

Kulturskolelæreres kunnskapsgrunnlag, illustrert ved instrumentallærerne

Wenche Waagen

ABSTRACT

The different types of knowledge included in the professional practice of instrumental teachers in the School of arts

This essay will shed light on how different types of knowledge are included in the professional practice of teachers in a Norwegian school of arts. This basis of knowledge will be illuminated with support from selected theorists, who bring into perspective the multidimensionality of knowledge in this profession. The Aristotelian categories of episteme, techne and fronesis are central to this discussion. Considering the fact that the main part of pupils' training in the school of arts is within the music teaching area, the teacher in the text is represented and labeled as an instrumental teacher.

The empirical material is a result from close analysis of instrumental teachers in horn, violin, and clarinet in a community arts school in a Norwegian city. Eight categories that appear in the teachers practice form the basis for the observations. In sum they illustrate procedures and forms of action that are significant in the profession. It is my hope that they are included in future discussions of professionalism.

Keywords: practice of teaching, basis of knowledge, instrumental teachers

Instrumentallærernes faglige profesjonalitet

Instrumental-/vokalopplæring er et fag som er institusjonalisert i alle norske kommuner, ved de offentlige kulturskolene. 86,4 % av lærerne i kulturskolene har høyere kunstfaglig utdanning, de resterende har høy realkompetanse (Kulturskoleløftet, 2010). Instrumentallærernes virke hviler på en omfattende utdanning, som godt kan sies å starte når de selv, som 5–8-åringer, begynner i kulturskolen og får sitt første instrument. Der kan de fortsette opplæringen til de er 19 år, og følgelig blir kulturskolen et rekrutteringsgrunnlag til bachelor/master ved musikkonservatoriene. Derfra går veien til nasjonale og internasjonale karrierer. Per Mangset poengterer at den tidlige starten innen musikkutøving gjør at en kan betrakte senere utdanning og yrkesutøving som et identitetsarbeid som startet i barndommen (Mangset, 2004). Mange velger i tillegg en lærerutdanning som sammen med den musikkfaglige utdanningen, rustet dem til undervisningsarbeid bl.a. i de offentlige kulturskolene. Som ansatt i kulturskolen har de i oppgave fra staten å iverksette offentlig politikk, der instrumentalundervisning er kjerneoppgaven. De offentlige kulturskolene har altså et tydelig samfunnsoppdrag. Det ble i 1997 hjemlet i Opplæringslovens paragraf § 13-6:

Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskuletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.

Til sammen får 81.209 elever opplæring på et instrument hos disse pedagogene (GSI 2014–2015). Opplæringen er framfor alt synlig som *produkter* av undervisningen (spillende barn og unge på biblioteker, kreftavdelinger, i representasjonsoppdrag og på inntaksprøver til høyere utdanning). De sammensatte prosessene som ligger bak, derimot, er underkommunisert; veiledningen, læringsprosessene og den didaktiske kompetansen som fører til resultatene.

Mangedimensjonalitet i kunnskapsgrunlaget

Dette essayet handler nettopp om å belyse den *mangedimensjonaliteten* som konstituerer instrumentallærerens kunnskapsgrunnlag, gjennom å utforske *undervisningen* til læreren. Hva er det lærerne gjør og sier? Er det mulig å beskrive de ulike elementene som inngår? Fagets handle- og tenkemåter, aktiviteter og prosedyrer. Hvordan gir læreradferden grunnlag for læring hos elevene? Er det mulig å synliggjøre et

kunnskapsgrunnlag, en fagkultur, gjennom observasjon og beskriving, og hva kan det tenkes å bestå av? *Mangedimensjonalitet* brukes her om et sammensatt kunnskapsgrunnlag, der mange elementer trer fram. Grimen (2008) bruker begrepet *praktiske synteser* om dette, i motsetning til teoretiske synteser. Det innebærer at det ikke ligger til grunn en helhetlig teori, men at mange meningsfylte deler spiller sammen i praksis. Hovedinstrumentundervisning er en type praksis man har begrenset forskningsbasert innsikt i (Nerland, 2003). Håpet er derfor å bidra til refleksjon og videreutvikling av instrumentalundervisning i kulturskolen.

Empirisk grunnlag

Som et empirisk grunnlag for framstillingen, legges observasjon av tre instrumentalpedagoger i en større, kommunal kulturskole til grunn, fire undervisningstimer hos hver. Disse utgjør et *strategisk* utvalg (Patton, 1990), basert på noen kriterier: Lærerne representerer til sammen instrumentene klarinett, fiolin og horn, instrumenter med lange opplæringstradisjoner innenfor klassisk musikk. Lærerne har høyere musikkutdanning, pedagogisk utdanning og fast tilhørighet til institusjonen i minimum 80 % stilling. Alle har utøvende musikkpraksis. De har omfattende erfaring fra undervisningsarbeid med elever på alle nivåer, individuelt, parvis og i trioer/kvartetter. De har alle et godt renommé som instrumentalpedagoger; elevene går lenge hos dem, deltar kontinuerlig i konsertaktiviteter og flere fortsetter på høyere musikkutdanning.

