpedagogisk språk, evne til refleksjon og utvikling, og forståelse av læreplanarbeid. Ut fra denne planen ser det ut som om faglærerstudiet i musikk legger til rette for at studentene kan utvikle denne kompetansen. For eksempel sies det i planen at studentene bør få trening i å formulere seg både skriftlig og muntlig om didaktiske problemstillinger (s.91), noe som fremhever at studentene skal utvikle fagspråk.

I planen uttrykkes det at faglærerutdanningen også sikter mot kompetanse til å kunne videreutvikle skole og undervisning (s.24):

En sentral side ved utdanningen er med andre ord å hjelpe studentene til å utvikle kompetanse for innholdsfornyelse i skolen basert på kunnskap om skole og utdanning, fag, musikkliv og samfunnsutvikling.

Dette er en kompetanse som strekker seg langt over undervisningsnivået, altså K1-nivået, og peker på at utdanningen i tillegg til å utdanne undervisere også sikter mot at studentene skal kunne bli profesjonelle pedagoger. Den kompetansen som behøves for å bidra til innholdsfornyelse ligger i følge Dales tanker (1999) på K3-nivå. I følge sitatet over ser vi at denne kompetansen er temmelig omfattende og baserer seg på kunnskap om skole, utdanning, fag, musikkliv og samfunnsutvikling. Denne kompetansen må altså omfatte kjennskap til ulike teorier og det å kunne drøfte innholdet for eksempel i musikkskolen fra mange ulike perspektiver.

I studieplanen fremheves også læreplanarbeid som et viktig innhold i faglærerstudiet. For eksempel sies det at (s.24):

Lov og plangrunnlaget fungerer som en offentlig innramming om de verdier og det kunnskapsinnhold som gjelder for opplæringen av barn og unge. I musikkklærerutdanningen har arbeidet med å fortolke og begrunne dette grunnlaget en sentral plass. Slike drøftinger har som oppgave å kvalifisere studentene for det lokale plan- og utviklingsarbeid de som faglærere må gjøre i skolen og de fremtidsoppgaver som knytter seg til revisjon og fornyelse av eksisterende plangrunnlag.

Dette sitatet sier noe om at studentene ikke bare skal kjenne til og kunne undervise etter gjeldende regelverk, men at studiet også sikter mot at de skal kunne vurdere og fornye plangrunnlaget. Denne kompetansen ligger i følge Dales tanker (1999) både på K2- og K3-nivå. Følgende del-emner konkretiserer hvilke regelverk studentene skal utvikle kjennskap til (s.97):

- læreplaner for grunnskole, videregående skole og musikkskole
- læreplanutvikling og lokalt utviklingsarbeid

Ut fra denne planen sikter altså faglærerutdanningen i musikk mot pedagogisk kompetanse både på K1-, K2- og K3-nivå. Kompetanse på K1-nivå ser blant annet ut til å kunne utvikles i praksisopplæringen der et hovedmål er at studentene skal utvikle en ”praktisk lærerdyktighet”. I utdanningen skal det i følge planen også legges vekt på utvikling av fagpedagogisk språk, kjennskap til ulike teorier om læring, fag og samfunn og på at studentene skal utvikle kompetanse i forhold til læreplanarbeid. Dette gjør at pedagogisk kompetanse på alle kompetansenivåene synes vektlagt i planen. Ut fra Dale (1999) sikter dermed denne utdanningen mot å utdanne profesjonelle musikkpedagoger som ikke bare kan gjennomføre god undervisning, men som også kan bidra til å profesjonalisere og videreutvikle musikkskolen.

8 Rammeplan og forskrift. Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (1999)

8.1 Om rammeplanen og forskriften

Denne rammeplanen har samme form som studieplanen fra 1992 med en generell del om lærerutdanning, en del om denne faglærerutdanningen og en del med rammeplaner for de ulike fagene i utdanningen. I likhet med den forrige planen gir også denne temmelig stramme rammer og styrende føringer på undervisningen, men også her gis det rom for lokale tilpasninger. Blant annet kan man ved den enkelte utdanningsinstitusjon velge hvilke fordypnings- og støttefag som skal tilbys (s.103 og 131) og dermed tilpasse utdanningens innhold til lokale forhold.

Som den forrige planen inneholder også denne to varianter av musikkstudiet. Den ene av disse sikter mot kompetanse hovedsakelig i forhold til ett hovedinstrument, mens den andre sikter mot en bredere kompetanse blant annet i forhold til flere instrumenter (s.61). En stor forskjell mellom planen fra 1992 og denne er imidlertid at faglærerutdanningen nå ikke bare utdanner musikkklærere, men også lærere i dans og drama. Tverrfaglig arbeid og innføring i flere kunstfag blir dermed viktig innhold i studiet. I følge planen er det å utvikle en tverrfaglig identitet viktig for studentene fordi dagens opplæringssystem legger stor vekt på tverrfaglighet og på tema- og prosjektarbeid (s.99). Dette eksemplifiseres i planen gjennom den nye læreplanen for grunnskolen, L97, og det fremheves også at musikkskolen har integrert flere kunstfag og blitt til musikk- og kulturskolen. At studentene skal utvikle en bred kunstfaglig kompetanse og evne til å samarbeide på kryss av fagområder kan oppfattes som en inneforstått intensjon i planen .

Som nevnt i punkt 7.1 svarer dette dokumentet mer direkte på mine problemstillinger enn mange av de andre dokumentene i oppgaven. Konklusjonene i dette kapitlet kan derfor i likhet med konklusjonene i det forrige kapitlet bygge både på eksplisitte og implisitte krav til yrkeskompetanse i teksten.

8.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?

De to variantene av grunnstudiet i musikk legger i følge planen til rette for at studentene kan spesialisere sin kompetanse i forhold til hvilke arbeidsoppgaver de forventer å møte (s.61):

Innen rammen av denne planen kan grunnstudiet innrettes mot instrumentalopplæring og instruksjon med utgangspunkt i ett hovedinstrument eller mot en bredere profil med tanke på klasse- og gruppeundervisning i allmennfaget musikk. I det breddeorienterte studiet inngår arbeid med flere instrumenter.

Ut fra dette kan studentene velge om de vil konsentrere seg om ett eller flere instrumenter og om de vil kvalifisere seg til få eller mange musikkfaglige oppgaver. I forhold til sjanger legges det vekt på bredde i begge studievariantene. For eksempel er det et mål at studenter som velger den spesialiserte varianten av utdanningen skal kunne (s.62):

- framføre et repertoar som er relevant for instrumentet og som viser sjangermessig og stilhistorisk bredde.

At studentene bør få en bred kjennskap til ulike sjangre fremheves også i det felles målområdet ”musikkhistorie og analyse” (s.63):

Kjennskap til et bredt spekter av stilarter og sjangere er viktig både for utøving, formidling og undervisning i musikk.

Ut fra dette er en sjangermessig bred kompetanse vektlagt for studenter i begge variantene av musikkstudiet.

I dokumentene om musikk- og kulturskolen (oppgavens del 2) så jeg at kravet til en bred musikkfaglig kompetanse ikke bare dreide seg om sjanger, men også om ulike arbeidsoppgaver. Dette så jeg kunne dreie seg blant annet om instrumentalundervisning, om musikkundervisning i ulike skoleslag og om dirigerings-, arrangerings-, og instruksjonsoppgaver i det frivillige musikkliv.

Faglærerstudiet i musikk kan ut fra denne utdanningsplanen synes å forberede for dette, blant annet fordi studentene skal (s.61):

- tilegne seg innsikt i musikkfagets ulike undervisningsområder og faglige egenart, historie, sjangere og uttryksmåter.

Her kan ”musikkfagets ulike undervisningsområder” forstås til å peke mot de forskjelligartede arbeidsoppgavene som musikkskolelærere kan møte. Studiet synes likevel ikke å sikte mot å kvalifisere den enkelte student til alle de ulike oppgavene. Heller ser det ut for at studentene gjennom egne valg i studiet må ta standpunkt til hvilke oppgaver de vil kvalifisere seg for. I utgangspunktet ser det nemlig ut for at utdanningen enten sikter mot spisskompetanse i forhold til instrumentalundervisning, eller mot bred kompetanse i forhold til undervisning i allmennfaget musikk. Valgenheten ”fordypningsfag” kan imidlertid tilby studentene å utvikle kompetanse innen følgende emner (s.103 ff.):

- Musikkutøving
- Musikkunnskap
- Dirigering og ensembleledelse
- Musisering og Dans

Her kan de tre øverste fagene synes å sikte mot enten å spesialisere musikkstudentenes kompetanse eller å gjøre den musikkfaglige kompetansen bredere. Faget ”dirigering og ensembleledelse” vil for eksempel kunne utvikle kompetanse til flere av oppgavene i musikk- og kulturskolen enn faget ”musikkutøving”. Faget ”musisering og dans” synes i tillegg å sikte mot kompetanse innen dans og kan dermed gjøre fagkompetansen enda bredere. Hvilke arbeidsoppgaver studentene kvalifiserer seg til avhenger dermed av hvilke valg de tar i studiet. Fagene som er nevnt ovenfor er imidlertid ikke obligatoriske fag, og heller ikke obligatoriske valgfag, men *eksempler* på valgfag som institusjonene kan tilby. Ut fra dette kan tilbudene ved de ulike utdanningsinstitusjonen være temmelig forskjellige og det blir dermed vanskelig å si noe sikkert om hvilken faglig kompetanse musikkstudentene kan utvikle. Det er likevel vesentlig å legge merke til at den faglige kompetansen fra faglærerutdanningen i stor grad avhenger av hvilke

valg studenten ta i studiet, og at utdanningen i utgangspunktet kan kvalifisere for flere ulike oppgaver.

Denne faglærerutdanningen synes også å legge vekt på at studentene skal kunne utvikle en tverrfaglig kompetanse. Studenter med musikk som hovedområde skal for eksempel ikke bare utdannes i musikk, men også få en innføring i andre kunstfag (s.27):

I faglærerutdanningen velger studentene enten musikk, dans eller drama som sitt hovedområde. Samtidig skal de tilegne seg en grunnleggende innsikt og ferdighet i forhold til tverrfaglig arbeid på hele dette brede kunstfagfeltet.

Tverrfaglige kompetanse synes blant annet å kunne utvikles i studieenheten "tverrfaglig arbeid med musikk, dans og drama" (s.99). Her får studentene både et innføringskurs i de ulike fagområdene, og undervisning i emnet "tema- og prosjektarbeid med musikk, dans og drama". I følge planen er det vesentlig å sikte mot en tverrfaglige kompetanse fordi samfunnet og skolen for øvrig har ført de ulike kunstfagene nærmere hverandre, og bruker dem ofte i sammenheng. For eksempel er det tverrfaglige et viktig aspekt i den nye læreplanen for grunnskolen, L97, og musikkskolen har integrert flere fag og blitt til musikk- og kulturskolen. Plangruppen bak denne planen finner det derfor naturlig at også faglærerutdanningen tar opp i seg denne tendensen (s.99):

Innen kunstnerisk virksomhet blir uttrykksformene musikk, dans og drama stadig integrert. Dette medfører at innføring i tverrfaglig arbeid blir særlig naturlig og viktig i faglærerutdanningen i musikk, dans og drama.

Til sammen synes det i denne planen å legges vekt på at studentene skal utvikle en bred faglig kompetanse. Dette gjelder både i forhold til musikkfaget der studentene kan utvikle kompetanse innen flere sjangre og i forhold til ulike musikkfaglige oppgaver, og i forhold til at studentene kan utvikle en viss kompetanse også innen andre kunstfag. Det er vesentlig å legge merke til at det også i *denne* planen for faglærerutdanningen er studentene selv som gjennom sine valg i studiet velger hvilken kompetanse som utvikles. Dette kan for eksempel bety at studentene i tillegg til å kvalifisere seg for instrumentalundervisning også kan

utvikle kompetanse i forhold musikkundervisning i grunnskole eller skolekorps, eller at de velger å spesialisere sin kompetanse i forhold til hovedinstrumentet.

Det utøvende aspektet av faglærerutdanningen kan synes mindre vektlagt i denne planen enn i studieplanen fra 1992. Dette tolker Boysenutvalget (1999) som at plan-gruppen i for stor grad vil innrette musikkutdanningen mot arbeidsmarkedets brede behov. I følge dette utvalget er nemlig en god utøverkompetanse nødvendig for alt musikkfaglig arbeid, og faglærernes kompetanse forringes dermed ved at dette aspektet ikke tillegges nok vekt i utdanningen. I planen presiseres det imidlertid at arbeidsmarkedet trenger både spesialister og musikkpedagoger med en bredere kompetanse, og gjennom de mange valgene som tilbys synes det kanskje som om utdanningen legger til rette for at begge disse kompetansetyperne kan utvikles. Likevel er nok det generelle inntrykket at denne planen sikter mot en bredere fagkompetanse enn planen for faglærerutdanning fra 1992. Dette er både fordi den spesialiserte utøverkompetansen synes mindre betydelig og fordi det nå også legges vekt på kompetanse innen flere fag.

8.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?

Det utøvende aspektet kan altså synes å tillegges mindre vekt i denne planen. Mens rammeplanen fra 1992 har 20 vekttall til utøving (hovedinstrument, biinstrument og ensembleaktiviteter), har denne planen kun 10 vekttall til disse aktivitetene. Betydningen av den utøvende delen av studiet synes dermed vesentlig redusert i denne nyeste planen. Dette får naturligvis konsekvenser for hvilke sider ved basisfaget som oppfattes som vektlagt. For eksempel kan dette signalisere at arsdimensjonen og de håndverksmessige sidene ved musikkfaget anses som mindre viktig enn tidligere. At utøveraspektet tillegges mindre vekt kan ut fra helheten i planen også forstås slik at det i denne planen legges stor vekt på de pedagogiske sidene av utdanningen. Ut fra planen er det helt tydelig at dette er en lærerutdanning, og ikke en utøver-utdanning. Likevel legges det vekt på at studiet utdanner lærere i kunstoffag, og at estetiske sider ved basisfagene dermed er viktig. Blant annet uttrykkes dette når det sies at det å skape og utøve kunst er en viktig kompetanse for kunstoffaglærere, og at dette dermed må være et vesentlig innhold i utdanningen (s.58):

Å skape og utøve kunst er en viktig del av en lærers kunstfaglige kompetanse.

Estetiske sider ved musikkfaget fremheves flere steder i planen som et viktig premiss for faglærerutdanningen. Likevel synes ikke studentenes kunstneriske utvikling å tillegges spesielt stor vekt. Dette kan blant annet forstås fordi studentenes utøving oppfattes som mindre betydelig, og fordi det i forhold til denne utøvingen ikke fremheves at ars-dimensjonen skal vektlegges. Dette kan man for eksempel se av målformuleringene for området ”musikkutøving” (s.61 f.) Ut fra disse formuleringene kan det se ut for at intellektuell og vitenskapelig kunnskap om musikk synes vektlagt. Dette kan forstås gjennom målbeskrivelser som at studentene skal kunne ”beskrive”, ”dokumentere” og ”analysere” sin musikkunnskap. Disse begrepene peker mot at en begrepsfestet og analytisk fagkompetanse synes å bli betraktet som vesentlige mål. Dette vektlegger scientia-dimensjonen av musikkfaget i større grad enn ars-dimensjonen. Andre mål for det utøvende området av faglærerutdanningen fremhever også scientia. For eksempel er det et mål at studentene skal (s.61)

- opparbeide en språklig og analytisk beredskap slik at de verbalt kan formidle tanker og ideer om musikk til elever med ulike interesser og forutsetninger.
- utvikle ferdighet i bruk av musikkens eget notasjons- og skriftspråk og en sikker indre forestilling av musikk

Studenter som spesialiserer seg i forhold til hovedinstrumentet sitt skal dessuten kunne (s.62):

- beskrive grunnleggende ergonomiske prinsipp i instrumentalutøving og bruke disse i egenutøving og opplæringsvirksomhet
- dokumentere kunnskap om instrumentets egenskaper, konstruksjon og virkemåte
- bruke forskjellige presentasjons- og formidlingsmåter for ulike elev- og publikumsgrupper, drøfte strategier for forberedelse og etterarbeid og analysere hvordan praktiske og utenommusikalske forhold også kan påvirke musikkformidlingen.

Disse formuleringene vektlegger også scientia-dimensjonen av musikkfaget og tyder på at det i denne planen legges mer vekt på begrepsliggjort og vitenskapelig kunnskap *om* musikk enn på kompetanse i forhold til å utøve og bruke musikken på en praktisk måte. Dette er forskjellig i forhold til den forrige utdanningsplanen fra 1992, der det utøvende aspektet av faglærerutdanningen syntes svært vesentlig.