Observasjonene ble gjennomført i løpet av februar-mars måned 2016. Elevene var forberedt på dette av lærerne sine, og jeg fikk tid til å presentere meg for dem og si litt om hvorfor jeg var der. Ingen av dem syntes å være berørt av min tilstedeværelse i undervisningstimen. Dette kan ha sammenheng med at konsertdeltagelse og opptredener er en naturlig del av opplæringen fra første stund. Elevene er vant med andre elever til stede i ensemblene, og de eldste har erfaring med både eksamener og å spille for kommisjoner til Unge Musikere.

Kategorier i instrumentalpedagogens undervisningspraksis

Jeg har tatt utgangspunkt i 8 kategorier som opptrer i lærernes undervisningspraksis, disse utgjør basis for observasjonene. Kategoriene har jeg kommet fram til gjennom en

mangfoldig yrkespraksis: dels fra fagdidaktisk litteratur på feltet, dels fra samtaler med arbeidskolleger ved et musikkonservatorium og observasjon av disse i undervisning, samt årelangt samarbeid med kulturskolelærere. En del av inventaret i kategoriene har kommet til i løpet av observasjonene og i ettertid. Min førforståelse av fagfeltet, ut fra de ulike didaktiske kildene, har naturligvis skapt forventninger. De endelige kategoriene jeg til slutt valgte å bruke, ble en syntese av mine forventninger og det som faktisk ble observert. Empirien har hatt mulighet for å korrigere min førforståelse. Kategoriene er altså delvis kontekstavhengige. En kan ikke generalisere hele inventaret som allmenngyldig, en må gå inn og se nærmere på elevsammensetning, nivå, format og hvor i prosessen elevene befinner seg.

Kategoriseringer kan naturligvis oppleves som reduksjonistiske, da de kan komme til å forenkle nettopp det som er essayets fokusområde; mangedimensjonaliteten i undervisningen. Det som utspiller seg i en undervisningsøkt er dessuten unikt og uforutsigbart. Når Donald Schön hevder at den praktiske kunnskapen er mer komplisert enn den teoretiske (Schön, 1983) skyldes det at den er situasjonsbestemt, usikker, sammensatt og alltid i bevegelse. Jeg er klar over at andre kategorier kunne vært trukket fram. Og noen kategorier, som f.eks. *aktivitetsdesign*, impliserer noen av de andre kategoriene. Kategoriene opptrer ikke uavhengig av hverandre. Det er alltid et samspill mellom dem og ofte inntreffer flere til samme tid.

Kategorier

Demonstrasjon. Læreren er utøver og rollemodell som viser gjennom egen framføring. Denne modelleringen (Bandura, 1986) er gjerne relatert til sider ved musikken som ikke lett kan artikuleres; tacit knowledge (Polanyi, 2000) eller kunnskap i handlingen (Molander, 1996).

Samspill med elev. Læreren akkompagnerer eller spiller orkesterutdrag som støtte for eleven.

Veiledning. Dette kan være presis verbal instruksjon eller metaforisk instruksjon.

Fysisk hjelp til å mestre. Læreren gir direkte hjelp ved for eksempel å justere en elevs håndstilling eller kjenne på en støttemuskulatur.

Begrepsforklaring/teoriintegring. Læreren knytter teori til musikkutøvelsen, og anvender en rent epistemisk form for kunnskap (Gustavsson, 2000).

Lytting. Det henspiller til lærerens auditive evne eller lyttekompetanse. Her inngår både kritisk lytting til elevens musikkutførelse, og lytting i dialog med eleven.

Aktivitetsdesign. Dette viser til lærerens igangsetting av ulike elevaktiviteter for å styrke elevenes læring. Det kan også være bruk av hjelpemidler i undervisningen.

Fronesisk kunnskap. Dette viser til hvordan læreren viser gode handlemåter i spesifikke situasjoner, basert på skjønn og klokskap. Hun finner det for eksempel klokt å relatere innholdet til elevens livsverden, å bygge sosiale relasjoner, å gi elever medansvar, å dele fagkontroll med eleven eller å være medmenneske mer enn fagperson når situasjonen krever det.