Disse forskjellene må man imidlertid se i forhold til hvilke premisser planene er blitt til under. Det er nemlig stor sannsynlighet for at plangruppen som har utarbeidet denne nyeste planen har vært nødt til å forholde seg til bestemmelser om å bruke etterprøvbare målformuleringer. Målstyring som prinsipp for læreplaner ble innført rundt 1993/ 1994 fordi myndighetene ønsket en bedre kontroll med om utdanningene egentlig oppnår sine mål. Man kan imidlertid stille kritiske spørsmål til hvorvidt det egentlig er mulig å måle hva en utdanning, og kanskje særlig en *kunstfaglig* utdanning oppnår. Dette er fordi kompetanse innen ars-dimensjonen, som ut fra Nielsen (1994) er sentral i alle kunstfag, vanskelig lar seg etterprøve og kontrollere. Mål i studiet som har med estetiske sider av musikkfaget å gjøre, som for eksempel kunstneriske erfaringer vil dermed vanskelig kunne komme til uttrykk i etterprøvbare mål. Det faktum at målene i denne planen for faglærerutdanningen i større grad framhever scientia-dimensjonen enn ars-dimensjonen kan derfor til en viss grad forklares av at plangruppen er underlagt disse bestemmelsene.

Scientia-dimensjonen er likevel vesentlig vektlagt i denne planene. Blant annet kommer dette til uttrykk i de teoretiske delene av utdanningen, for eksempel i områdene ”musikkhistorie og analyse”, ”komponering og arrangering” og ”tema- og prosjektarbeid med musikk, dans og drama”. I det siste området er det for eksempel et mål at studentene skal kunne (s.100):

- gjøre rede for tema- og prosjektorganisert opplæring som arbeidsform og ha oversikt over den rolle tverrfaglige tema- og prosjektarbeid har i ulike deler av opplæringssystemet.

Det å ”gjøre rede for” og ”ha oversikt over” er begreper som tydelig peker mot at scientia-dimensjonen er vektlagt. Man kunne også tenkt seg at dette området hadde mål som for eksempel det å oppleve eller skape kunst i forhold til ulike fag. En slik formulering ville lagt vekt på ars-dimensjonen av kunstfagene. Imidlertid er det igjen viktig å huske at plangruppen i denne planen har vært nødt til å bruke

etterprøvbare målformuleringer, noe min formulering ikke er et eksempel på. Disse bestemmelsene kan altså medføre en feilaktig vektlegging av scientia-dimensjonen i forhold til hva plan-gruppen egentlig har ment. Imidlertid kan man ut fra vektallene og beskrivelsene av de ulike emnene i fagområdet musikk forstå at det teoribaserte faginnholdet faktisk tillegges større vekt i denne planen enn i den forrige. Vektleggingen av scientia-dimensjonen skyldes dermed ikke bare bestemmelser om etterprøvbare målformuleringer, men tyder på at plan-gruppen også legger vesentlig vekt på dette faginnholdet. I følge Nielsen (1994:111) er scientia-dimensjonens oppgave først og fremst å bringe orden og struktur i den non-verbale erkjennelsen fra ars-dimensjonen. Om det i denne planen legges vesentlig mer vekt på scientia enn på ars kan man kanskje stille seg kritisk til hvorvidt den vitenskapelige og teoretiske kunnskapen *om* musikk egentlig får denne funksjonen i faglærerutdanningen. Følger man Nielsens tanker (1994) er nemlig kompetanse innen ars-dimensjonen av musikkfaget vesentlig for at scientia-dimensjonen får en funksjon. I forhold til dette kan man kanskje spørre seg om faglærerstudenter som følger denne planen egentlig *opplever* nok kunst, og *utøver* nok musikk til at det vitenskapelige faginnholdet får en slik redskaps-funksjon.

Selv om scientia-dimensjonen altså synes å bli tillagt en kanskje uforholdsmessig stor vekt i denne planen har jeg også vært inne på hvordan faglærernes "kunstfaglige kompetanse" fremheves som viktig. Dette viser blant annet det første sitatet i dette punktet. Følgende målpunkter konkretiserer hva den kunstfaglige kompetansen skal bestå av. Studentene skal kunne (s.58):

- formidle kunst på et høgt nivå gjennom egen skapende og utøvende virksomhet og kunne tilpasse formidlingens innhold og form til ulike aldersgrupper
- planlegge, gjennomføre og vurdere kunstfaglig undervisning som tar utgangspunkt i og utnytter elevens iboende skapende evner
- legge til rette undervisningen slik at elevene får oppleve kunst både gjennom egen utøving og i møte med profesjonelle kunstnere
- reflektere omkring kunst, kunstopplevelse og kunstformidling som begrunnelser for de didaktiske valg som gjøres

Her ser vi at de tre øverste punktene legger vekt på ars-dimensjonen av kunstfagene. Det å formidle, skape og utøve kunst peker tydelig mot estetiske sider

ved blant annet musikkfaget. Punktene synes imidlertid også å fremheve at studentenes estetiske utvikling har en pedagogisk funksjon. Dette kan man blant annet se fordi pedagogiske og didaktiske forhold som målgrupper, tilrettelegging av undervisning og andre didaktiske valg fremheves i forbindelse med den kunstneriske egenutviklingen. Ut fra disse punktene er altså musikkfaget også et estetisk fag og ikke bare et fag der man skal vite mye, som diskusjonen om scientia-dimensjonens vekt i planen kan peke på. Den estetiske dimensjonen fremheves imidlertid i sammenheng med undervisning, og det er dermed klart at det er elevenes, i større grad enn studentenes opplevelse av kunst som står i fokus. Elevene skal i følge disse punktene både ”oppleve kunst” og få utnytte sine ”iboende skapende evner”. Studentene i denne utdanningen kan ut fra dette forstås til å skulle utvikle kunstfaglig kompetanse heller for å være gode kunstfaglærere enn for å være gode kunstutøvere. Det å legge til rette for at elevene opplever kunst kan også stille indirekte krav til lærerens kunnskap *om* faget, og kan dermed også legge vekt på scientia-dimensjonen.

Til sammen kan denne drøftingen føre til en oppfatning om at studentenes egne utøverferdigheter og håndverksmessige kompetanse i musikk ikke kommer til uttrykk i planen. Dette er naturligvis ikke riktig. For eksempel sies det i den delen av planen som omhandler det utøvende at studentene skal kunne fremføre musikk og beherske ulike spillemåter som for eksempel gehørspill, improvisasjon og prima vista (s.62). Faglærerne i musikk skal altså tilegne seg kompetanse til å undervise i praktiske musikkferdigheter, men det utøvende tillegges vesentlig mindre vekt i denne planen enn i studieplanen fra 1992. Til sammen er inntrykket fra planen at vitenskapelige og teoretiske kunnskaper *om* musikk anses som svært viktig faginnhold. Dette legger vekt på scientia-dimensjonen av musikkfaget. Ars-dimensjonen vektlegges også, men da hovedsakelig i forhold til at studentene skal bli gode kunstfaglærere i motsetning til gode kunstutøvere. Dette er forskjellig i forhold til planen fra 1992. Grunnen til disse forskjellene kan synes å være både det at denne plangruppen er underlagt bestemmelser om etterprøvbare målformuleringer, noe som vil fremheve scientia-dimensjonen, og det at lærerrollen tillegges vesentlig større verdi enn utøver-rollen i denne planen.

8.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?

Den pedagogiske hensikten med faglærerstudiet synes altså sterkt vektlagt i denne planen. Dette uttrykkes også eksplisitt (s.28):

Utdanningen har en klar yrkesretting ved at studentene gjennom hele studiet arbeider med fagstudiene parallelt med studier i kunstfagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring. Innhold og organisering av faglærerutdanningen er fastsatt for å utdanne lærere med kompetanse for å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring i samsvar med mål og planer for ulike læringsområder og for elever med ulike forutsetninger.

Her fremheves det at utdanningen rettes mot læreryrket, og at dette yrket krever omfattende pedagogisk kompetanse. I sitatet legges det for eksempel vekt på at lærerne skal kunne undervise i samsvar med mål og læreplaner, og kunne tilpasse undervisningen i forhold til den enkelte elev. Som jeg har vært inne på i analysen av de tidligere dokumentene forutsetter dette ut fra Dale (1999) vesentlig pedagogisk kompetanse. Denne kompetansen ser naturligvis ut til å kunne utvikles i de pedagogiske områdene av studiet, men i stor grad også i de musikkfaglige og kunstfaglige områdene. Som nevnt i forrige punkt kan man blant annet se av målformuleringene i området ”kunstfaglig kompetanse” (s.58) at det her legges vekt både på faglig og pedagogisk kompetanse. Lærer-rollen synes dermed vesentlig mer vektlagt i denne planen enn utøver-rollen. Dette kan man også se av følgende sitat (s.62):

Gode instrumentale ferdigheter er en viktig forutsetning for å kunne undervise i og formidle musikk.

Også her kan man se at de instrumentale ferdighetene ikke bare er vesentlig for å kunne utøve og formidle noe, men også for å kunne undervise i musikk.

Til sammen ser altså det pedagogiske innholdet av studiet å være vesentlig vektlagt i denne planen. Selv om det naturligvis også legges vekt på at studentene skal kunne tilegne seg en faglig kompetanse er lærer-rollen betydelig mer profilert i denne planen enn i studieplanen fra 1992. I tillegg til at de pedagogiske områdene av utdanningen sikter mot å utvikle pedagogisk kompetanse ser også didaktisk og

pedagogisk kompetansen ut til å kunne utvikles i fagområdene av utdanningen. Når det i det første sitatet i dette punktet sies at ”utdanningen har en klar yrkesretting” er det tydelig at det er yrket som lærer og ikke yrket som musiker denne utdanningen retter seg mot. Den pedagogisk kompetansen tillegges altså stor vekt i denne planen.

8.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Utvikling av pedagogisk kompetanse synes altså å være en vesentlig intensjon i denne studieplanen. I følge det øverste sitatet i forrige punkt dreier denne kompetansen seg ikke bare om det å undervise, men om det å ”planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring i samsvar med mål og planer for ulike læringsområder og for elever med ulike forutsetninger” (s.28). Ut fra dette legges det vekt på pedagogisk kompetanse både på K1- og K2- nivå. Følgende sitat fremhever at utdanningen sikter mot kompetanse til forsknings- og utviklingsarbeid, noe som vektlegger K3-nivået ytterligere (s.28):

Faglærerutdanningen skal både fremme den personlige og profesjonelle utvikling hos studentene og vekke interesse for pedagogisk og kunstnerisk forsknings- og utviklingsarbeid

Kompetanse til ”pedagogisk og kunstnerisk forsknings- og utviklingsarbeid” er kompetanse langt over K1-nivået og peker på at musikk lærer-rollen er i utvikling. I tillegg til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning bør faglærere i musikk i følge dette sitatet også kunne utvikle ny kunnskap om undervisning og læring, og utvikle sin skole videre. Dette kan for eksempel dreie seg om utvikling av undervisningen i den kommunale musikk- og kulturskolen. Som jeg var inne på i kapittel 1 har utviklingen i dette skoleslaget blant annet ført til et stadig tettere samarbeid med grunnskolen og det frivillige musikklivet, og til at musikk skolen nå også tilbyr undervisning i fag som for eksempel dans og drama. Man kan kanskje tenke seg at faglærerutdanningen i musikk ifølge sitatet over også sikter mot at faglærerne skal kunne bidra til å utvikle ny teori om- og undervisningsmateriale til nye undervisningstyper som denne utviklingen kan ha medført. Uansett krever

oppgaver som forsknings- og utviklingsarbeid at studentene utvikler kompetanse også på K2- og K3-nivå, blant annet fordi de må kjenne til ulike forskningsmetoder og forskjellige typer teori. Dette ser blant annet ut til å kunne utvikles i faget pedagogikk fordi studentene her skal lære å (s.48):

- bruke fagteori og kunnskap om relevante forskningsmetoder til å belyse og vurdere kunstpedagogisk virksomhet
- drøfte sentrale problemstillinger og metoder som anvendes i pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, og kunne bruke relevante metoder i eget pedagogisk og kunstnerisk utviklingsarbeid.

En annen vesentlig kompetanse på K2-nivået er det å kunne forholde seg til læreplaner. Denne kompetansen ser også ut til å kunne utvikles i pedagogikkfaget fordi et annet mål er at studentene skal (s.47):

- tilegne seg pedagogisk innsikt slik at de kan gjennomføre undervisnings- og formidlingsoppgaver i samsvar med lov og læreplaner

For å kunne undervise og formidle noe ”i samsvar med lov og læreplaner” forutsettes det naturligvis at studentene tilegner seg kjennskap til disse retningslinjene og forståelse om hvordan de nedfelte intensjonene kan iverksettes. Dette ser blant annet ut til å kunne utvikles i målområdet ”Skolen og andre arenaer for læring og oppdragelse”. Her er det et mål at studentene skal kunne (s.47 f.):

- gjøre rede for verdigrunnlag og overordnede mål for vårt skole og opplæringsystem, samt beskrive bærende prinsipper og retningslinjer i aktuelle læreplaner

Ut fra dette kan altså studentene utvikle kompetanse i forhold til å kunne forstå og iverksette føringer som gis i læreplaner. Disse to sitatene fremhever imidlertid ikke at dette arbeidet også skal dreie seg om å utvikle en kritisk vurderingsevne hos studentene. Heller peker begrepene som å ”gjøre rede for”, ”beskrive bærende prinsipper” og undervise ”i samsvar med” vedtatte retningslinjer på at utdanningen har til hensikt å utdanne svært lojale lærere som på en ukritisk måte er i stand til å

gjennomføre undervisningen slik planverket sier. Dette vektlegger ut fra Dale (1999) pedagogisk kompetanse på K2-nivå, men ikke på K3-nivå fordi dette nivået også innebærer det å kunne reflektere og kritisere på ulike vis. Ifølge Dales tankegang (1999) forutsettes det likevel at studentene skal utvikle en kritisk vurderingsevne fordi de ifølge de første sitatene i dette punktet skal kunne bidra i forsknings- og utviklingsarbeid. Om faglærere i musikk skal kunne bidra til ny utvikling er det avgjørende at de har kompetanse til å drøfte og vurdere det som har vært på ulike vis, og kunne begrunne hvorfor man skal forandre eller eventuelt fortsette på det som har vært. Ut fra dette legges det også vekt på pedagogisk kompetanse på K3-nivå i denne planen selv om denne kompetansen ikke fremheves i forbindelse med læreplanarbeidet.

I analysen av dokumentene om musikk- og kulturskolen (oppgavens del 2) var jeg inne på hvordan krav til pedagogisk samarbeid forutsetter at lærerne blant annet har et fag- pedagogisk språk. Det synes å være en målsetting i denne planen at faglærerstudentene i musikk, dans og drama skal utvikle et slikt fagspråk. For eksempel er det ett mål for området ”Barn, unge og voksne i læring og utvikling” at studentene skal kunne (s.47):

- gjøre rede for sentrale begreper og teorier som angår modning, læring og utvikling og relatere disse til undervisnings- og formidlingsvirksomhet
- drøfte hvordan lærings- og utviklingsprosesser kan tilrettelegges i forhold til gutter og jenter og til ulike alders og utviklingstrinn
- gjøre rede for og drøfte ulike oppfatninger om undervisning, læring og utvikling med utgangspunkt i bl.a. historiske, kulturelle og sosiale forhold.

I disse punktene synes det å legges vekt på at studentene skal utvikle artikulert kunnskap om undervisning og læring, og kompetanse til å drøfte dette på ulike vis. Disse punktene fremhever dessuten at studentene skal utvikle evne til kritisk refleksjon, noe jeg etterlyste tidligere. Her legges det ikke bare vekt på at studentene skal tilegne seg og gjøre rede for begreper, teorier og oppfatninger, men også at de skal kunne *drøfte* disse fenomenene. Når studentene i følge disse punktene skal kunne diskutere ulike oppfatninger om undervisning, læring og utvikling i forhold til historiske, kulturelle og sosiale forhold legger dette stor vekt på at det her kan utvikles kompetanse også på K3-nivå.

Det tverrfaglige aspektet i denne planen har også betydning for hvilken kompetanse studentene kan utvikle. I punkt 8.2 var jeg inne på at dette medfører vektlegging av en faglig kompetanse som ikke bare dreier seg om musikk, men også om flere kunstfag. I forhold til pedagogisk kompetanse fører det tverrfaglige aspektet i planen blant annet til at undervisningskompetanse innen tema- og prosjektarbeid er et vektlagt emne i utdanningen. Dette innebærer også at studentene bør utvikle pedagogisk kompetanse på K2- og K3-nivå, for eksempel fordi de skal kunne (s.101):

- samarbeide i team om å planlegge, gjennomføre og vurdere tverrfaglig opplæring med musikk, dans og drama der uttrykksformene samvirker og utfyller hverandre.

Det å samarbeide om pedagogiske emner på denne måten krever som jeg har vært inne på tidligere tilgang til et felles fagpedagogisk språk og til felles teoretiske referanserammer. Ut fra Dale (1999) kreves det i dette sitatet kompetanse på K2-nivå fordi lærerne forutsettes å kunne planlegge og vurdere opplæringen i fellesskap, og kompetanse på K3-nivå fordi lærerne også behøver tilgang til ulike typer teori og til ulike måter å tenke på for å kunne vurdere om uttrykksformene samvirker og utfyller hverandre.

Til sammen legges det altså i denne planen vekt på at studentene skal utvikle pedagogisk kompetanse både på K1-, K2- og K3-nivå. Studentene skal lære både å undervise, planlegge og vurdere, og også utvikle kompetanse i forhold til forsknings- og utviklingsarbeid. I følge Dales tankegang (1999) betyr dette at faglærerstudentene kan få et godt grunnlag for å utvikle pedagogisk profesjonalitet, noe som blant annet kan føre til at musikkskolene profesjonaliseres. Selv om det fremheves flere steder i planen at studentene skal lære å undervise ”i samsvar” med gjeldende retningslinjer kan det ut fra helheten forstås slik at studentene også skal utvikle evne til kritisk refleksjon i faglærerstudiet. Dette betyr at de i tillegg til å undervise i ”samsvar” med retningslinjene også må kunne drøfte og vurdere disse retningslinjene på en kritisk måte. For eksempel er dette nødvendig i forhold til FOU-arbeid, som vektlegges i planen. Dette arbeidet forutsetter en kritisk tankegang fordi det uten denne vil være svært vanskelig å vurdere om utviklingen er en framgang og en forbedring, eller eventuelt en forverring av det som var vært tidligere. Ut fra denne planen kan altså faglærere i musikk både ha kompetanse til å

gjennomføre god instrumentalundervisning og til å ivareta mange andre pedagogiske oppgaver.

9 Norsk musikkutdanning (1999)

9.1 Om innstillingen

Denne innstillingen er blitt til på bakgrunn av Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementets arbeid med å følge opp all kunstutdanning i Norge. Boysenutvalgets mandat dreier seg om å foreta en helhetlig analyse av utdanningsløpene i musikk fra grunnskolenivå til høgre utdanning (s.11). Utvalget oppfatter sitt mandat til å i første rekke omhandle utdanningsløpene for de som skal bli utøvende og skapende musikere (s.12). De drøfter imidlertid også *pedagogiske* musikkutdanninger som for eksempel faglærerutdanningen i musikk, fordi disse utdanningene i følge utvalget også må basere seg på en høy utøverkompetanse (s.12). Til forskjell fra de andre dokumentene i denne oppgavedelen er ikke dette dokumentet en læreplan og har dermed ikke til hensikt å bestemme noe om den pedagogiske virksomheten. Boysenutvalgets innstilling er likevel et sentralt dokument fordi dette er den eneste utredningen om høyere musikkutdanning i Norge. Det er dermed vesentlig å se hva man kan finne i dette dokumentet av innspill og synspunkter i forhold til hvilken yrkeskompetanse faglærerutdanningen i musikk bør sikte mot. Denne innstillingen omhandler problemstillingene i oppgaven hovedsakelig på en indirekte måte, og konklusjonene i dette kapitlet vil dermed basere seg mer på min forståelse av hva teksten innebærer enn på eksplisitt tekst.

9.2 Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?

I denne innstillingen hevder Boysenutvalget at arbeidsmarkedet har behov for musikere og musikk lærere som har en bredere musikkfaglig kompetanse enn det dagens musikkutdanninger gir. Først og fremst peker utvalget på at sjangerdelingene i utdanningene er uheldig. Selv om arbeidsmarkedet ifølge denne innstillingen ikke er mettet på spesialister verken innen klassisk eller rytmisk musikk, eller innen folkemusikk, er det største behovet slik utvalget ser det likevel musikere og musikkpedagoger som har kompetanse innen flere sjangre (s.45). Dette behovet mener utvalget må være et premiss for musikk lærerutdanningen (s.80):

Selv om det i en viss utstrekning også i framtida vil være behov for pedagoger som behersker bare en sjanger tror utvalget det i større og større grad vil bli krevet evne til å arbeide innenfor flere sjangre, og mener de musikkpedagogiske utdanningene i større grad enn i dag må kvalifisere for dette.

Ut fra dette synet bør altså faglærerutdanningen i musikk sikte mot kompetanse innen flere sjangre.

Kravet til musikkfaglig kompetanse handler imidlertid om mer enn sjanger. I denne innstillingen fremheves det at lærere i musikk også bør kunne utføre flere ulike musikkfaglige oppgaver. Dette er fordi arbeidsmarkedet har et svært mangespektret behov. Utvalget peker på at musikkklærere kan måtte kombinere noen av følgende oppgaver (s.57 ff):

- musiker
- musikkpedagog
- kor- og ensembleinstruktør/ dirigent
- kirkemusiker / organist
- musikkadministrasjon / konsertproduksjon
- musikkjournalist/ -kritiker/ -produsent/ musikk og media/ Tonmeister
- musikkterapeut
- musikkhistoriker/ musikkteoretiker
- komponist / arrangør
- musikkforsker

Dette kan i utgangspunktet synes å stille svært brede behov til musikkpedagogenes musikkfaglige kompetanse. Som utvalget selv sier kan man finne krav om at (s.80) ”musikkpedagoger både skal være dyktige utøvere, instrumentalpedagoger, dirigenter, ensembleledere – på alle nivåer og i flere sjangre samt at de gjerne skal undervise i grunnskolen, og aller helst også spille i kirka på søndagene”. Som jeg var inne på i punkt 3.5.1 peker dette sitatet mot at markedet har et svært bredt behov for musikkfaglig kompetanse. Utvalget hevder imidlertid at det er urealistisk å forvente at en og samme lærer skal kunne ivareta alle disse oppgavene, men at studentene i musikkklærerutdanningen heller må kunne velge hvilke oppgaver de vil

kvalifisere seg for. Ut fra dette bør ikke faglærerutdanningen sikte mot å utvikle en svært bred musikkfaglig kompetanse hos hver enkelt student, men heller tilby så mange ulike valgfag at studentene til sammen kan utvikle den kompetansen som markedet behøver (s.81):

Utvalget ser dermed for seg et bredt og variert musikkpedagogisk studietilbud, med muligheter for at studentene kan gjøre valg underveis i studiet som kan forme egen kompetanse.

Ut fra dette kan man forstå at utvalget mener den enkelte faglærerstudent bør utvikle en viss musikkfaglig bredde. Dette dreier seg altså både om kompetanse innen flere sjangre og om kompetanse i forhold til noen av de ulike oppgavene som finnes.

Boysenutvalget hevder imidlertid også at faglærerutdanningen bør legge til rette for en viss fordypning. Denne fordypningen gjelder i forhold til faglærernes utøvende kompetanse, fordi utvalget mener denne kompetansen er en forutsetning for alt musikkfaglig arbeid (s.80). :

Men det er viktig å understreke at for alle disse yrkesfunksjoner utgjør en utøvende kompetanse et helt nødvendig faglig fundament. Blir kravet til bredde i utdanningen for stort, får ikke studentene lenger anledning til å fordype seg i tilstrekkelig grad om utviklingen av sin egenferdighet.

Ut fra dette bør ikke den musikkfaglige bredden i utdanningen bli for stor fordi dette kan gjøre det vanskelig for studentene å utvikle gode nok egenferdigheter. Disse egenferdighetene på instrumentet betraktes altså som et nødvendig grunnlag, og utvalget ser for seg at studentene ut fra dette grunnlaget kan velge hvilken annen musikkfaglig kompetanse de ønsker å utvikle.

Til sammen synes det likevel å legges vekt på at faglærerstudentene i musikk bør utvikle en musikkfaglig kompetanse som inneholder en viss bredde. Denne bredden dreier seg både om kompetanse på hovedinstrumentet, om kjennskap til flere sjangre og om kompetanse i forhold til noen forskjellige musikkfaglige oppgaver. Likevel presiseres det at utdanningen ikke må sikte mot en *for* bred kompetanse, fordi dette kan medføre at studentene får for lite tid til å utvikle sine

utøverferdigheter. Utvalget legger dermed stor vekt på at denne kompetansen er grunnleggende for alle musikkpedagoger. For at utdanningene skal lykkes i å møte markedets behov, som synes å være en målsetting for utvalget, fremheves det at studentene bør kunne velge blant mange forskjellige valgfag slik at de samlet sett kan utvikle en svært bred musikkkompetanse. Disse konklusjonene synes å være samsvarende med konklusjonene i punkt 7.2 og 8.2. Her så jeg at læreplanene for faglærerutdanningen gjennom valgfagstilbud og ulike studievarianter legger til rette for nettopp det at studentene selv kan forme sin egen faglige profil. Dette peker mot at studentene tillegges et stort ansvar for at den ”riktige kompetansen” utvikles, og gjør det interessant å spørre om dette egentlig medfører utvikling av den ønskede kompetansen. Dette kommer jeg tilbake til i siste kapittel.

9.3 Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?

I likhet med Dugstadutvalget (kapittel 5) synes også dette utvalget å legge stor vekt på musikk som et håndverksmessig ferdighetsfag. Dette er forskjellig i forhold til for eksempel å vektlegge musikkfaget som et kunstfag eller som et vitenskapsfag. Utvalgets fremstilling av musikkfaget har trolig en sammenheng med hvordan de oppfatter sitt mandat for innstillingen (s.12):

Utvalget oppfatter mandatet som i første rekke å omhandle utdanningsløpene for de som skal bli utøvende og skapende musikere.

Når utvalget her fremhever utøvende og skapende aspekter av musikkfaget kan dette tyde på at både ars-dimensjonen og håndverks-delen av faget er vektlagt. Ut fra helheten i innstillingen synes det imidlertid som om det er de håndverksmessige delene som er mest vesentlig. Dette er fordi at de utøvende ferdighetene ikke fremheves som et nødvendig redskap for å utøve kunst, men fordi disse ferdighetene heller synes å bli betraktet som et mål i seg selv. Ut fra dette kan musikkfaget heller synes å bli oppfattet som et håndverksfag der man skal gjøre mye, enn som et fag der man skal uttrykke og oppleve kunst. Ser man på hvordan utvalget er sammensatt, nemlig av personer fra mange kunstfaglige institusjoner, og betrakter dette i sammenheng med at innstillingen er en del av departementets arbeid med å kartlegge all kunstfaglig utdanning i Norge kan imidlertid ars-

dimensjonen også være vektlagt på en inneforstått måte. Kanskje betrakter utvalget denne estetiske delen av musikkfaget som så selvfølgelig at de ikke ser noe behov for å fremheve dette eksplisitt?

Det at utvalget legger så stor vekt på sjangerbredde i musikkklærerutdanningen, og på at utdanningene skal kunne kvalifisere for mange ulike oppgaver peker også mot at håndverksdelen av musikkfaget er vektlagt. Dette kan imidlertid også legge vekt på den hverdagskulturelle fagdelen. For eksempel kan det å kjenne til mange ulike sjangre bety at musikk lærerne behøver en overflatisk kjennskap til forskjellige musikktyper og disse musikktypenes plass i samfunnet for å kunne bruke disse i en praktisk lærer-hverdag. Det å ”kjenne til flere sjangre” kan imidlertid også bety at utvalget mener ars-dimensjonen bør vektlegges i alle de ulike musikktypene, og dermed legge vekt på denne delen av musikkfaget.

Til sammen ser det ut for at ars-dimensjonen og håndverksmessige og hverdagskulturelle deler av musikkfaget er mer vektlagt enn scientia-dimensjonen av faget i denne innstillingen. Naturligvis kan man diskutere om ikke også dette kan skyldes at utvalget oppfatter denne dimensjonen som en inneforstått del av musikkfaget. Dette er blant annet fordi utvalget også består av personer fra musikkvitenskapelige utdanninger. Uansett er helhets-inntrykket av innstillingen at musikkfaget først og fremst betraktes som et ferdighetsfag, og at musikk lærere ut fra dette i allefall behøver kompetanse innen håndverksmessige og hverdagskulturelle deler av faget, og trolig også innen musikkfaget som et kunstfag.

9.4 Hvordan vektlegges musikkfaglig kontra pedagogisk kompetanse?

Den sterke vektleggingen av musikk lærernes utøvende kompetanse (s.80) sier noe om at lærernes musikkfaglige kompetanse anses som svært viktig i denne innstillingen. Likevel presiseres det at lærere også bør ha formell lærerkompetanse, noe som også legger vekt på den pedagogiske delen av yrkeskompetansen (s.80):

For de aller fleste pedagogiske funksjoner mener utvalget at det bør stilles krav til formell lærerkompetanse, selv om dette ikke er et lovkrav slik det er for undervisning i grunnskolen.

Dette sitatet fremhever at en formell pedagogisk kompetanse er nødvendig for de aller fleste pedagogiske funksjoner, og også for yrkesutøvelse i skoleslag som ikke har lovkrav om denne typen utdanning. Ut fra dette kan utvalget mene at også musikkskolelærere bør ha en formell lærerutdanning, selv om dette ikke kreves for å bli ansatt i dette skoleslaget. Hva utvalget egentlig mener med "formell lærerkompetanse" er imidlertid noe uklart fordi det senere fremheves at utøverstudenter kan tilbys mindre omfattende pedagogiske studietilbud for å kunne tilegne seg en viss "realkompetanse for undervisning" (s.80 f.):

Det bør i tillegg legges til rette for å kunne velge mindre pedagogiske fagkomponenter inn i et fagstudium uten å ta en fullstendig lærerutdanning.

At man kan utdanne lærere uten å gi dem en fullstendig lærerutdanning setter spørsmålsteget ved hvilken verdi denne "fullstendige lærerutdanningen" egentlig har. Ut fra dette ser den musikkfaglige kompetansen ut til å bli oppfattet som mer vesentlig for det å være musikk lærer enn den pedagogiske kompetansen. Dette er fordi utøverstudenter, som sannsynligvis har en svært god kompetanse i forhold til hovedinstrumentet sitt, ifølge dette sitatet også kan bli *lærere* kun gjennom et lite mini-kurs i undervisningsferdigheter. Dette setter spørsmålsteget ved om utvalget finner noen pedagogiske yrkesfunksjoner så lite krevende at lærerne ikke behøver en fullstendig lærerutdanning bare de har gode nok utøverferdigheter. Utvalget sier imidlertid ikke noe om hvilke yrkesfunksjoner dette er. Ut fra helheten kan man likevel forstå at dette kan dreie seg om musikere som kan ha behov for en viss didaktisk kompetanse for å undervise sine instrumentalelever.

I forhold til lærere i musikk- og kulturskolen kan det diskuteres om de i følge denne definisjonen behøver en full lærerutdanning eller om de greier seg med lynkurs-modellen. De mange små stillingsprosentene i dette skoleslaget i tillegg til manglende lovkrav om formell pedagogisk utdanning gjør at utøvere og pedagoger kan ansettes som musikkskolelærere på lik linje. Når utvalget presiserer at en viss pedagogisk realkompetanse er et fremskritt i forhold til de mange kombinerte utøver- og pedagog-stillingene kan dette peke på at musikk lærere i musikk- og kulturskolen *kan* greie seg med dette, fordi disse stillingene ofte kombinerer nettopp utøvende og pedagogisk virksomhet. I forhold til det øverste sitatet kan det imidlertid se ut som om utvalget mener at også dette skoleslaget burde krevd en

formell lærerkompetanse. Til sammen er det altså vanskelig å si om utvalget mener musikkskolelærerne bør ha formell pedagogisk utdanning eller ikke. Uansett synes musikkfaglige kompetanse å bli mer vektlagt enn deres pedagogiske kompetanse i denne innstillingen. Dette kan kanskje forklares av at utvalget forstår sitt mandat til å i første rekke omhandle utdanningsløpene for de som skal bli skapende og utøvende musikere.

9.5 Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Det siste sitatet i punktet over sier i grunnen mye om hvilke kompetansenivå utvalget vektlegger. Gjennom mindre omfattende pedagogiske studieenheter vil studentene ganske sikkert ikke kunne utvikle like høy pedagogisk kompetanse som i en ordinær lærerutdanning. Utvalget sier også at hensikten med slike valgheter først og fremst er å utvikle undervisningsferdigheter, altså pedagogisk kompetanse på K1-nivå (s.80):

Utvalget tror likevel det vil være gunstig å gi muligheter for at studenter i utøvende studier kan velge mindre omfattende pedagogiske studieopplegg som kan gi en viss realkompetanse for undervisning uten å gi full lærerkompetanse for undervisning i grunnskolen.