Det aristoteliske kunnskapssynet og instrumentalloplæringen

Mye av instrumentallærernes kunnskapsgrunnlag kan forstås med referanse til Aristoteles' tre former for kunnskap; *episteme*, *techne* og *fronesis*. Episteme viser til den kunnskapen som er sann, underbygd, uforanderlig og kontekstuvhengig, den vitenskapelige kunnskapen. Techne viser til den kunnskapen som kommer til uttrykk som handling og skaping, praktiske ferdigheter og framstilling av produkter, "det som bringes til væren" (Vetlesen, 2007). Den er foranderlig og kontekstavhengig. Aristoteles mente at håndverkere og kunstnere hadde en slik kunnskap om hvordan ting framstilles og formes, og at lærlingen lærte ved å imitere en mesters perfekteuerte bevegelser. Kunnskapsformen er opphavet til begrepet *mesterlære* (Nielsen & Kvale, 1999). Fronesis viser til klokskap, det å gjøre gode og nyttige handlinger, basert på etiske vurderinger. Den har til forskjell fra de to andre en normativ og verdibasert forankring. Fronesis er ikke universell kunnskap, den er knyttet til praksis her og nå, basert på bedømming av hva som er rett å gjøre, rett å si i en bestemt situasjon. Episteme uten fronesis er vanskelig å tenke seg i dag. Totalhegemoniet til episteme har blitt utfordret sterkt etter 2. verdenskrig, da velutdannede leger, sykepleiere og ingeniører under nazismen sto for bestialiteter, basert på medisinsk og teknologisk utvikling, uten forankring i fronesisk skjønn.

Observasjon av instrumentalundervisning

Jeg vil nå beskrive noen av mine observasjoner av undervisning, på basis av kategoriene.

Demonstrasjon

De tre lærerne har alltid sitt eget instrument for hånden i undervisningstimen, det er deres viktigste verktøy i opplæringen. Hos lærer Ragna er Jorunn og Bente (11 år) en egen gruppe. De spiller valthorn, teknisk og musikalsk har de nådd mellomnivå. Begrepet mellomnivå innføres i ny Rammeplan for musikkopplæringen i den norske kulturskolen. Planen foreligger som høringsutkast i skrivende stund (*Mangfold og fordypning*, 2016). Lærer poengterer for meg før timens start, at det er viktigere at elevene kommer fra samme grunnskole/årsgruppe, enn at de har nådd det samme tekniske nivå på instrumentet.

Ragna starter timen med at elevene og hun skal 'gi toner til hverandre' som skal vurderes og godkjennes, på skift. Alle har ansvar for at tonen oppfattes riktig, med god intonasjon og klangkvalitet. Slik aktiviseres elevenes lytting og herming når Ragna 'gir tone'. Så gir elevene tone til Ragna på samme vis. De trener på dette en stund. Gi tone-leken er et eksempel blant mange på denne lærerens varierte aktivitetsdesign. Situasjonen er også et eksempel på hvordan ulike kategorier griper inn i hverandre; både demonstrasjonsundervisning, aktivitetsdesign og lytting er åpenbare, i tillegg kan det vurderes som godt skjønn å gi elevene medansvar som «ledere» i klangerbeidet.

Hos fiolinlærer Sverre kommer Kristoffer (16 år). Han er elev på fordypningsprogrammet, et talentutviklingstilbud som forbereder elever for høyere utdanning. De jobber med Wieniawski, fiolinkonsert i d-moll: Kristoffer spiller teknisk godt, rent og innlevende. Sverre bekrefter flere ganger underveis at dette er flott, altså tilbakemelding i prosessen for å oppmuntre eleven til å yte videre. Et stykke uti satsen slår han av, tar fiolinen sin og viser eleven staccato, spiccato og nyanser i buevinkelen for å få en enda friere klang. Staccato og spiccato er bueteknikker som illustrerer techne, eller *prosedural kunnskap* (knowing how), i motsetning til *deklarativ kunnskap* (knowing that). Kunnskapens viktigste kjennetegn er at den er *taus* eller implisitt, og læreren viser den gjennom praktisk handling (Ryle, 1949; Polanyi, 2000).

Sverre bruker iPad som hjelpemiddel i undervisningen. Elev og lærer lytter til Itzhak Perlman spille 1. sats av konserten. Slik fungerer også Perlman's briljante teknikk og interpretasjon som en forbilledlig demonstrasjon for eleven, og slik blir YouTube et hjelpemiddel for å styrke elevens læring.

Filosofen Kjell Johannessens begreper *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap* er gode begreper for å skjønne demonstrasjonsundervisningen. Ferdighetskunnskap kan man si bor i hendene og kroppen, det å kunne gjøre, og ligger nært opp til techne (Johannessen, 1984; Nordenstam, 1989; Molander, 1996). Begrepet er også i tråd med den franske filosofen Merleau-Pontys kunnskapsfilosofi om kroppens plass i verden. Han var kritisk til den forståelsen av kunnskap som Descartes representerte

gjennom sitt kjente motto: "Jeg tenker, altså er jeg til." Merleau-Ponty gjorde en liten endring med store konsekvenser: "Jeg kan, altså er jeg til." Å kunne innebærer hos han at kunnskapen fins i den fysiske aktiviteten og bevegelsene. Dermed gir han kroppen og læring gjennom kropp en plass i kunnskapssynet (Merleau-Ponty, 1998). Instrumentalopplæring handler i stor grad om kroppslighet: kroppsbruk, kroppslig bevissthet, kroppslig minne, rytmikk, fysiske håndtering av instrumentet, samt bruk av hele kroppens sanseapparat. Å utforske bevegelser, tyngdepunkt, balanse og styrke i kroppen står sentralt. Kroppen og bevisstheten står i en nær relasjon til hverandre, men først og fremst gjør vi våre valg på basis av en taus, kroppslig viten. Det er kroppen vi møter verden med. Vi sanser og opplever før vi forstår og analyserer. Når buen stryker over strengen, er selve persepsjonen primært kroppslig. Utallige repetisjoner gjør sitt til at bevegelsen automatiseres, at kroppen 'husker'.