Det å ville ”gi en viss realkompetanse for undervisning” er ikke bare en vektlegging av K1-nivået, men også en tydelig indikasjon på at kompetanse *over* dette nivået ikke er nødvendig for alle musikk lærere. I forrige punkt var jeg inne på hvordan lærere i musikk- og kulturskolen *kan* synes å greie seg med denne lynkursmodellen, og ifølge utvalget dermed ikke ha behov for kompetanse på K2- og K3-nivå. Dette samsvarer ikke med konklusjonene i analysen av dokumentene om musikk- og kulturskolen. Her syntes det nemlig som om musikkskolelærerne i stor grad behøver pedagogisk kompetanse også utover det å undervise. For eksempel ble det i disse dokumentene fremhevet som fordelaktig om lærerne kunne kombinere ulike oppgaver og blant annet være ressurser i forhold til det lokale musikkliv og i forhold til grunnskolen. Dette krever blant annet at musikkskolelærerne har en betydelig pedagogisk og didaktisk kompetanse slik at de kan legge til rette for

musikkundervisning i forskjellige skoleslag, og at de kan bidra i pedagogisk samarbeid og til videreutvikling av musikkskolen. Ut fra disse dokumentene behøver altså musikkskolelærerne kompetanse også på K2- og K3-nivå, og kvalifiseres ikke til oppgavene i musikk- og kulturskolen kun gjennom å tilegne seg praktiske undervisningsferdigheter. Utvalgets meninger kan imidlertid tolkes i flere retninger, og kan for eksempel også forstås som at lærere nettopp i musikkskolen, som er et skoleslag uten lovkrav til formell lærerutdanning, også har behov for den pedagogiske kompetansen denne utdanningen kan gi. Dette legger i tilfelle vekt på at musikkskolelærere trenger kompetanse på alle nivåene.

Til sammen ser det likevel ut for at utvalget legger mest vekt på at musikk lærere behøver pedagogisk kompetanse på K1-nivå, altså kompetanse til å gjennomføre undervisning. Ut fra Dale (1999) gir ikke denne kompetansen alene mulighet for at verken lærerne eller musikkskolen kan holde en profesjonell standard. Oppgaver som for eksempel å utvikle musikkundervisningen og videreutvikle skoleslaget er nemlig også oppgaver som en profesjonell skole og en profesjonell pedagog skal kunne ivareta. Dette krever ut fra Dale (ibid) at lærerne har- , og bruker pedagogisk kompetanse også på K2- og K3-nivå, og avhenger av at lærerne har en fullstendig lærerutdanning. Ifølge Dales tankegang (ibid) kan ikke denne kompetansen utvikles gjennom et minikurs i undervisningsferdigheter alene fordi dette kurset vanskelig kan gi tilgang til et artikulert fagspråk, til felles teoretiske referanserammer og til trening i pedagogisk refleksjon som er nødvendig for pedagogisk profesjonalitet. Ut fra dette legges det altså stor vekt på pedagogisk kompetanse på K1-nivå i denne innstillingen, men det er som nevnt viktig å huske at dette utvalget først og fremst vil si noe om utdanning av skapende og utøvende musikere, og ikke om utdanning av musikkpedagoger. Når de likevel sier noe om musikkpedagogisk utdanning foregår dette med utgangspunkt i den utøvende delen av denne utdanningen, og dette gjør det vanskelig å si noe sikkert om hvordan utvalget vektlegger de ulike nivåene av musikkpedagogenes pedagogiske kompetanse. Uansett hevder de altså at formell lærerkompetanse bør kreves for de fleste pedagogiske yrkesfunksjoner (s.80), men at gode utøvere også bør tilbys mindre pedagogiske studieenheter for å utvikle reelle undervisningsferdigheter (s,80). Dette peker mot at alle musikkpedagoger i følge dette utvalgets syn bør ha pedagogisk kompetanse minst på et K1-nivå.

Del 4. Konklusjoner og avsluttende drøfting.

10 Konklusjoner

10.1 Undersøkelsens resultat

Etter å ha analysert dokumenter om musikk- og kulturskolen og dokumenter om faglærerutdanningen i musikk vil jeg nå oppsummere hvordan jeg ut fra dette kan besvare problemstillingene i oppgaven. Hovedproblemstillingen er altså:

Hvilke krav stilles til musikkskolelærerens yrkeskompetanse – og hvordan forbereder faglærerutdanningen til å møte disse kravene?

Denne problemstillingen har jeg forsøkt å belyse gjennom følgende delproblemstillinger:

- 1- Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen?
- 2- Hva slags yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot?

Dette kapitlet sammenfatter de resultatene jeg har funnet, og er til en viss grad strukturert etter de fire analyse spørsmålene som har vært gjennomgående i oppgaven:

- 1- Hvordan vektlegges bredde kontra dybde innen den musikkfaglige kompetansen?
- 2- Hvilke sider ved basisfaget synes vektlagt?
- 3- Hvordan vektlegges den musikkfaglige kontra den pedagogiske kompetansen?
- 4- Hvilke kompetansenivå innen den pedagogiske kompetansen synes vektlagt?

Disse spørsmålene har vært et redskap til å ordne og strukturere drøftingene i dokumentanalysen, og har gjort det mulig å skape en ryddig og forståelig tekst. Avslutningsvis er det likevel et poeng å utvide perspektivet og slippe frem innspill

og synspunkter som ikke fanges inn av analysespørsmålene. Dette gjøres i siste kapittel.

10.2 Hva slags krav til yrkeskompetanse kommer til uttrykk i offisielle dokumenter om musikk- og kulturskolen ?

Denne del-problemstillingen besvares i kapittel 4, 5 og 6 gjennom en analyse av følgende tre dokumenter om musikk- og kulturskolen.

- Rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989)
- Dugstadutvalgets innstilling; ”Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet” (1989)
- Eikemogruppens utredning (1999); ”Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø”

I alle disse dokumentene uttrykkes det store krav til musikkskolelærernes yrkeskompetanse. Dette gjelder både kravene til musikkfaglig- og pedagogisk kompetanse. Kravene til den musikkfaglige kompetansen dreier seg blant annet om at lærerne bør være gode utøvere, ha kompetanse innen mange sjangre og fungere i ulike arbeidsoppgaver. Disse oppgavene kan være tradisjonell instrumentalopplæring på ett eller flere instrument, men det kan også være musikkundervisning i grunnskolen, direksjons- og arrangeringsoppgaver i det frivillige musikkliv og andre musikkfaglige oppgaver i skole og samfunn. I rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989) ser man også at lærerne forventes å kunne ivareta ulike aspekter av utøverundervisningen. Dette kan i tillegg til teknisk trening på instrumentet også dreie seg om for eksempel kroppsbevissthet, notelesning og øveteknikk. Til sammen tyder dette på at lærerne bør ha en bred musikkfaglig kompetanse.

I alle dokumentene om musikk- og kulturskolen fremheves det at man bør arbeide mot å samordne musikkopplæringen i kommunen. Med dette menes at musikkundervisningen i musikk- og kulturskolen, grunnskolen og det frivillige musikkliv bør knyttes nærmere hverandre. Dette mener utvalgene både vil kunne føre til større stillingsandeler for lærerne, en mer helhetlig musikkopplæring for

elevene og bedre utnyttelse av de musikkfaglige ressursene som finnes i kommunene. Det å samordne mange forskjellige oppgaver innen den enkelte lærers stilling stiller på en indirekte måte også krav om at læreren har en bred faglig kompetanse. Eikemogruppen (1999) uttrykker bekymring for om ikke det å samordne *for mange* ulike oppgaver innen den enkeltes stilling kan medføre at læreren ikke lenger behersker oppgavene sine. Også i de andre dokumentene uttrykkes det at det er den samlede kompetansen i musikkskolen som bør være bred, altså at lærerne til sammen bør kunne dekke det allsidige behovet i skole og samfunn. Eksplisitt uttrykker dette at den enkelte lærer ikke behøver å ha en svært bred kompetanse, men samtidig innebærer det å anbefale kombinerte stillinger at lærerne forventes å ha kompetanse til noen ulike oppgaver. For eksempel vil det kreve en annen musikkfaglig kompetanse å undervise i komposisjon i grunnskolen enn å ha en utøverelev på hovedinstrumentet. Ut fra dette finner jeg det riktig å si at det i dokumentene stilles krav om en bred musikkfaglig kompetanse hos musikkskolelærerne.

I to av disse dokumentene synes musikkfaget først og fremst å bli betraktet som et kunstfag. Dette gjelder Rammeplanen for kommunale musikkskoler (1989) og i Eikemogruppens utredning (1999). Her beskrives musikkfaget slik at musikkskolelærerne tydelig forventes å ha god kompetanse innen utøvende og estetiske deler av faget. Blant annet skal undervisningen føre til at elevene får utvikle sine kunstneriske evner, og lærerne bør også være gode utøvere slik at de kan uttrykke kunst. Dette legger vekt på ars-dimensjonen av musikkfaget. På en indirekte måte kan dette også forutsette at læreren har begrepsliggjort og vitenskapelig kompetanse *om* musikk og dermed også vektlegge scientia-dimensjonen. Blant annet kan artikulert og bevisstgjort kunnskap om musikk være vesentlig for å kunne tilrettelegge for at elevene får kunstneriske erfaringer i musikkundervisningen. Dugstadutvalget (1989) legger også vekt på at musikkskolelærerne behøver en god utøverkompetanse og kan dermed også vektlegge estetiske sider ved musikkfaget. I denne innstillingen kan det imidlertid se ut som om de håndverksmessige ferdighetene betraktes som sentrale i seg selv, og ikke som et nødvendig redskap for å utøve kunst. Ut fra dette ser musikkfaget i dette dokumentet ut til først og fremst å bli betraktet som et håndverksfag. Håndverksdelen av musikkfaget vektlegges naturligvis i alle dokumentene om musikk- og kulturskolen. Blant annet er ferdighetstrening generelt sett et viktig

innhold i dette skoleslaget, og det uttrykkes også i alle dokumentene at en hovedoppgave for musikkskolen er å lære elevene å spille eller synge.

I samtlige dokumenter fremheves det at de ulike sjangrene og musikktypene i samfunnet bør være et viktig premiss for musikkskoleundervisningen. Blant annet kommer dette frem gjennom utsagn som at ”barn og unges musikk” og ”fremmede kulturers musikk” bør benyttes. Dette krever at musikkskolelærerne i tillegg til kompetanse innen kunstneriske og håndverksmessige deler av musikkfaget også har kompetanse om musikk som et hverdagskulturelt fenomen. De mange stilartene som eksisterer i dagens samfunn, og elevenes mangfoldige omgang med musikk gjør at dette kan betraktes som et omfattende krav til lærernes kompetanse. I alle dokumentene uttrykkes det også at elevene skal lære å vurdere og velge blant ulike musikktilbud, noe som peker på at læreren også bør ha en verbalisert og intellektuell musikkkompetanse. Dette er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle et musikkfaglig språk slik at de kan drøfte og vurderer sine musikkopplevelser. I det nyeste dokumentet om musikk- og kulturskolen (Eikemogruppen 1999) har musikkskolen også integrert flere fag og er blitt til musikk- og kulturskolen. Ut fra dette kan lærerne i dette skoleslaget også behøve kompetanse innen andre kunstoffag og kompetanse til å arbeide på en tverrfaglig måte. Til sammen tyder dette på at lærerne i musikk- og kulturskolen behøver en allsidig kompetanse for å undervise i musikk. Den kunstneriske dimensjonen av musikkfaget vektlegges til en viss grad i alle dokumentene og musikkfaget i musikkskolen er også tydelig et håndverks- og hverdagskulturelt fag der elevene skal gjøre mye forskjellig og bruke den musikken de omgås med til daglig. I tillegg til dette behøver lærerne også en vitenskapelig musikkkompetanse for å kunne drøfte og vurdere musikk, og en tverrfaglig kompetanse for å fungere godt innen dagens musikk- og kulturskole. Ut fra dette behøver lærerne kompetanse for å ivareta alle delene av musikkfagets basis i musikk- og kulturskolen, og særlig utøvende kompetanse i forhold til håndverksmessige og kunstneriske sider ved faget.

Den eksplisitte teksten i alle dokumentene kan tyde på at musikkskolelærernes musikkfaglige kompetanse betraktes som mer vesentlig enn deres pedagogiske kompetanse. Dette er fordi tekstene i størst grad handler om den ukentlige undervisningen, og om hvilket innhold og oppgaver musikkskolen bør ha. Hadde jeg analysert tekstene på en kvantitativ måte kunne jeg ut fra dette funnet ut at lærerne hovedsakelig forventes å ha en faglig kompetanse. Beskrivelsene av

oppgavene og innholdet i musikkskolen viser imidlertid at lærerne også forventes å ha en velutviklet pedagogisk- og didaktisk kompetanse. For eksempel er det et gjennomgående krav at lærerne kan differensiere musikkundervisningen og tilpasse den i forhold til den enkelte elev. Dette kan stille store krav i forhold til de mange undervisningssituasjonene lærerne kan møte. Blant annet krever det andre didaktiske overveielser å tilpasse musikkundervisningen i forhold til en klassesituasjon i grunnskolen enn til ene-elever på instrumentet. I alle dokumentene forventes det også at musikkskolelærerne kan forankre undervisningen sin i offentlige læreplaner, noe som på en indirekte måte også stiller krav om pedagogisk kompetanse. For eksempel forutsetter det at det er utviklet en rammeplan for musikkskolen at musikkskolelærerne kjenner til og forstår denne planen, og kan iverksette de intensjonene den gir. Dugstadutvalget (1989) og Eikemogruppen (1999) peker også på *grunnskolens* læreplan som et vesentlig premiss for musikkskoleundervisningen. Ut fra Dale (1999) forutsetter det å kjenne til, forstå og kunne iverksette læreplaner en godt utviklet pedagogisk kompetanse.

I tillegg til differensiering av undervisning og arbeid med læreplaner forutsettes det også i samtlige dokumenter at musikkskolelærerne bør kunne delta i pedagogisk samarbeid. Blant annet er dette viktig for å kunne samordne musikkopplæringen i kommunen. I dokumentene fremheves det også at musikkskolen bør være en ”ressurs” for det øvrige av kommunenes musikkliv. Slik jeg ser det innebærer også dette krav til kompetanse, blant annet i forhold til å kunne videreutvikle og forbedre musikkopplæringen og musikkskolen. Ut fra Dale (ibid) krever dette blant annet at lærerne har tilgang til et musikk-pedagogisk språk og til felles teoretiske referanser, fordi man uten dette vanskelig kan planlegge og drøfte musikkundervisningen i fellesskap og bidra til ny utvikling. Til sammen viser dette at det på en indirekte måte forutsettes en svært god pedagogisk kompetanse hos lærerne i musikkskolen i disse dokumentene.

Ifølge Dales tankegang (1999) forutsetter de implisitte kravene til pedagogisk kompetanse at musikkskolelærerne har en pedagogisk utdanning. Det er fordi det er denne utdanningen som sikrest leder til kompetanse for i tillegg til å kunne undervise også å kunne differensiere undervisningen, arbeide med læreplaner, delta i pedagogisk samarbeid og bidra til ny utvikling. Selv om denne kompetansen synes nødvendig i forhold til hvordan lærer-oppgavene beskrives i dokumentene fremmes det ikke noen krav om at lærerne har en formell pedagogisk utdanning. Ut fra dette

er det vesentlige språk mellom hva som kreves eksplisitt og implisitt av pedagogisk kompetanse i dokumentene, og det kan derfor se ut for at utvalgene har et noe ureflektert forhold til hvordan denne kompetansen utvikles. Blant annet kan Dugstadutvalget (1989) se ut til å mene at musikere i like stor grad som musikkpedagoger er kvalifiserte for yrket som musikkskolelærere. Dette er fordi dette utvalget, uten forbehold siterer Kommunenes sentralforbunds norm for ansettelse av musikkskolelærere. I denne normen skilles det ikke mellom utøvende musikkutdanning og pedagogisk musikkutdanning som kvalifiserende for yrket. Eikemogruppen (1999) fremhever at musikk- og kulturskolelærerne kan ha både formell- og reell kompetanse, og synes med dette å likestille kompetanse fra utdanning med kompetanse fra erfaring. Ut fra Dales tankegang (1999) kan denne kompetansen vanskelig likestilles, fordi erfaring alene hovedsakelig vil føre til en inneforstått ferdighets-kompetanse og ikke til kompetanse for oppgaver som for eksempel pedagogisk samarbeid og utviklingsarbeid. I følge Dale (1999) forutsetter dermed oppgavene som beskrives i dokumentene om musikk- og kulturskolen at lærerne har en pedagogisk utdanning fordi utøverutdanning og erfaring alene vanskelig kan utvikle den kompetansen som synes nødvendig. Dette kommer jeg tilbake til i siste kapittel.

10.3 Hva slags yrkeskompetanse sikter faglærerutdanningen i musikk mot?

Denne del-problemstillingen besvares i kapittel 7, 8 og 9 gjennom analyser av følgende dokumenter om faglærerutdanningen i musikk.

- Studieplan for faglærerutdanning i musikk (1992)
- Rammeplan og forskrift. Faglærerutdanning i musikk, dans og drama (1999)
- Boysenutvalgets innstilling: ”Norsk musikkutdanning” (1999)

I alle disse dokumentene fremheves det at samfunnet har et allsidig behov for musikkfaglig arbeidskraft. Dette behovet omfatter i følge dokumentene så mange ulike oppgaver at en og samme utdanning vanskelig kan kvalifisere for dem alle. I begge planene for faglærerutdanningen (1992 og 1999) beskrives det derfor to

varianter av studiet som sikter mot noe ulike kompetanse. Mens den ene av variantene i størst grad sikter mot utøvende kompetanse og mot undervisningskompetanse i forhold til hovedinstrumentet sikter den andre varianten også mot kompetanse til undervisning i allmennfaget musikk og mot undervisning på flere instrumenter. I tillegg til disse variantene tilbyr studiene også ulike valgfag og fordypningsfag som gjør det mulig for studentene å velge hvilke andre oppgaver de vil kvalifisere seg for. Dette kan for eksempel være oppgaver innen direksjon eller arrangering, eller innen andre estetiske fag som dans og drama. Ut fra dette er det musikk lærerstudentene selv som i stor grad velger hvilken faglig kompetanse de vil utvikle, og om denne da skal være smal eller bred. I utgangspunktet ser det likevel ut for at faglærerutdanningen, både i følge den eldste og den nyeste læreplanen sikter mot en viss bredde. Dette er fordi det legges vekt på kompetanse innen flere sjangre, og fordi det tilbys valgmuligheter i studiet som gjør det mulig for studentene å kvalifisere seg til ulike musikkfaglige arbeidsoppgaver.

Boysenutvalget legger i sin innstilling (1999) også vekt på at musikk lærerstudentene utdannes til et mangfoldig arbeidsmarked, og hevder derfor at utdanningen bør ha et godt valgfagstilbud slik at studentene selv kan velge hvilke oppgaver de vil kvalifisere seg for. Også i denne innstillingen legges det vekt på at musikk lærere bør ha kjennskap til flere musikk sjangre og at de bør kunne fungere i noen ulike oppgaver. Ut fra dette er kravene til hvilken musikkfaglig kompetanse faglærerstudenter i musikk bør utvikle sammenfallende i alle dokumentene om utdanningen. Studentene bør utvikle en bred sjangermessig kompetanse, og kompetanse til å fungere i noen ulike yrkesoppgaver. Ut fra dokumentene kan man imidlertid forstå at det er urealistisk å forvente at den enkelte student kan utvikle kompetanse i forhold til *alle* oppgavene i skole og samfunn, fordi dette rett og slett dreier seg om for mye forskjellig. Heller fremheves det at studentene kan velge mellom ulike valgfag og varianter av faglærerutdanningen og gjennom disse valgene forme en egen faglig profil. I alle dokumentene legges det dessuten vekt på at faglærerutdanningen til en viss grad bygger på et utøvende fundament. Særlig fremheves det i Boysenutvalgets innstilling (1999) og i den eldste planen for utdanningen (1992) at utøver-kompetansen er vesentlig for faglærere i musikk. Også i den nyeste planen (1999) legges det vekt på at studentene bør tilegne seg en god utøvende kompetanse, men betydningen av denne synes noe mindre vektlagt i dette dokumentet enn i de andre dokumentene.

Vektleggingen av den utøvende kompetansen i dokumentene tyder på at musikkfaget i stor grad blir et håndverksfag i utdanningen. I følge Nielsen (1994) kan dette legge vekt både på ars-dimensjonen og på scientia-dimensjonen av faget. Dette avhenger av hvordan kunstneriske og vitenskapelige elementer vektlegges. I studieplanen fra 1992 er det tydelig at utøverkompetansen er vesentlig for å kunne uttrykke kunst, noe som peker på at studentene kan tilegne seg kompetanse innen den estetiske delen av musikkfaget. I den nyeste planen (1999) uttrykkes det også på en indirekte måte at kunst-delen av musikkfaget er vektlagt. Blant annet fremheves det at dette er en kunstfaglig lærerutdanning, og at lærernes kompetanse innen kunst derfor er vesentlig. Likevel uttrykkes det i denne planen en større vektlegging av den vitenskapelige delen av musikkfaget enn i planen fra 1992. Dette kan til en viss grad skyldes at plan-gruppen er underlagt bestemmelser om å formulere målene på en etterprøvable måte, noe som vanskelig kan fremheve den estetiske dimensjonen av faget. Den vitenskapelige fagdelen vektlegges imidlertid også på andre måter. Blant annet har teoretiske musikkdisipliner flere vektall i den nyeste læreplanen.

Boysenutvalget (1999) forankrer ikke det utøvende verken i ars-dimensjonen eller i scientia-dimensjonen, og synes dermed først og fremst å legge vekt på musikkfaget som et håndverksfag. Her kan man imidlertid også se at kunst og vitenskap er vektlagt på indirekte måter. Blant annet er denne innstillingen en del av et arbeid med å kartlegge all kunst-utdanning i Norge, og utvalget sier også at de oppfatter sitt mandat til hovedsakelig å gjelde utdanningsløpene for de som skal bli utøvende og skapende musikere. Dette fremhever den estetiske dimensjonen av musikkfaget. Utvalget er dessuten sammensatt av personer fra både kunstfaglige og vitenskapelige musikkutdanninger, og dette kan også gjøre at disse delene av faget vektlegges på en inneforstått måte. Til sammen ser det i disse dokumentene ut for at håndverks-delen av musikkfaget tillegges stor vekt, og at denne i stor grad forankres i musikkens estetiske dimensjon. Likevel legges det også vekt på at studentene kan tilegne seg kompetanse i forhold til musikkfaget som et hverdagskulturelt fag, blant annet gjennom innsikt i ulike musikktyper, og at de kan utvikle en artikulert og begrepsfestet kompetanse *om* musikk. Dette skjer blant annet gjennom teoretiske musikkfag i utdanningen. Ut fra dette kan faglærere i musikk etter denne utdanningen ha et nokså allsidig utgangspunkt for undervisning

i musikk, og ha spesielt god kompetanse innen den håndverksmessige og kunstneriske delen av faget.

I den nyeste planen legges det vesentlig mer vekt på at faglærerutdanningen er en lærerutdanning enn at den er en utøver-utdanning. Dette kan synes som noe forskjellig i forhold til planen fra 1992, selv om det også i denne planen legges stor vekt på den pedagogiske delen av utdanningen. Her er det imidlertid tydelig studiet også sikter mot en god utøver- kompetanse. Vektleggingen av musikkfaglig og pedagogisk kompetanse kan dermed synes noe forskjellig i de to utdanningsplanene. Boysenutvalget (1999) kritiserer den nyeste planen for å legge for liten vekt på det utøvende aspektet av utdanningen. I følge dette utvalget er utøverkompetansen grunnleggende for alt musikkfaglig arbeid, og utvikling av egenferdigheter må dermed være et fundament for all musikkutdanning. Ut fra helheten i dette dokumentet kan det virke som om Boysenutvalget legger mer vekt musikk lærernes musikkfaglige kompetanse enn på deres pedagogiske kompetanse. Dette er blant annet fordi det fremheves at utøverstudenter bør tilbys mindre omfattende pedagogiske studieenheter som gir en viss realkompetanse for undervisning. Ut fra dette kan man undres på om musikere med en spesielt god utøvende kompetanse kanskje ikke behøver en like velutviklet pedagogisk kompetanse som andre musikkpedagoger. Likevel sier utvalget at det bør kreves en formell lærerkompetanse for de aller fleste pedagogiske yrkesfunksjoner, noe som peker mot at de egentlig også vektlegger lærernes pedagogiske kompetanse. Til sammen tyder dermed analysen av alle dokumentene om faglærerutdanningen i musikk på at både musikkfaglig og pedagogisk kompetanse anses som vesentlig for yrket som musikk lærer.

Det er likevel vesentlige forskjeller på hvilke nivåer av den pedagogiske kompetansen som synes vektlagt i Boysenutvalgets innstilling (1999) og i planene for utdanningen. Mens Boysenutvalget synes å legge mest vekt på at lærerne har undervisningsferdigheter pekes det i læreplanene mot at musikk lærerstudentene også bør utvikle kompetanse i forhold til andre pedagogiske oppgaver. Ut fra Dales teorier (1999) betyr dette at mens Boysenutvalget legger mest vekt på pedagogisk kompetanse på K1-nivå, legges det i planverket for utdanningen også vekt på kompetanse på K2- og K3-nivå. Blant annet dreier dette seg om at studentene i følge læreplanene kan få tilgang til et fag-pedagogisk språk og til felles teoretiske referanserammer. Dette er ut fra Dale (1999) vesentlig kompetanse for oppgaver

som å differensiere undervisningen, pedagogisk samarbeid og læreplanarbeid. I den siste planen (1999) legges det også vekt på at studentene skal kunne utvikle kompetanse til forsknings- og utviklingsarbeid, noe som peker mot at det legges vekt på pedagogisk kompetanse på et svært høyt nivå. Ut fra dette kan faglærere i musikk, for eksempel i musikk- og kulturskolen ha kompetanse langt over det å undervise sine instrumentalelever. Blant annet skal musikk lærerne kunne bidra i organisasjonsutvikling og til å videreutvikle musikkundervisningen.

I begge planene for utdanningen legges det tilrette for at studentene gjennom sine egne valg i studiet skal kunne forme den kompetansen de mener er nødvendig i forhold til det yrket de sikter mot. Dette gjelder både den musikkfaglige- og den pedagogiske kompetansen. Hvilken didaktisk og pedagogisk kompetanse studentene utvikler vil da være forskjellig blant annet i forhold til om de først og fremst sikter mot undervisning på hovedinstrumentet eller om de også sikter mot andre typer musikkundervisning. Den nyeste planen (1999) legger også til rette for at studentene kan utvikle kompetanse i forhold til tverrfaglig- og prosjektorganisert undervisning.

Til sammen synes altså faglærerutdanningen i musikk ut fra begge studieplanene å legge til rette for at studentene kan utvikle en svært god pedagogisk kompetanse. Det er imidlertid vesentlig å legge merke til at studentene tillegges et vesentlig ansvar for hvilken kompetanse som utvikles, dette gjelder både pedagogisk- og musikkfaglig kompetanse. Ut fra dette kan man stille kritiske spørsmål til om studentene egentlig vet hvilket arbeidsmarked som venter dem, hvilken kompetanse de ulike yrkesoppgavene krever, hvilke valg i studiet som fører mot denne kompetansen, og om de egentlig er villige til å utvikle denne kompetansen. Dette kommer jeg tilbake til i avslutningskapitlet.

10.4 Hvilke krav stilles til musikkskolelærernes yrkeskompetanse- og hvordan forbereder faglærerutdanningen i musikk til å møte disse kravene?

Til sammen viser ikke disse resultatene til vesentlige sprik mellom hvilke krav til yrkeskompetanse som stilles i musikkskolen og hvilken kompetanse faglærerutdanningen i musikk sikter mot. De brede kravene til musikkfaglig kompetanse i yrket synes i stor grad å bli ivaretatt i utdanningen. Med dette menes det ikke at den enkelte student kan kvalifisere seg for alle oppgavene i

musikkskolen, men at studenten gjennom sine valg i studiet kan sikte mot kompetanse for noen av disse oppgavene. Til sammen synes de ulike valgtilbudene i utdanningen å kunne dekke de vanligste behovene for musikkfaglig arbeidskraft i skole og samfunn. Både i dokumentene om utdanningen og i dokumentene om yrket legges det stor vekt på lærernes utøvende kompetanse, og på at lærerne bør ha kjennskap til flere musikksjangre. Dette peker mot at den håndverksmessige og hverdagskulturelle delen av musikkfaget er vektlagt. Disse delene forankres både i ars- og i scientia-dimensjonen av faget, og peker på at musikkskolelærerne bør, og kan utvikle en allsidig bakgrunn for undervisning i musikk. Ut fra dette er det et samsvar mellom hvilken musikkfaglig kompetanse som kreves i yrket som musikkskolelærer og hvilken musikkfaglig kompetanse utdanningen sikter mot. Det er imidlertid viktig å legge merke til at det er studenten selv som gjennom sine valg i studiet velger hvilke oppgaver han vil kvalifisere seg til.

Når det gjelder musikkskolelærernes pedagogisk kompetanse er det også samsvar mellom hvilke behov som uttrykkes i dokumentene om musikk- og kulturskolen og hvilken kompetanse utdanningen sikter mot. Dette gjelder om man ser på både eksplisitte og implisitte krav. I tillegg til gode undervisningsferdigheter dreier den pedagogiske kompetansen seg også om at lærerne bør kunne differensiere undervisningen, arbeide med læreplaner, bidra i pedagogisk samarbeid og i utviklingsarbeid. I forhold til musikkskoleundervisning kan dette være interessant blant annet fordi musikkskolen er blitt til et fler-kunstfaglig skoleslag og fordi det siktes mot et godt samarbeid mellom dette skoleslaget, grunnskolen og kulturlivet forøvrig. Dette er forhold som gjør det viktig for musikkskolelærerne å kunne utvikle undervisningen og organisasjonen slik at disse nye aspektene blir ivaretatt på en god måte i musikk- og kulturopplæringen. Den nyeste planen for faglærerutdanningen (1999) synes å legge vesentlig vekt på kompetanse innen forsknings- og utviklingsarbeid, og kan ut fra dette synes å sikte mot å utdanne lærerne til nettopp denne typen oppgaver. Ut fra dette kan faglærerutdanningen i musikk kvalifisere godt for yrket som musikk- og kulturskolelærer. Det er imidlertid vesentlig å legge merke til at det ikke i noen av dokumentene om musikk- og kulturskolen fremmes krav om at lærerne har denne typen utdanning. Dette tyder på at utvalgene bak dokumentene kan ha et noe ureflektert forhold til hvilken kompetanse de egentlig krever, og hvordan denne kompetansen utvikles. Ut fra Dales teorier (1999) er det imidlertid klart at de oppgavene som beskrives i

dokumentene forutsetter at lærerne har en formell pedagogisk utdanning. Dette kommer jeg tilbake til i siste kapittel.

Avslutningsvis er det viktig å presisere at denne undersøkelsen dreier seg om musikkskolelærernes og faglærerstudentenes formelle kompetanse, til forskjell fra deres reelle kompetanse. Undersøkelsen sier dermed ingenting om hva som skjer i virkeligheten, for eksempel om hvilken kompetanse musikkskolelærerne egentlig behøver og hvilken kompetanse faglærerstudiet egentlig utvikler. I følge Goodlad (I Hanken og Johansen 1998) kan dette være svært forskjellig i forhold til hvordan dette beskrives i offentlige dokumenter. Selv om de offisielle kravene til yrkeskompetanse synes å samsvare i yrke og utdanning kan det altså allikevel være grunnlag for å diskutere om dette samsvaret eksisterer i virkeligheten. Tidligere undersøkelser som for eksempel Bouji (1998), Roberts (2000) og Angelo (2000) peker nemlig på at faglærerstudentene *ikke* utvikler den musikkfaglige og pedagogiske kompetansen som musikkfaglæreryrket krever. I siste kapittel vil jeg blant annet drøfte hvilke årsaker dette kan ha, og om det er noe fra denne dokumentanalysen som kan belyse disse årsakene. Dette dreier seg for eksempel om at faglærerstudentene i musikk synes å bli tillagt et stort ansvar for hvilken kompetanse som utvikles, og at det i dokumentene om musikk- og kulturskolen ikke stilles krav til formell pedagogisk utdanning.

11 Avsluttende drøfting

11.1 Hvem skal bestemme hva slags musikkfaglig kompetanse musikkskolelærerne skal ha?

Ett av temaene i denne oppgaven har vært hvilken musikkfaglig kompetanse musikkskolelærerne skal ha. Dette kan som jeg har sett både dreie seg om kompetanse innen ulike musikkjangre og om kompetanse til forskjellige oppgaver som for eksempel utøving, instrumentalundervisning, musikkundervisning i grunnskolen og oppgaver i det frivillige musikkliv. Hvilken musikkfaglig kompetanse musikkskolelærerne bør ha må også drøftes i sammenheng med hvilket fag musikkfaget skal være. For eksempel kan lærerne behøve en ulik kompetanse om faget først og fremst er et kunsthøgskolefag, et håndverks- og hverdagskulturelt fag eller et vitenskapelig fag. Hvilken musikkfaglig kompetanse lærerne i musikkskolen bør ha må i følge dette diskuteres i forhold til hvilke sjangre de skal undervise i, hvilke oppgaver de skal gjøre og hvilke deler av musikkfaget som skal vektlegges i undervisningen.