Fortrolighetskunnskapen vokser ut av lang erfaring, når man intuitivt vet hva som er riktig å gjøre. I instrumentalopplæringen er fortrolighetskunnskap tett relatert til auditive prosesser, gehør og kroppens bevegelser, som når man gjenkjenner en bratsj på klangen, fordi man er fortrolig med denne etter lang tids lytting. Nyanser i uttrykk og tempo, et stykkes karakter, oppfatninger av *klangfarge*, *frasering* og *agogikk* er kunnskap som sjelden kan artikuleres fullt ut, men må erfares. Nortvedt og Grimen (2004) knytter fortrolighetskunnskap til etisk og moralsk kunnskap, og slik blir den relatert til fronesis. Kunnskapen er førstepersons og må erfares direkte.

Veiledning

Veiledning er ifølge Monica Nerland omdreiningspunktet i utdanning av musikere (Nerland, 2004). Mine observasjoner følger langt på veg dette. Veiledning er nerven i Mesterlæren (Nielsen & Kvale, 1999), og foregår gjerne i et bestemt mønster: læreren demonstrerer – eleven observerer og imiterer- læreren instruerer og korrigerer – eleven prøver på nytt, reflekterer og øver (Waagen, 2011). *Stillasbygging*, et begrep først brukt av Jerome Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976), er dekkende for interaksjonen mellom lærer og elev. Lærerassistansen kan for eksempel være instruksjon av grunnleggende teknikk, tips, påminnelser, eller å bryte innlæring av nytt stoff ned i små deler, helt til eleven behersker disse momentene på egen hånd.

Ragna instruerer Sara Beate (11 år) i *stille innstudering*: Hun ber henne lese notene, lytte med det indre øret, synge melodien inni seg og overføre den til klaffene på hornet med fingerbevegelser, uten å trykke ned. Slik internaliseres kunnskap gjennom tre sansemodaliteter, uten at en tone er spilt, ved hjelp av Ragnas veiledning.

Mari har oppvarmingssekvens med fire klarinettspillende jenter (9år). Veiledningen har som mål å få "en klar, homogen klang, med luft." Hun både verbaliserer og viser

dem hvordan. "Det er viktig å lytte til klangen", sier hun. Elevene spiller skalaer opp og ned med underdelinger. Mari veileder med stort engasjement, der hun tar i bruk mange kommunikasjonsformer i veiledningen; hun dirigerer, knipser, synger og teller. Samtidig gir hun stadig oppmuntrende tilbakemeldinger som "flott", "kjempebra."

Fire elever har kvartett-undervisning hos Sverre, en jente (15 år) og tre gutter (15,16,17 år). De er elever i kulturskolens fordypningsprogram. De stemmer instrumentene og går deretter løs på Carl Niensens Strykekvartett i F-dur, op.44, 2. sats. Sverre veileder flere ganger ved hjelp av metaforer. "Her må dere tenke katedralstemning og søyler i det musikalske bildet." Henvendt til bratsjisten: "Klangen skal være blodrød, karminrød. Skjønner du bildet?" "Her er det litt for mye vest-jysk pietisme i spillet. Hva med litt mer tempo?" Elevene ler, men tar poenget. Elevene jobber en stund med oktavspill. Sverre veileder: "Den nederste tonen i oktaven skal være den styrende, den øverste blir mer et orgelregister."

Så skal første satsen spilles. Nå viser Sverre til livet på det fynske bondelandet og lydmalende bilder han vil elevene skal la komme til uttrykk: "Tenk dere nå satsen fra en bondegård, her hører vi en bisverm i en blomstereng, her hører vi hønskakling, og i denne stemmen tenk deg stikkene fra en mygg." Neste gjennomspilling viser seg å få nytt liv og mere preg.

Vurdering for læring er et sentralt begrep som er introdusert med de senere års læreplanreformer i Norge (*Mangfold og Fordypning*, 2014). Det viser til underveisvurdering som har til formål å fremme elevens læring. I instrumentalundervisningen er dette en hyppig og vesentlig del av veiledningen og synliggjøres som tilbakemeldinger fra læreren, enten ved at hun korrigerer feil, oppfordrer til alternative interpretasjoner og dermed utvider elevens forståelse, bekrefter en handling slik at elevene kan internalisere kunnskapen, eller ved å gi oppmuntring og ros.