Spørsmålet om sjanger kan ut fra Bourdieu (1996) diskuteres i forhold til verdisyn og i forhold til ulike klasser i samfunnet. Bourdieu (ibid) hevder at ingenting er så klassifiserende som kunstnerisk smak, og at hvilken musikk man liker dermed sier noe om hvem man er og hvilken samfunnsgruppe man tilhører. En følge av dette er at musikkskolelærernes valg av repertoar i undervisningen kan si noe hvilken musikk og hvilke samfunnsgrupper som har størst verdi. Ut fra dette kan det stilles kritiske spørsmål til hvorvidt musikkskolen egentlig kan lykkes i sine ambisjoner om å gi et likeverdig opplæringstilbud i musikk. For eksempel kan man ut fra Bourdieus tanker (1996) spørre seg om elever fra hjem der musikk som Vikingarna og Sputnik har vært mest sentral har like gode forutsetninger for å lykkes i musikk skolens repertoar som elever med bakgrunn i klassisk musikk eller jazz.

Resultater fra ulike undersøkelser peker nemlig mot at musikkskolen forvalter en bestemt type repertoar, og dermed ut fra Bourdieu (ibid) anerkjenner dette repertoaret foran annen type musikk. Bjørkvold (1994:252) hevder at klassisk sjanger er en musikkform som går igjen både i musikkutdanningen, i musikkundervisning som for eksempel i musikkskolen og på konsertpodiet. I følge

Brändström og Wiklunds undersøkelse (1995) ser dette fenomenet også ut til å eksistere i Sverige, og en undersøkelse av Brian A. Roberts tyder på at klassisk musikk tillegges en uforholdsmessig stor verdi også i den kanadiske musikkutdanningen. Dette er fordi denne musikktypen ikke har særlig stor plass i samfunnet for øvrig. Christer Bouij (1998:197) viser til at det i OMUS-utredningen fremheves at mens klassisk, europeisk musikk er svært vektlagt i svensk musikk lærerutdanning bruker samfunnet ellers hovedsakelig musikk fra afro-amerikansk tradisjon som for eksempel jazz og pop. Denne tendensen finner man også igjen i Norge. Ut fra dette kan det se ut for at musikk lærerutdanningen i størst grad kvalifiserer til undervisning i klassisk musikk, mens denne musikktypen bare er en liten del av den musikkfaglige bakgrunnen til elevene i musikk- og kulturskolen. I følge dokumentene om faglærerutdanningen skal imidlertid musikk lærerne også utdannes i andre sjangre. Dette peker på at det er et sprik mellom hvilken musikkfaglig kompetanse markedet behøver og utdanningen sikter mot, og hvilken kompetanse studentene egentlig utvikler. Ut fra dette må det være andre mekanismer enn offisielle føringer som bestemmer hvilken sjangerkompetanse musikk lærerne har.

Denne tankegangen peker mot at valget av repertoar, både i musikkutdanningen og i musikk skolen anerkjenner de som har bakgrunn i klassisk musikk foran de som har en annen musikk bakgrunn, og at dette fører til et kunstig kretsløp av klassisk musikk i utdanning og yrke. Dette er interessant fordi det i dokumentene både om musikk- og kulturskolen og i dokumentene om utdanningen legges vekt på at det skal arbeides med flere musikk sjangre og stilarter. Ut fra dette kan man spørre seg om et uttalt mål i musikk skolen og i musikkutdanningen er å utdanne til "en god smak"? Ut fra dokumentene om disse skoleslagene ser det imidlertid ikke ut som om dette er et mål, men heller som om det er et mål å gi elevene og studentene kjennskap til mange ulike musikk typer.

I denne forbindelsen er det interessant å se at flere undersøkelser peker på en sammenheng mellom musikk smak og utdanningsnivå. For eksempel viser flere undersøkelser at elevene i musikk skolen i større grad rekrutteres fra samfunnsgrupper der foreldrene har forholdsvis høy utdanning enn fra samfunnsgrupper der utdanningsnivået er lavere (Hanken og Johansen 1998: 226). En undersøkelse av Høst og Nyvold (i Jørgensen 1989:101) viser at preferansene til klassisk sjanger øker i takt med utdanningsnivået, noe som kan tyde på at elever

med velutdannede foreldre er mer kjent med klassisk musikk og dermed lykkes bedre i musikkskolen fordi man også her i størst grad benytter denne musikkjangeren. Den sistnevnte undersøkelsen er imidlertid ganske gammel og inneholder dessuten en del svakheter som gjør at man ikke kan legge alt for stor vekt på resultatene. Man må også stille spørsmål ved om ikke det at foreldrene har en forholdsvis høy utdanning medfører at de tjener bedre- og at de dermed av økonomiske årsaker har større mulighet til å melde barna inn i musikkskolen. Uansett kan det være interessant å reflektere over dette og diskutere om musikkskolelærernes musikkfaglige kompetanse til en viss grad kan bestemmes av noen uttalte verdimeslige føringer om at klassisk sjanger er bedre enn andre sjangre.

Brian A. Roberts (2000) hevder at musikkjangerne og musikktypene har svært ulik verdi i musikkutdanningen, og at det er viktig for studentene å synliggjøre at de vet hvilken musikk som er best for å styrke sin anseelse som musikere i utdanningen. Dette gjøres blant annet ved at studentene bærer notene på ”de riktige” musikkstykkene øverst i bunken, uansett om de har forutsetninger for å spille disse stykkene eller ikke (ibid :71). Ut fra Roberts (2000:78) er andre sjangre enn den klassiske ikke bare fraværende i kanadisk musikkutdanning, men faktisk degraderte til å være musikktyper av liten eller ingen verdi. Bouij (1998:206) peker også på at reelle forsøk på å integrere flere sjangre i musikk lærerutdanningen ikke har fungert fordi studentene har oppfattet vesentlig mindre rollestøtte for å bli ”allroundere” enn for å bli spesialister. Til sammen tyder dette på at studentene kan legge en uforholdsmessig stor vekt på å utvikle kompetanse innen klassisk musikk enn innen andre musikktyper i musikk lærerutdanningen. Dette er som nevnt ikke en intensjon i planverket for faglærerstudiet.

Min erfaring fra musikk- og kulturskolen sier meg likevel at musikkskolelærerne også benytter seg av andre musikktyper enn den klassiske i musikkundervisningen. Ut fra tankegangen over kan man stille seg kritisk til hvilken reell beredskap lærerne egentlig har for å gjøre dette, og hvilken forståelse av musikkens verdi dette kan føre til for elevene. Bente Almås (1994) hevder for eksempel at hver sjanger har sin egenart, og at det behøves en spesialisert kompetanse for å kunne ivareta disse på en god måte. Om musikkskolens lærere egentlig bare har bakgrunn i klassisk musikk kan det diskuteres hvordan elevene

opplever undervisningen i andre musikktyper, og om de ikke kan utvikle en inneforstått kunnskap om at klassisk sjanger egentlig er den riktige.

Hvordan kan det så ha seg at den klassiske sjangeren synes å bli tillagt så stor verdi i kretsløpet? Ifølge dokumentanalysen skyldes dette ikke offisielle føringer om verken faglærerutdanningen eller om musikk- og kulturskolen. Roberts (2000:65) peker på at *instrumental-lærerne* i musikkutdanningen kan bidra til å opprettholde den klassiske sjangerens verdi. I følge denne undersøkelsen rekrutteres nemlig instrumentallærerne hovedsakelig fra utøvende yrker der det også legges mest vekt på klassisk musikk, og disse lærerne har forholdsvis liten kjennskap til musikkundervisning på grasrotnivå, som for eksempel i musikk- og kulturskolen. Ut fra dette kan hovedinstrumentlærerne i utdanningen videreføre synet på musikk fra sin egen utøverutdanning gjennom utøvende virksomhet på konsertpodiet og tilbake igjen til musikkfaglærerutdanning, og dermed bidra til at musikkfaglerestudentene opplever at den klassiske sjangeren har størst verdi. Også i norsk musikkfaglærerutdanning er det en generell tendens at instrumentallærerne hentes fra utøver-yrker.

Ut fra dette kan man forstå at et institusjonalisert kretsløp kan bidra til at musikkfaglerestudentene legger vekt på å utvikle en smal sjangerkompetanse selv om dette ikke er en intensjon i de offisielle føringene om utdanning og yrke. Forskjellige undersøkelser peker også på at studentene legger vekt på å utvikle en smal musikkfaglig kompetanse på andre måter. Blant annet tyder Harald Jørgensens undersøkelse av hvor mye studentene øver (1996) på at musikkfaglerestudenter bruker nesten like mye tid på hovedinstrumentet sitt som utøverstudenter, og dermed på at studentene legger stor vekt på å utvikle spesialiserte utøverferdigheter. Ut fra dokumentene ser det imidlertid ut for at både yrke og utdanning anser det som nødvendig at musikkfaglererne også har kompetanse til andre musikkfaglige oppgaver. Blant annet viser dokumentene om musikk- og kulturskolen at lærerne i tillegg til å kunne utøve og undervise på instrumentet også bør kunne dirigere, arrangere og undervise i musikk i forskjellige skoleslag. Utlysningstekster fra musikk- og kulturskolen viser også at lærerne i dette skoleslaget bør ha en bred musikkfaglig kompetanse til mange ulike oppgaver. Selv om de offisielle føringene om utdanningen synes å begrense denne allsidigheten noe signaliseres det også her at musikkfaglerestudentene bør kvalifisere seg til noen forskjellige oppgaver slik at de samlet sett kan dekke de vanligste behovene i skole og samfunn. På tross av

dette ser det altså ut for at studentene selv legger mest vekt på å øve seg i studietiden. Om alle musikk lærerstudenter prioriter dette vil de vanskelig kunne utvikle en kompetanse som samlet sett kan dekke markedets brede behov.

Gjennom å legge vekt på den utøvende delen av utdanningen kan studentene utvikle en god kompetanse i forhold til håndverks-messige og kunstneriske deler av musikkfaget. Som jeg så i dokumentene om musikk- og kulturskolen *har* musikkskolelærerne stort behov for denne kompetansen, men lærerne bør også ha kompetanse innen andre deler av basisfaget i musikk. Blant annet gjelder dette kompetanse innen flere sjangre slik at de kan ta vare på den hverdagskulturelle delen av musikkfaget, og kompetanse til å artikulere seg verbalt om musikk slik at elevene skal kunne utvikle et redskap for å vurdere og velge mellom ulike musikktilbud. Bouij (1998) finner også ut at musikk lærere flest synes å ha et større behov for en allsidig bakgrunn for å undervise i musikk enn for en spesialisert kompetanse om musikkens estetiske dimensjon (ibid:335):

Rent generelt kan man säga att de lärare som funnit sig bäst tillräta är de som har en bredare syn på musikundervisningen (...). Den musikk lärare som är alltför fångad av musikens estetiska dimensioner kommer ständigt att sakna något i sitt arbete.

Til sammen tyder dette på at musikk lærerstudenter både for sin egen del, og for arbeidsmarkedets del bør utvikle kompetanse til å arbeide med musikk på flere måter enn bare gjennom utøving. Likevel peker altså flere undersøkelser mot at studentene kan legge uforholdsmessig stor vekt på det å bli utøvende kunstnere i musikk lærerutdanningen. (bl.a Brändström og Wiklund 1995, Roberts 2000, Angelo 2000). Ut fra dette kan det se ut som at studentene om de legger for stor vekt på den utøvende kompetansen innen klassisk sjanger og innen musikkens estetiske dimensjon i studiet kanskje kan oppleve en mangel på kompetanse i yrket som musikk skolelærer. Det er imidlertid ingenting i de offisielle føringene som tyder på at studiet sikter kun mot en smal kompetanse.

Hvem er det så som skal bestemme hva slags musikkfaglig kompetanse musikk skolelærerne skal ha? Svaret gir seg egentlig selv. Det er studentene selv som bestemmer. Selv om de offisielle føringene, både om yrke og utdanning tyder på at det forventes at studentene utvikler en viss bredde ser det ikke ut til at dette skjer i virkeligheten. Kanskje kan man diskutere om ikke arbeidsmarkedets krav til

allsidighet er litt vel ambisiøst, og om det egentlig er realistisk at musikk lærere både kan være gode utøvere og instrumentallærere, helst på flere instrumenter og innen alle sjangre og også ha kompetanse til å dirigere, arrangere og komponere? Kanskje kan det i forhold til dette være heldig at utdanningene bidrar som korrektiver og begrenser denne allsidigheten noe? Likevel er det til syvende og sist verken arbeidsmarkedet eller utdanningene som bestemmer hvilken musikkfaglig kompetanse studentene utvikler. Det gjør studentene selv, både gjennom formelle og reelle valg i utdanningen. Ut fra dette er det ikke nok om kravene i utdanning og yrke samsvarer i offentlige dokumenter, men like vesentlig synes det å være å drøfte hvorfor studentene ikke velger å utvikle denne kompetansen, og hvordan man kan forandre på dette. I følge diskusjonen over kan dette blant annet dreie seg om at enkelte musikkformer har mer verdi enn andre i musikk lærerutdanningen, og at hovedinstrumentlæreren som klassisk utøver kan ha en vesentlig innvirkning på hvilken kompetanse som utvikles. Dette kommer jeg tilbake til.

11.2 Musikere eller pedagoger i musikk skolen?

Om musikk skolen behøver flinke musikere eller pedagogisk utdannet personale er en diskusjon som krever at man først definerer hvilke oppgaver musikk skolen og musikk skolelærerne skal ha (Olseng 1994). Begrenser man disse oppgavene til kun å gi god instrumental/ vokalundervisning er dette et helt annet perspektiv enn om musikk skolen ønsker å være en profesjonell skole. En profesjonell musikk skole er ut fra Dales tanker (1999) en skole der lærerne ikke bare har en yrkespraksis, men en skole der det også utvikles ny kunnskap om musikkundervisning og om videre utvikling av musikk skolen. Ut fra Dale (ibid) forutsetter disse oppgavene at musikk skolelærerne har en formell pedagogisk utdanning. I dokumentene om musikk- og kulturskolen uttrykkes det ikke eksplisitte krav om denne typen utdanning for musikk skolelærerne, men det beskrives likevel oppgaver som impliserer krav til en svært god pedagogisk kompetanse. Blant annet forventes det at musikk skolelærerne kan undervise på en differensiert måte i mange ulike sammenhenger, arbeide med læreplaner og bidra i pedagogisk samarbeid og utviklingsarbeid. I følge Dales tankegang (ibid) kan kompetanse til disse oppgavene vanskelig utvikles kun gjennom utøverutdanning eller egen erfaring, men forutsetter at lærerne har en pedagogisk utdanning.

En amerikansk undersøkelse av David J. Teachout (1997) dreier seg om hvorvidt det er musikk lærernes musikkfaglige eller pedagogiske kompetanse som er viktigst. I denne undersøkelsen spør Teachout erfarne og uerfarne musikk lærere hvilke egenskaper de betrakter som mest vesentlig for å oppnå en suksessfull undervisning. Selv om denne undersøkelsen inneholder visse uklarheter, for eksempel i forhold til hvilke musikk lærere dette dreier seg om og hva som menes med ”suksessfull undervisning”, er det likevel interessant å se at den pedagogiske kompetansen vektlegges mest. Man kan naturligvis spørre seg om dette resultatet hadde vært det samme om man hadde spurt elevene, og om den ”suksessfulle” undervisningen betyr at elevene har lært svært mye, hatt det trivelig eller om lærerne har følt at de har god kontroll på undervisningssituasjonen. Likevel peker altså resultatene mot at musikk lærere behøver en god pedagogisk kompetanse.