For eksempel: Lise (17 år) har hornstime med Ragna. Det er generalprøve før hennes tentamen i musikklinja hvor hun skal framføre Richard Strauss, Hornkonsert nr. 1, 1. sats. Ragna forbereder henne på at hun skal spille med akkompagnatør og derfor må være tydelig i innsatsen på første tone. Eleven kommer noe nølende inn. Ragna slår av umiddelbart og gir tilbakemelding på ansatsen: "Ikke kom etter hvert, men sørg for å ha en flott tone fra første stund, som en åpenbaring. Husk luftstrøm, så kommer den." Lise prøver på nytt. Ragna: "Det var mye bedre nå. Husk alltid høyeste kvalitet på tonen når du spiller, hjemme, på skolen, her. Ikke godta en slapp ansatstone. Den må ha superkvalitet, sånn at du vekker publikum. Enda en gang nå; sterkt, klart og bestemt." Lise prøver på nytt. "Nå høres det profesjonelt ut", sier Ragna.

Fysisk instruksjon

Observasjonene avdekket kun ett eksempel på denne kategorien, men eksemplet dokumenterer godt nødvendigheten av fysisk hjelp i gitte situasjoner.

Sverre underviser fortsatt Kristoffer i Wienawsky-konserten. Han er 100 % tilstede, både auditivt og visuelt, med kritisk lytting til elevens spill. Han kan selv musikken inn og ut, kjenner alle utfordringer i materialet og har høye standarder for kvalitet. Han skifter vinkel for å se bedre, reiser seg plutselig og utbryter: "Aha, nå ser jeg det, tommelen din faller for langt bak i den oppadgående skalabevegelsen. Dette er vanskelig posisjonsspill." Så går han bort og korrigerer elevens hand. Deretter tegner han med tusj en smiley på elevens tommel. "Han der skal du ha øyekontakt med hele veien." Eleven spiller på nytt, mens Sverre filmer den oppadgående skalaen. De ser på sekvensen sammen. "Perfekt", sier Sverre. "Fortsatt litt tendenser", sier Kristoffer. Elev og lærer diskuterer sammen. Så følger mange repetisjoner for å automatisere tommelstillingen, dels spiller de den sammen. Dette er synlig læring. (Hattie 2014).

Vi ser her en kombinasjon av fysisk instruksjon, verbal veiledning, lytting, tilbakemelding for å bekrefte riktig teknikk og fronesisk kunnskap ved å dele fagkontroll med eleven, gjennom å gjøre eleven til en dialogpartner.

Begrepsforklaring/teoriintegring

Sverre underviser strykekvartetten på fordypningsprogrammet, setter musikken inn i en større kontekst, ved å fortelle elevene om Carl Nielsens posisjon som komponist i Danmark. Han beskriver også hvordan romantikere skrev fraseringsbuer til forskjell fra Mozart. Han sjekker ut med jevne mellomrom elevenes kunnskap om begreper og musikalske parametre. På et sted spør han om de vet hvilket komposisjonsprinsipp som er brukt i fiolinkonserten? Da ingen svarer på det forklarer han *imitasjon* og *ekkovirkning* mellom stemmene. Han definerer staccato og spiccato, mens han demonstrerer teknikkene.

Ragna minner Lise på tempo- og toneartangivelser: Du husker hva allegretto betyr? Og poco? Så forklarer hun hva en modulasjon er, og hvor mange fortegn tonearten Db har. Sara Beate får i oppgave å lete i noten sin etter åttendedelsnoter og sekstendedelsnoter og prøve å identifisere dem. Ragna forklarer underdelinger og hvordan man teller dem. Toneartsforhold, kvinsirkel, harmonilære og noteverdier er kunnskap som ligger nærmest episteme. De formuleres her som faktakunnskap og uttrykkes gjennom definisjoner, riktige eller gale svar.

Samspill med elev

Situasjoner der læreren spiller en egen stemme/akkompagnerer elevene, er ikke framtreddende i de 9 observasjonene. Dette kan skyldes at flere av undervisningstimmene var kvartettoptøpling der samspillet, den harmoniske og melodiske helheten, ble ivaretatt av elevene selv. Allikevel er det grunn til å trekke fram en situasjon der lærerens samspill med eleven preger undervisningen: Sverre spiller det krevende orkesterutdraget fra fiolinkonserten til Wienawski sammen med Kristoffer, samtidig som han lytter fokusert til elevens utførelse og teller innimellom høyt i pausene. Akkompagnementet lettet utvilsomt Kristoffers framdrift og pulsfølelse.

Lytting

På samme måte som at instruksjon er omdreiningspunktet i utdanningen av musikere, kan en si at lytting er grunnmuren for instruksjonen og for alle de andre kategoriene. Faget musikk er et lydfag, det kommuniserer til øret som ingen andre fag. Å høre er en forutsetning for å lytte. Mens å høre er passivt, er lytting aktivt og komplekst. Det innebærer at man både mottar, deltar, husker og responderer. Sverre bruker f.eks. mye tid på stemming av instrumentene. Han lytter svært konsentrert selv, med høye krav til intonasjon. Samtidig deler han lytteansvaret med elevene ved å rette oppmerksomheten deres mot intonasjons- og klangarbeid, hos sidemannen og til gruppa som helhet. Eksempelvis: "Kan du finne en annen klangfarge? For eksempel med litt mer luft i klangen?" sier han til 2. fiolinisten. Her kombinerer han instruksjon med metaforer, lytting og deling av fagkontroll.

Aktivitetsdesign

Aktivitetsdesign er et vesentlig element i didaktikken til de tre lærerne. De har et bredt tilfang av metoder som skal styrke elevens læring; sanger og bevegelser, ulike lekbaserte tilnærminger til instrumentet, konkurranser, samspill- og lytteoppgaver, aktiviteter som gjerne integrerer teori og spill. Det kan se ut som at undervisningsplanlegging som tar utgangspunkt i aktivitet er vanligere i fagkulturen enn planlegging med utgangspunkt i læringsmål.

Fronesisk kunnskap

Undervisningen til de tre instrumentallærerne er en oppvisning i fronesisk kunnskap, synliggjort på mange ulike måter:

Hos Mari klarinettlærer, kommer det fram i måten hun organiserer gruppene på. Hun har de yngste elevene av de tre, 4 jenter (9 år) fra tre ulike grunnskoler. Hun bygger klart sosiale relasjoner, hun har plassert disse tre sammen fordi de er jevngamle, har felles fritidsinteresser og spiller i korps. I klarinettopplæringen har de blitt gode venner. Dette blir et viktig grunnlag for trygghet og samhørighet i Maris undervisning. Elevene spiller *Alley Cat*, og Mari tilkjenner flere ganger i løpet av timen at dette kommer til å bli så bra. Elevene skal spille på konsert og Mari minner dem om hva Pippi Langstrømpe sa: "Dette har jeg aldri gjort før, så det får jeg sikkert til!" Jentene ler og er enige. Så skal de spille Bursdagssangen, og når det blir åpenbart for alle at en av elevene strever mer enn de andre med å få den til, lar Mari denne eleven komme fram og dirigere den sammen med henne isteden. Eleven virker fornøyd; det blir mestringsopplevelse for alle fire. I alt Mari sier og gjør kan en lese en personlig ekspertise når det gjelder å ta elevenes perspektiv og skape trygghet.

I neste time har Mari en klarinettkvartett med 4 jenter (17–18 år) på viderekomment nivå. En spiller bassklarinet. Mari tydeliggjør målet for timen; å perfektionere teknikk og uttrykk til to konserter i nærmeste framtid. Den ene er en 70-årsdag, der hun har gitt en av jentene ansvar som kontaktperson for 70-årsjubilanten. Så spiller de en Kletzmer-suite, feiende flott sigøynermusikk med masse humor og stort tempo. Den andre forestående konserten er offentlig og har tema "Formidling." Mari har gitt elevene i oppgave å lage koreografi til musikken og finne kostymer, samtidig snakker alle fem om hvordan spillingen skal ha førsteprioritet. Å gi elevene ansvar på denne måten bidrar uten tvil til å styrke motivasjonen ytterligere.

Alle de tre lærerne eksemplifiserer klokskap i tilknytning til konsertframføring. Elevene trenger læreren sin både som omsorgsperson og fagperson i møtet med publikum og prestasjonsforberedelser.

Jorunn og Bente (11 år) har i løpet av horntimen med Ragna en sekvens med teorilæring. De spiller oktavintervaller, Ragna forklarer hva en oktav er og de lytter til oktavsprang.

Midt i sekvensen sier Jorunn, som har vært litt ukonsentrert en stund: "Jeg ramlet i trappa opp hit og har vondt i skuldra mi. Jeg klarer ikke å strekke arma." Hun er tydelig på gråtepunktet, så situasjonen har nok kommet etter henne. Ragna retter umiddelbart oppmerksomheten mot jenta, kjenner på skuldra og sier hun må kjenne etter hva hun klarer, men at det er kjempefint om hun spiller litt videre i timen, da hennes stemme er kjempeviktig for helheten. De snakker litt løst og fast om uhellet, Bente inkluderes også i samtalen. Så spiller de videre og episoden ser tilsynelatende ut til å være glemt. Kunnskapsgrunnlaget i denne situasjonen er sammensatt, flere faktorer utfordrer lærereksptisen; i det relasjonelle, i det improvisatoriske, i det emosjonelle. Intuisjon er en viktig del av lærerens kompetanse i denne situasjonen.

Epistemisk kunnskap kan ikke erstatte klokskapen. Det profesjonelle er nettopp lærerens evne til å glemme det eksplisitte og planlagte, og hente fram det intuitivt medmenneskelige.