Den tydeligste oppgaven for lærerne i musikk skolen er kanskje den å lære elevene å spille eller synge. Om lærerne *bare* skal undervise på hovedinstrumentet kan man kanskje stille spørsmål til om de da behøver en fullstendig lærerutdanning? Dette er fordi man kjenner til mange instrumentallærere som underviser også *uten* en formell pedagogisk utdanning. Blant annet gjelder dette flere av hovedinstrumentlærerne i høyere norsk musikkutdanning. Boysenutvalget (1999:80) hevder også at musikkstudenter på utøvende linjer med fordel kan tilbys ”mindre omfattende pedagogiske studieopplegg for å tilegne seg en viss realkompetanse for undervisning”. Dette peker mot at gode utøverferdigheter og et lyn-kurs i undervisningsferdigheter alene kan gi kompetanse for instrumentalundervisning. Resultater fra min tidligere undersøkelse (Angelo 2000) peker også på at utøverutdanningen på en indirekte måte kan gi en reell beredskap for egen undervisning. Blant annet fremhever flere av informantene i denne undersøkelsen sin egen hovedinstrumentlærers undervisning som bidragsgivende i forhold til det å undervise selv. Steen Wackerhausen (1999) hevder også at erfaring fra en håndverksutdanning, som for eksempel instrumentalopplæringen på konservatoriet (Nielsen 1999) kan gi ferdighetskompetanse i forhold til hva man skal gjøre og hvordan. Likevel mener Wackerhausen (1999) at denne typen utdanning er lite formålstjenlig i forhold til å kunne vurdere disse ferdighetene og bidra til ny utvikling. For eksempel kan man spørre seg om en praktisk kompetanse av denne typen alene kan føre til at lærerne i musikk skolen kan gjennomføre en differensiert undervisning, arbeide med læreplaner og bidra i pedagogisk

samarbeid. Dette ser i dokumentene om musikk- og kulturskolen ut til å være vesentlige oppgaver for lærerne i dette skoleslaget. Man kan også stille seg kritisk til om erfaring og utøverutdanning alene kan gi kompetanse til å vurdere ulikhetene mellom for eksempel elevforutsetninger og mål i musikkutdanningen og i musikk- og kulturskolen. Uten dette står man i fare for at musikk lærerne i musikk- og kulturskolen underviser som om dette var et "mini-konservatorium", noe som ikke synes å være intensjonen i dokumentene om dette skoleslaget.

Dreyfus og Dreyfus (1999) og Carlgren (1990) hevder at yrkesutøverens egne erfaring er det viktigste redskapet til å utvikle og forbedre yrkesferdigheter. I følge Dale (1999) og Wackerhausen (1999) kan man imidlertid forstå at erfaring alene vanskelig vil kunne føre til den profesjonelle yrkesutøvelsen som forutsettes i dokumentene om musikk- og kulturskolen. Dette er fordi erfaring hovedsakelig utvikler taus kunnskap og ferdighetskunnskap, men ikke kompetanse til å drøfte denne kunnskapen og til å vurdere yrkesutøvelsen fra kritiske vinkler. Ut fra dette kan utøverutdanning og egen erfaring alene vanskelig kunne gi kompetanse for eksempel til å kunne bidra i pedagogisk samarbeid og i utviklingsarbeid. Slik Dale (1999) ser det vil dermed musikkskolelærere, selv om de er utdannet som musikere og har mange års erfaring vanskelig kunne være profesjonelle musikkpedagoger om de ikke også har en pedagogisk utdanning.

Til sammen peker dette mot at musikk lærerne i musikk- og kulturskolen i følge implisitte krav i dokumentene om dette skoleslaget har behov for en helhetlig musikkpedagogisk utdanning. Ut fra Wackerhausens teori (1999) kan en faglærerutdanning i musikk fungere godt i forhold til å forberede for dette yrket fordi denne utdanningen sikter både mot ferdighetskompetanse og mot kompetanse til å drøfte, vurdere og utvikle musikkundervisning og skoleslaget. Oppgavene som beskrives i dokumentene om musikk- og kulturskolen er dessuten til forveksling lik oppgavene til lærere i andre offentlige skoleslag, og peker ikke på at musikkskolelærerne har mindre krevende pedagogiske oppgaver enn lærere i for eksempel grunnskolen og videregående skole. I disse skoleslagene kreves det imidlertid at lærerne har en pedagogisk utdanning, og jeg ser ingen grunn til at ikke også musikkskolen burde krevd dette. Kanskje kan man spørre seg om ikke det store frafallet, som er et generelt problem i musikkskolen kan ha sammenheng med at mange lærere ikke har pedagogisk utdanning, og kanskje dermed mangler den nødvendige didaktiske og pedagogiske kompetansen til å ta vare på elevene på en

skikket måte? Til sammen tyder dette på at man i musikkskolen bør diskutere hvilke oppgaver lærerne egentlig forventes å kunne ivareta og hvilken kompetanse dette krever. Slik jeg ser det vil en naturlig konsekvens av en slik diskusjon være at man i musikkskolen krever at lærerne er pedagogisk utdannede musikkpedagoger, og ikke bare musikere.

11.3 Hvilke mekanismer styrer utvikling av pedagogisk kompetanse?

Analysen av dokumentene om musikk- og kulturskolen tyder altså på at musikkskolelærerne har behov for en godt utviklet pedagogisk kompetanse. Ikke bare skal undervisningen holde god kvalitet, men lærerne skal også ha kompetanse til å kunne utføre andre pedagogiske oppgaver. Disse oppgavene forutsetter ut fra Dales tankegang (1999) at lærerne har blant annet et artikulert pedagogisk språk, tilgang til ulike typer teori og evne til å drøfte og vurdere pedagogiske spørsmål fra mange vinkler. I følge analysen av dokumentene om faglærerutdanningen i musikk sikter utdanningen mot at studentene kan utvikle denne kompetansen, og det synes derfor å være et samsvar mellom hvilke krav som stilles i yrket og hvilken kompetanse utdanningen sikter mot. Likevel tyder ulike undersøkelser om utdanning og yrke på at studentene *ikke* tilegner seg den kompetansen som behøves. Noen av disse undersøkelsene var jeg inne på i punkt 1.4. Blant annet pekes det her på at studentene utvikler for lite pedagogisk kompetanse i forhold til yrket som musikkskolelærer, og at de legger en uforholdsmessig stor vekt på de utøvende delene av studiet. Dette synes å skje på tross av at det musikkfaglige arbeidsmarkedet i Norge hovedsakelig består av musikkpedagogisk arbeid, og at det eksisterer relativt få utøvende stillinger i markedet (Boysenutvalget 1999). Resultatene av dokumentanalysen viser altså at dette misforholdet ikke skyldes offentlige føringer, fordi det som sagt legges til rette for at studentene kan utvikle en god pedagogisk kompetanse i utdanningen. Ut fra dette må det eksistere andre og mer uoffisielle mekanismer som er med på å styre musikkklærerstudentenes kompetanseutvikling. For å i noen grad kunne påvirke studentene til å utvikle den kompetansen som synes nødvendig, og som det siktes mot finner jeg det vesentlig å drøfte hvilke mekanismer dette kan være, og om det finnes måter å motvirke disse på.

Bouij (1998) finner i sin undersøkelse ut at lærerrollen har en vesentlig lavere status enn utøverrollen i musikk lærerutdanningen. Blant annet sier han at (ibid:334):

Innom musikk lærerutbildningens utdanningskod har musikerrollen ett mycket større anseende än lärarrollen.

Det at læreryrket har lavere status enn utøveryrket i utdanningen er et kjent fenomen, og påpekes i flere undersøkelser. Bouij (ibid) bruker i denne forbindelse begrepet "rollestøtte", og hevder at det finnes vesentlig mindre støtte for rollen som lærer- enn for rollen som musiker i musikk lærerutdanningen. Trolig er dette en viktig årsak til at musikk lærerstudenter synes å legge en uforholdsmessig stor vekt på hovedinstrumentet sitt i utdanningen. Blant annet viser Jørgensens undersøkelse (1996) at disse studentene øver vesentlig mer enn forventet. Min tidligere undersøkelse av nyutdannede musikk skolelæreres didaktiske beredskap (Angelo 2000) peker også mot at musiker-statusen er vesentlig høyere enn lærer-statusen i musikk lærerutdanningen, og at læreryrket egentlig betraktes som en reserve-løsning for studenter som ikke har gode nok utøvende ferdigheter. Blant annet sier en av informantene i undersøkelsen at (ibid:29):

Jeg har aldri vært så ufattelig god til å spille at det gjør noe, så da er det jo lærer man blir. Men, jeg liker å undervise så det er greit.

Ut fra dette kan det se ut som om det å bli musiker faktisk er målet også for musikk lærerstudenter, selv om læreplanene for studiet tydelig sikter mot et pedagogisk yrke.

Brändström og Wiklund (1995:118) peker også på at utøverstatusen er vesentlig høyere enn lærerstatusen i musikk lærerutdanningen, og at dette kan påvirke studentene til å sikte mot en utøvende karriere. Blant annet sier de at:

Många av de blivande lärarna betraktade läraryrket som ett andra eller tredje alternativ efter att först ha haft ambitioner att bli solist eller professionell orkestermusiker.

Dette viser både at læreryrket har en lite formålstjenlig status i musikk lærerutdanningen og at musikk lærerstudentene kan sikte mot en annen karriere enn de offentlige intensjonene sikter mot. Min tidligere undersøkelse (Angelo 2000) viser også at hovedmotivasjonen for å søke på studiet er det å bli musiker og ikke det å bli musikk lærer. Blant annet sier en informant at (ibid:28):

Jeg begynte jo på konservatoriet fordi jeg hadde lyst til å bli utøvende musiker, og det vil jeg jo fremdeles bli.

Denne musikk læreren har altså ikke gitt opp håpet om å bli utøver, selv etter å ha fullført faglærerutdanningen og fått seg jobb i musikk skolen. Om musikk lærerrollen har status som et andre eller tredje alternativ i tilfelle alle andre muligheter ryker er det forståelig at musikk lærerstudentene ikke ønsker å påberope seg en musikk pedagogikk identitet i utdanningen. Man kan ut fra dette også forstå utsagn som at ”musikk skolen er et sosialkontor for mislykkede musikere”.

Om dette er en generell tendens i musikk lærerutdanningen er dette naturligvis et stort problem fordi studentene da sannsynligvis ikke utvikler en god nok pedagogisk kompetanse. Av planene for utdanningen og dokumentene om musikk- og kulturskolen kan man likevel forstå at dette er en kompetanse som både utdanning og yrke anser som svært nødvendig, og det er derfor naturlig å anta at studenter som ikke utvikler denne kompetansen i utdanningen kan oppleve en mangel og kanskje en utilstrekkelighet i forhold til yrket. Flere undersøkelser peker også mot at musikk lærere etter utdanningen kan være misfornøyde med hvilken pedagogisk beredskap utdanningen har gitt. Blant annet sier flere av Olsengs informanter i undersøkelsen ”Den velutdannede kunstner” (1995) at de i ettertid mener studiet ga et for dårlig pedagogisk utbytte. Mange informanter i min tidligere undersøkelse (Angelo 2000) hevder også at studiet forberedte dem dårlig på yrkesvirkeligheten som musikk skolelærer. Som nevnt viser Teachouts undersøkelse (1997) at amerikanske musikk lærere flest fremhever lærernes pedagogiske egenskaper som svært vesentlig for å lykkes i musikk undervisningen, og man kan ut fra dette forstå at musikk lærerstudenter som av ulike årsaker *ikke* utvikler disse egenskapene i utdanningen har dårligere forutsetninger for å lykkes i undervisningen enn andre studenter. Til sammen peker dette på at det er uheldig både for yrket og for lærerne selv om de i studietiden lar være å utvikle den

pedagogiske kompetansen som utdanningen sikter mot. Ut fra dette mener jeg det er vesentlig å diskutere hvorfor lærer-yrket kan ha så lav status i musikk lærerutdanningen, og hvordan man kan påvirke studentene til å utvikle en formålstjenlig kompetanse.

Sitatene og drøftingene ovenfor viser altså at rollestøtten for læreryrket er lavere enn rollestøtten for utøveryrket i utdanningen, og at dette kan være en vesentlig årsak til at studentene ikke utvikler en god nok pedagogisk kompetanse i studietiden. Sitatene peker også mot at studentene kan ha et noe ureflektert forhold til hvilket arbeidsmarked som egentlig venter dem. Ifølge Boysenutvalget (1999) består det musikkfaglige arbeidsmarkedet i Norge hovedsakelig av pedagogiske arbeidsoppgaver, og bare i liten grad av utøver-oppgaver. Om ikke studentene er klar over dette kan kanskje også dette være en årsak til at det pedagogiske studieinnholdet virker lite relevant. En av informantene i min forrige undersøkelse sier at (Angelo 2000:28):

Etter hvert som man går her [på faglærerstudiet i musikk] så innser man jo at man blir lærer, enten man vil eller ikke. Det er jo faktisk det man blir. Og det tror jeg man burde være flinkere til, fra konservatoriets side, å presisere. Man blir faktisk ikke, veldig få i alle fall, blir utøvende musikere.

Dette utsagnet tyder på at studenten ikke var helt inneforstått med at studiet førte mot et læreryrket da han begynte på utdanningen, men at disse realitetene oppfattes etter hvert og at man da resignerer og innfinner seg med at det tross alt er lærer man blir. Ut fra dette kan man forstå at studentene kan oppfatte ”det å gå på konservatoriet” som ensbetydende med ”det å studere for å bli en utøvende musiker”, og dermed at skillet mellom utøvende og pedagogiske musikkutdanninger i større grad eksisterer på papiret enn i virkeligheten. Man kan også forstå at musikk lærerstudentene til en viss grad føler seg mislykket om de ikke når opp til målet om å bli utøver. Slik jeg ser det kan dette peke på at utdanningen på en tydeligere måte bør profilere seg som en lærerutdanning enn som en utøverutdanning. Selv om dette ser ut til å skje i læreplanene for utdanningen, særlig i planen fra 1999, kan man altså spørre seg om utdanningen ikke også på andre måter kan klargjøre hvilket yrke det siktes mot.

Her må det sies at Kari Holdhus (2001) finner ut at dagens musikk lærerstudenter kan ha et sunnere perspektiv på læreryrket og legge noe større vekt på å utvikle en formålstjenlig kompetanse enn tidligere studenter. Dette kan kanskje skyldes at Holdhus (ibid) her fanger opp virkninger av den nyeste læreplanen for faglærerutdanningen (1992), og at denne planens svært tydelige lærerprofil har gjort seg gjeldende. Alle informantene i min undersøkelse (2000) gikk etter læreplanen fra 1992. Selv om også denne planen på en tydelig måte sikter mot en helhetlig musikkpedagogisk kompetanse kan man si at det i den nyeste planen (1999) legges enda mer vekt på lærer-rollen. Likevel peker også Holdhus (2001) på at det musikkfaglige innholdet synes å ha en vesentlig større verdi i musikk lærerutdanningen enn det pedagogiske innholdet. Dette pekes det også på i Roberts undersøkelse fra 2000. Her er det klart at studentene oppfatter det som vesentlig å utvikle en musiker-identitet i utdanningen, uansett om man går på en pedagogisk eller en utøvende linje. Blant annet sier Roberts at studentene lytter utenfor øvingsrommene til hverandre for å vurdere hvilken status den øvende får som musiker (ibid:71). Hvilke mekanismer er det så som bidrar til oppfattelsen om at musikk lærerstudenter forventes å sikte mot en musiker-karriere, og hvordan kan man motvirke disse?

Klaus Nielsen (1999) har studert hvordan læring skjer på et musikkonservatorium og hevder at i tillegg til at dette skjer gjennom undervisning skjer det også uten undervisning. Ut fra dokumentene om faglærerutdanningen er det lite i undervisningen som skal kunne føre til at studentene tror de går på en utøverutdanning. Ett forhold som kan påvirke hva studentene lærer er imidlertid hvilken lærer de betrakter som hovedlæreren i studiet. Nielsen (ibid:118) sier at :

Studentene velger selv hvilken hovedfagslærer de vil ha på konservatoriet, og det er viktig både for lærerens anseelse og for studentens utdanning å få dette klassiske mester-lærlingforholdet til å fungere.

Tradisjonelt er musikkutdanning en håndverksutdanning der studentene går hos en mester som lærer dem å spille eller syng. Dette gjør at hovedinstrumentlæreren får en viktig rolle i utdanningen. En generell tendens er at disse lærerne i større grad er hentet fra utøver-yrker enn fra læreryrker. Om man betrakter musikkutdanningen i et mesterlære-perspektiv, slik Nielsen (1999) gjør, kan dette peke på at studentene

både på direkte og indirekte måter forstår hva som skal læres og hvilken yrkesidentitet de bør tilegne seg. Ut fra dette kan man stille seg kritisk til om ikke hovedinstrumentlærerens identitet som utøver kan føre til at studentene oppfatter uforholdsmessige store krav til utøverferdighetene. Som jeg var inne på i punkt 11.1 behøver ikke disse lærerne å ha en pedagogisk utdanning, og man kan derfor også stille seg kritisk til om de egentlig makter å differensiere undervisningen godt nok i forhold til om studentene går på en pedagogisk eller en utøvende linje.