Sverre underviser strykekvartetten (17–19 år). Fronesis komme her til uttrykk mer som deling av fagkontroll og ansvar med eleven, en demokratisk lederstil som er inkluderende og appellerer til elevenes selvstendighet. Elevenes tette dialog med læreren er påfallende; de kommer ofte med egne forslag til fingersetting, forslag til ny dynamikk og synspunkter på tempo og uttrykk i musikken.

Instrumentalundervisning som synliggjør en fagkultur

De tre lærerne dokumenterer en mangedimensjonalitet i sin undervisning, der flere av undervisningskategoriene opptrer samtidig i en integrert helhet. Dette henger sammen med de ulike håndverksmessige momentene som inngår i elevenes arbeid med å tilegne seg og uttrykke musikk: De leser til dels komplekse notebilder. De skal overføre notene til motorisk handling på instrumentet. De skal lytte i sanntid både til egen utførelse og til gruppa som helhet. Samtidig skal de frasere musikalske linjer, telle og utmeisle musikkens karakter. I denne situasjonen skal læreren lytte kritisk, veilede, demonstrere, forklare begreper og gi læringsstøttende tilbakemeldinger, og som en av lærerne demonstrerte; selv ha rollen som orkesterledsagelse. I tillegg ser vi lærere som takler skiftende elevforutsetninger, sosiale mekanismer og ulike rammefaktorer som virker inn. Det foregår altså en *samtidighet* i instrumentalundervisningen.

Selv om hver eneste observerte undervisningssituasjon er unik og dynamisk, og til dels farget av ulike læreres personlige stil, ser det ut til at de åtte kategoriene mer eller mindre kan betraktes som en rød tråd, som vesentlige handlemåter og prosedyrer i en fagkultur. Vektleggingen av de ulike kategoriernes plass i undervisningen derimot, er for eksempel avhengig av nivået til elevene og elevgruppas sammensetning. Bruk av fagbegreper/teoriforklaringer i undervisning av de unge elevene kan tyde på at læreren ser det som viktig å få etablert et fagspråk tidlig. Disse elevene trenger forklaringer, fagterminologi og mer fysisk hjelp til å finne klaffer og posisjoner enn de som står like foran en konsertframføring. Når elevene blir eldre og på viderekomment nivå, benytter læreren et mer metaforisk språk for å appellere til den fortrolighetskunnskapen disse elevene faktisk har. Når en elev har individualtime vil læreren som spillende medmusiker være viktigere enn når elevene spiller kvartett. Behovet for en lærer som viser med eget instrument, er til stede uansett hvilket nivå eleven befinner seg på. En kan også i løpet av observasjonene registrere handlinger som delvis faller utenfor kategoriene, som når fiolinlærer noterer buestrøk i elevens noter. Dette er primært instrumentspesifikke handlinger. Andre handlinger kan være

av mer personlig art; i hvilken grad læreren velger å dirigere, klappe, knipse og bruke gester for å lokke mer energi inn i elevenes musikalske uttrykk.

Episteme, techne og fronesis i profesjonsutøvelsen

Observasjonene gir grunnlag for å konkludere med at Aristoteles sin tredeling av kunnskap er tydelig i instrumentallærernes fagkultur. Techne, lærerens kunnen, er den mest synlige kunnskapen, manifestert som spilleferdighet, teknikk, musikalsk forming og skapende aktivitet. Den er utviklet gjennom årelang utdanning, egenøving og konsertering. Denne ferdighetskunnskapen skal elevene utvikle. Den konstrueres gjennom lærerens rene veiledning og modellering, men også i stor grad gjennom samhandling, interaksjon og tett dialog mellom lærer og medelever. Mengdetrening og repetisjon er vesentlige sider ved metodikken. Sentralt står artefaktene, instrumentene, som hele tiden er i interaksjon med de spillende.

Epistemisk kunnskap er en bærebjelke, men den kommer ofte til uttrykk som en støtte til elevens arbeid med techne, når de trenger definisjoner, innsikt i skalaoppbygging, kvintsirkel, eller kunnskap om instrumentet for å komme seg videre. Et viktig mål for læreren er å unngå belastningsskader hos eleven. Å ha innsikt i hvordan muskler og ledd arbeider i rygg, nakke og skuldre, pust og oksygentilførsel, er grunnleggende epistemisk kunnskap.

Instrumentallæreres undervisningssituasjon handler i vesentlig grad om å kunne fortolke; musikalske uttrykk, elever, situasjoner i klasserom og på scene. Situasjonene er foranderlige og flertydige. Stilt overfor unge mennesker reises spørsmålet om hva som vil være klokt å si eller gjøre nå? Fronesis kommer til uttrykk når det allmenne handlingsalternativet ikke gjelder, kun det partikulære i konteksten, når læreren bruker sin dømmekraft til å velge det beste for eleven. Her blir "det som virker" og "skjønn" viktige kriterier i lærerens profesjonelle arbeid.

Michael Eraut (1994) er inne på det samme når han skriver at bearbeiding av sans-einntrykk gir viktige innspill til profesjonell utøvelse. Han vier stor oppmerksomhet til 'process knowledge' og peker på at profesjonelle ferdigheter ofte involverer en mengde hurtige avgjørelser i prosessene, basert på fortolkning. Mens en nyutdannet og uerfaren lærer i stor grad bearbeider inntrykkene i ettertid, vil en rutinert lærer i større grad kunne gjøre raske underveis-tolkninger og øyeblikkstolkninger i komplekse undervisningssituasjoner. Eraut estimerer at en lærer gjør opp mot 1000 avgjørelser pr. dag. Disse involverer ikke planlegging og vurdering, men er interaktive avgjørelser gjort i "spur of a moment", som respons på hurtige tolkninger av situasjonen. Slike handlinger er i stor grad intuitive, der den involverte læreren vil finne det vanskelig å gi en god forklaring (ibid., 111).

Når erfarne instrumentallærere anvender intuisjon og profesjonell dømmekraft i møte med uforutsett elevadferd, er det en type fronesisk kunnskap som utvikles med tiden. Erfarne instrumentallærere fornemmer også endringer hos en elev over tid, som kan vise seg å være relatert til personlige problemer, dalende motivasjon eller private forhold i hjemmet osv. Dette er en kompetanse som i neste runde vil kunne føre til ny informasjon og en bedret læringsprosess.

Kloke lærere anvender dessuten en terminologi som eleven kan forstå. Denne type kunnskap er ifølge Eraut muligens mest utviklet hos lærere, da de trenger å forstå barns oppfatninger og tenkemåter. Han sammenlikner videre med medisinerer, hvor informasjonen i langt mindre grad relaterer til pasientens egne tanker og idéer. På grunn av mindre dialog og idéutveksling, vet de ikke på samme måte om informasjonen er forstått riktig (ibid.).

Konklusjon

I dette essayet har jeg forsøkt å belyse mangedimensjonaliteten i kunnskapsgrunnlaget til tre instrumentallærere i kulturskolen. Det er gjort med utgangspunkt i Aristoteles' tre kunnskapsformer; *techne*, *episteme* og *fronesis*, som alle er dokumenterte funn i lærernes yrkespraksis. Til grunn for profesjonaliteten ligger lærernes kunstfaglige og pedagogiske utdanning, utøvende virksomhet og lange erfaring som pedagoger. Jeg har definert 8 kategorier der deres kunnskapsgrunnlag synliggjøres. Mye tyder på at disse er vesentlige innslag i en kulturell undervisningspraksis hos yrkesgruppen. De 8 kategoriene kunne vært supplert med andre, men noen vil fort bli instrumentspesifikke, andre vil være relatert til lærerpersonlighet og individuelle didaktiske valg.

Observasjonene synliggjør at velfungerende instrumentallærere har både *deklarativ* og *prosedural* kunnskap. De veileder både gjennom forbilledlig demonstrasjon og gjennom språket, både via ren instruksjon, via gode metaforer og læringsfremmende tilbakemeldinger. Ofte anser de det som mest hensiktsmessig å bare demonstrere eller lytte sammen med eleven. Instrumentalpedagogene kan beskrives som aktivitetsdesignere, gjennom å ta i bruk et bredt spekter av aktiviteter tilpasset ulike aldersgrupper. Flere av disse aktivitetene integrerer teori i det utøvende arbeidet. De er gjerne gruppebaserte og inkluderende, med basis i et sosiokulturelt læringssyn, og ofte opptrer de samtidig.

Skjønn og *usikkerhet* er her sider ved yrket, som ved alle profesjoner som forholder seg til menneskelig adferd, ikke fordi kunnskapsgrunnlaget er usikkert, men fordi det er så mangefasettert. Til sammen mener jeg at det sammensatte kunnskapsgrunnlaget

legitimerer at instrumentallærere tas med i forhandlingene om hvordan lærerprofesjonalitet skal gis innhold og hvilket kunnskapsgrunnlag den skal bygge på.

Referanser

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Grimen H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (71–86). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, K. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis. Norsk filosofisk tidsskrift, hefte nr. 1*, 9–40.
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet. Kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mangset, P. (2004). *Mange er kalt, men få er utvalgt. Kunstnerroller i endring*. Rapport nr. 215. Bø: Telemarksforskning.
- Merleau-Ponty, M. (1998). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. NMH-publikasjoner, 2004:1.
- Nielsen, K. & S. Kvale (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordenstam, T. (1989). *Frå kunst til vitenskap*. Oslo: Sigma forlag AS.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Oslo: Norsk kulturskoleråd.
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Opplæringsloven. (1997). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. New York: Bentam Books.
- Smeby, J. C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (red.). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.

Førstelektor

Wenche Waagen

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for musikk

Kjøpmannsgata 48, Olavskvartalet

7491 Trondheim

wenche.waagen@ntnu.no