Ut fra dette kan man spørre seg om det ikke kunne vært mer hensiktsmessig å betrakte didaktikklæreren som "mesteren" i musikk lærerutdanningen? Tradisjonelt har denne læreren en yrkesbakgrunn som forankrer det utøvende i forhold til en pedagogisk virkelighet, for eksempel i yrket som musikkskolelærer. Slik jeg ser det har denne læreren en identitet som i stor grad er den samme som faglærerutdanningen sikter mot, og studentene kunne derfor både på direkte og indirekte måter vært tjent med å betrakte denne læreren som en hoved-lærer i utdanningen. Teachout (1997:41) peker på at musikk lærerstudenter generelt sett har tenkt lite over hvilken rolle musikk lærer-rollen egentlig er. Gjennom å profilere didaktikklæreren som en identitetsveileder i utdanningen kunne man kanskje tydeliggjort hvilken rolle dette er, og kanskje også bedret støttet til det å sikte mot å bli musikk lærer.

I tillegg til lærerne i studiet har naturligvis også student-felleskapet mye å si for hva som læres i utdanningen. Jane Lave (1999) snakker i denne forbindelse om at læring kan betraktes som en prosess for å bli medlem av et bestemt praksisfellesskap og bruker begrepet *lærebaner* om denne læringsprosessen. Klaus Nielsen (1999:117) sier at musikkonservatoriet tilbyr to ulike lærebaner, og sikter da til at studentene kan velge enten en utøvende- eller en pedagogisk studieretning. Verdier, fremtidsutsikter og former for selvforståelse er ut fra denne tankegangen vesentlig forskjellig i de to lærebanene. Musikkutdanning er imidlertid generelt sett organisert slik at utøverstudenter og musikkstudenter på pedagogiske linjer går sammen, og man kan kanskje spørre seg om ikke dette kan medføre at studentene egentlig deltar i hverandres lærebaner. Med dette mener jeg at verdier, fremtidsutsikter og former for selvforståelse kan "smitte over" fra utøverstudentene til pedagog-studentene. Blant annet deltar gjerne studentene på de samme konsertene og i den samme interpretasjonsundervisningen, og de har også den samme hovedinstrumentlæreren. Til sammen kan dette kanskje føre til at

musikklærerstudentene opplever de samme kravene til utøverferdigheter og til det å sikte mot å bli en utøvende musiker som studentene på utøvende linjer.

Til sammen kan dette tyde på at rollen som musikk-lærer kan være ganske diffus i musikk-lærerutdanningen. Kanskje kan en nærmere definisjon av denne rollen og av musikk-lærernes oppgaver være hensiktsmessig for å styrke musikk-lærer-rollens status i utdanningen. I det første sitatet fra min undersøkelse (Angelo 2000:28) i dette punktet uttrykker en informant at siden hun ikke er en god nok utøver så må hun sikte mot å bli lærer, men at hun ”liker å undervise så det er greit”. Ut fra dette kan man forstå at lærer-oppgavene først og fremst oppfattes som undervisningsoppgaver i faglærerstudiet i musikk. I kapittel 3 var jeg imidlertid inne på hvordan undervisning egentlig bare er en del av lærernes oppgaver, og at profesjonelle pedagoger i tillegg til å kunne undervise godt også skal ha- og kunne bruke kompetanse til mange andre oppgaver. Kanskje kan et større fokus på disse andre oppgavene være formålstjenlig i forhold til å øke motivasjonen for å legge vekt på det pedagogiske studieinnholdet? Læreplanene for utdanningen viser at faglærerstudentene i tillegg til undervisningskompetanse også kan tilegne seg kompetanse til blant annet forsknings- og utviklingsarbeid. Ut fra dette kan det å være musikk-lærer innebære langt mer enn det å kunne undervise sine instrumentalelever bak sin lukkede dør. Kanskje kan en tydeliggjøring av at dagens musikk-lærere ikke bare er undervisere men faktisk profesjonelle musikkpedagoger bidra til å øke statusen til musikkpedagog-yrket i utdanningen?

Til sammen peker dette på flere uoffisielle mekanismer i utdanningen som i stor grad kan påvirke studentenes utvikling av pedagogisk kompetanse. Philip Jackson (i Hanken og Johansen 1998:141) snakker om slike mekanismer som deler av en ”skjult læreplan”, og mener at disse uskrevne og uuttalte retningslinjene kan være like styrende for kompetanseutviklingen som intensjonene i den formelle læreplanen. Slik jeg har sett kan den lave rolle-støtten til pedagog-yrket i musikk-lærerutdanningen være en vesentlig årsak til at studentene legger lite vekt på det pedagogiske studieinnholdet, og musikk-lærerstudentene kan også synes å egentlig sikte mot en utøvende karriere. Ut fra dette blir det en vesentlig oppgave for det offentlige å drøfte hvordan man kan gjøre det bedre ansette å sikte mot et musikk-læreryrke i utdanningen, og dermed gjøre det attraktivt for studentene å legge vekt på det pedagogiske studieinnholdet. Som jeg var inne på i punkt 11.1 hjelper det lite om kravene til musikk-skolelærerne yrkeskompetanse synes å

samsvare i offentlige dokumenter om ikke musikk lærerstudentene selv ønsker å utvikle denne kompetansen.

11.4 Konkluderende synspunkter.

Problemstillingen i denne oppgaven har altså dreid seg om hva offentlige dokumenter stiller for krav til musikk skolelæreres yrkeskompetanse, og hvordan faglærerutdanningen i musikk synes å forberede til å møte disse kravene. Etter å ha analysert og drøftet informasjonen fra dokumentene utpeker det seg ikke vesentlige sprik mellom disse offisielle føringene. Undersøkelsens resultat gir likevel grunnlag for en del tanker og refleksjoner, og som en avslutning av arbeidet kan det være greit å oppsummere disse.

1 Det bør stilles krav om formell pedagogisk utdanning i musikk skolen.

Når det ikke stilles slike krav i systemet kan dette i utgangspunktet synes å gjøre diskusjonen om hvorvidt utdanningen lykkes i kvalifiserer for yrket urelevant. Dette er fordi musikk skolen ut fra dette like gjerne kan ansette utøvende musikere som musikkpedagoger som musikk skolelærere. Yrkesoppgavene som beskrives i dokumentene om musikk- og kulturskolen tilsier likevel på en tydelig måte at lærerne *bør* ha en pedagogisk utdanning fordi de inneforståtte kravene til pedagogisk kompetanse er betydelige. Dette dreier seg blant annet om at lærerne skal kunne undervise i musikk på en differensiert måte i mange ulike sammenhenger, delta i pedagogisk samarbeid og i læreplanarbeid, og være en ressurs for musikk livet for øvrig. Disse oppgavene synes ikke å være mindre krevende enn oppgavene for lærere i andre offentlige skoleslag der det kreves pedagogisk utdanning. Man kan undre seg over hvordan musikk- og kulturskolen, som i likhet med for eksempel grunnskolen og videregående skole mottar betydelig offentlig støtte og har den samme målgruppen for sin virksomhet kan unngå å kreve en formell lærerutdanning. Ut fra dette synes det for meg som om det er en viktig oppgave for musikk- og kulturskolen å:

- artikulere hvilke behov de har
- ta konsekvensene av sine egne ambisiøse målsettinger, og
- fremme krav om formell pedagogisk utdanning for sine lærere.

2 Den musikkpedagogiske identiteten bør styrkes i faglærerstudiet.

Selv om dokumentene både om arbeidsmarkedet og utdanningen signaliserer at studentene bør utvikle en viss musikkfaglig bredde og en god pedagogisk kompetanse kan det synes som om studentene selv legger størst vekt på en smal utøverkompetanse i musikkklærerstudiet. Dette viser at det er andre mekanismer enn de offentlige føringene som bestemmer hvilken kompetanse som utvikles. For å i noen grad kunne påvirke studentene til å utvikle en formålstjenlig kompetanse mener jeg det er vesentlig å drøfte hvilke mekanismer dette er og om man kan forandre på disse. Som jeg har sett har lærer-yrket en lav status i musikkklærerutdanningen, og studentene kan synes å ha et lite reflektert forhold til hvilken kompetanse de bør utvikle. Ut fra dette mener jeg det er vesentlige oppgaver å :

- Bevisstgjøre faglærerstudentene i forhold til hvilke yrkesoppgaver de kan møte, hvilken kompetanse disse oppgavene krever og hvilke valg i studiet som kan føre mot denne kompetansen.
- Styrke rollestøtten til pedagog-yrket i faglærerutdanningen i musikk

Av disse oppgavene synes den nederste å være den mest utfordrende. Uten at jeg skal komme med fasiter på hvordan man kan gjøre dette kan jeg fremme noen forslag. Dette gjør jeg både på bakgrunn av denne undersøkelsen og på bakgrunn av egen faglærerutdanning og erfaring som musikk- og kulturskolelærer.

Faglærerstudiet i musikk kunne kanskje med fordel hatt en større fokusering på å utdanne *profesjonelle* musikkpedagoger. Med dette mener jeg at det kan være mer motiverende å tilegne seg pedagogisk kompetanse til for eksempel organisasjonsutvikling og utvikling av ny undervisning i musikkskolen enn bare å tilegne seg undervisningsferdigheter i forhold til instrumentalopplæring. Instrumentalopplæring og andre undervisningsoppgaver er i seg selv viktige og interessante emner, men gjennom å sette disse i en større sammenheng og kunne drøfte og vurdere dette fra i ulike perspektiver ville trolig arbeidet opplevdes enda mer givende. Gjennom å fokusere på at utdanningen også vil kvalifisere for slike oppgaver kunne studentene kanskje opplevd det som mer meningsfullt å utvikle et fagpedagogisk språk og kjennskap til ulike typer teori. Om musikkskolen på sin

side også eksplisitt *krever* denne kompetansen viser det både at den har en egen verdi og at musikkpedagoger som har denne kompetansen ikke er likestilt med musikere og musikk lærere som ikke har den. Et eksplisitt krav om formell pedagogisk utdanning i musikk skolen kan også signalisere at skolen ønsker å være profesjonell, med den betydningen at man er interessert i en videre utvikling av organisasjonen. Fokuset på musikk skole lærernes pedagogiske kompetanse bør kanskje også føre til at musikk skole lærerne får tid og anledning til å drive med andre oppgaver enn undervisning, noe som kan oppleves som et savn i en travel undervisnings hverdag. Blant annet er det store behov for å utvikle nytt læremateriell både for undervisning av instrumentale elever og for undervisning som dreier seg om prosjekter mellom grunnskole, musikk- og kulturskole og skolekorps. Slike prosjekter blir det flere og flere av, noe som trolig er et resultat av en økt satsning på en samordnet musikk opplæring og på tema- og prosjektarbeid i skolen.

For å øke det pedagogiske studieinnholdets verdi er det kanskje også formålstjenlig å revurdere hvem som oppfattes som ”mesteren” i faglærerstudiet. Tradisjonelt kan musikk lærer studentene på lik linje med utøver studentene ha opplevd hovedinstrument læreren som identitetsveilederen i utdanningen. Dette blir feil fordi disse studentene ikke skal bli utøvere men musikk lærere. Ut fra dette kan kanskje et større fokus på didaktikk læreren og didaktikk lærerens rolle i faglærerstudiet bidra til at studentene både på direkte og indirekte vis oppfatter hvilken kompetanse de bør utvikle og dermed foreta valgene og prioriteringene i studiet fra et riktigere perspektiv.

Til sammen peker dette mot et behov for offentlig drøfting og refleksjon rundt hva musikk skole lærerne egentlig skal gjøre og hvordan man skal legge til rette for at denne kompetansen utvikles. Yrket som musikk skole lærer er både utfordrende og spennende, og gjennom å sette fokus på hvilken kompetanse dette egentlig krever og legge til rette for at denne kompetansen utvikles tror jeg kommende musikk skole lærere blir profesjonelle pedagoger som kan bidra til en stadig videreutvikling i musikk- og kulturskolen.

Litteraturliste

- Angelo, Elin (2000): *Om nyutdannede musikkskolelæreres didaktiske beredskap*. Tromsø/ Oslo: Hovedoppgave ved høgskolen i Tromsø og Norges musikkhøgskole
- Almås, Bente (1994): *Musikkonservatoriets utøvertradisjon og samfunnets ulike behov - harmoni eller kulturkollisjon ?* Oslo: Hovedoppgave ved Norges musikkhøgskole
- Alvsson, M og K. Sköldberg (1994): *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Benum, Ivar (1978): Musikkpedagogiske aspekter. *Norsk musikk Tidsskrift*, 3
- Bjøntegaard, Bjørg Julsrud (1999): *Klaverutdanning og klaverundervisning Fra utdanning til jobb i den kommunale musikkskole*. NMH-publikasjoner 1:1999. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Bjørkvold, Jon Roar (1994): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag
- Bouij, Christer (1998): *Musikk- mitt liv och kommande levebröd, En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Bourdieu, Pierre (1996): *Distinksjonen*. Oslo: Pax forlag
- Boysenutvalget (1999): *Fra vugge til podium. Utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen* Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Brändström, Sture og Christer Wiklund (1995): *Två musikpedagogiska fält En studie om kommunal musikskola och musikleäro utbildning*. Umeå: Umeå universitet
- Carlgren, Ingrid (1990): Tyst kunnskap och frågan om praktikens förändring – några funderingar utifrån forskningen om lärarkunnskap. *Nordisk Pedagogikk*, 3
- Dale, Erling Lars (1992): *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1999): Mesterlære og eksperters læring. I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Dugstadutvalget (1989): *Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet. Innstilling fra et utvalg oppnevnt av Kirke- og utdanningsdepartementet*. Oslo: Kirke- og utdanningsdepartementet
- Eikemogruppen (1999): *Kulturskolen –kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø. Utredning fra en arbeidsgruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Holdhus, Kari (2001): *Kulturer på spill. Om konservatoriet som musikkpedagogisk utdanningsinstitusjon*. Bergen: Hovedoppgave ved Bergen lærerhøgskole
- Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Johnsen, Gisle (1995): *Evaluering med hovedperspektiver på didaktiske faktorer – et verktøy for fornyelse av musikkskolen*. Bergen: Hovedoppgave ved Bergen lærerhøgskole
- Johnsen, Karianne (1998): *Musikklærerrollen. Refleksjoner rundt musikklæreres yrkeskompetanse*. Bergen: Hovedoppgave ved Bergen lærerhøgskole
- Jørgensen, Harald (1996): *Tid til øving. Studentenes bruk av tid til øving ved Norges musikkhøgskole*. NMH-publikasjoner 1996:2 Oslo: Norges musikkhøgskole
- Jørgensen, Harald (1989): *Musikkopplevelsens psykologi*. Oslo: Norsk Musikkforlag
- Kirke-utdannings og forskningsdepartementet (1992): *Studieplan for faglærerutdanning i musikk*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet
- Kirke-utdannings og forskningsdepartementet (1996): *Faglærerutdanning i musikk, dans og drama. Rammeplan og forskrift*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet
- Kommunenes sentralforbund (1989): *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. Oslo: Kommuneforlaget

- Lauvås, Per og Gunnar Handal (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lave, Jane (1999): Læring, mesterlære, sosial praksis I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lillemæhlum, Marit (1992): *Samordnet kommunal musikkopplæring, begrepet og debatten*. Oslo: Hovedoppgave ved Norges musikkhøgskole
- Merriam, Sharan B (1994): *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur
- Nielsen, Frede V. (1994): *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejlers forlag
- Nielsen, Klaus (1999): Musikalsk mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet. I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Olseng, Ingrid (1994): Musikkskolen – en profesjonell skole? *Musikk og skole*, 5
- Olseng, Knut (1995): *Den velutdannede kunstner*. NMH-publikasjoner 1995:1 Oslo: Norges musikkhøgskole
- Patel, Runa og Ulla Tebelius (1987): *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Roberts, Brian A. (2000): Gatekeepers and the reproduction of institutional realities: the case of music education in Canadian universities. *Musical Performance 2000: vol.2 part 3*. Malaysia: Harwood Academic Publishers imprint, part of The Gordon and Breach Publishing group.
- Strøm, Ann Kristin (2001): *Kunst- og kulturhistoriefaget, – hva slags fag er det?* Oslo/ Tromsø: Hovedoppgave i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole og Høgskolen i Tromsø
- Teachout, David J. (1997): Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of research in Music Education 1997: volume 45, number 1*. Pennsylvania: Music Educators National Conference
- Thurén, Torsten (1996): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wackerhausen, Steen (1999): Det skolastiske paradigmet og mesterlære. I: Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Ödman, Per- Johan (1979): *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Ödman, Per- Johan (1995): Hermeneutikk som grund för musikpedagogisk forskning.

I: Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. NMH-publikasjoner 1995:2, Oslo: Norges musikkhøgskole