

Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag – bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet

Geir Johansen

Innledning

Forskning på høyere musikkutdanning har utviklet seg til et betydelig musikkpedagogisk forskningsområde over et bredt interessefelt (se f. eks. Fiske, ed. 2002, Jørgensen 2004, Nerland 2002, Colwell og Richardson, red. 2002, Danmarks Pædagogiske Universitet 2004).

Et tema som synes sparsomt belyst i denne forskningen, men som er kommet i sentrum for den utdanningspolitiske interessen på begynnelsen av 2000-tallet, er utdanningskvalitet (Utdannings og forskningsdepartementet 2001).

Som begrep har utdanningskvalitet kommet på dagsordenen for høyere utdanning i nesten alle vesteuropeiske land og i Nordamerika i løpet av de seneste tiårene (Stensaker og Maasen 2005). Dette har skjedd på to måter: For det første som nasjonalt og overnsjonalt organiserte evalueringer, gjennomført i regi av institusjoner som The Danish Evaluation Institute (2004), Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i Norge eller det Svenske Høgskoleverket. For det andre har institusjonene selv dels tatt initiativ til, dels på initiativ fra statlig hold etablert systemer for sikring av utdanningskvalitet.

I høyere musikkutdanning synes nasjonale evalueringer å ha blitt gjennomført i liten grad, selv om det norske Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (u.å.) har gjennomført en evaluering av høyere musikkutdanning i Norge og det svenske Høgskoleverket (2005) nylig avsluttet en evaluering av den nasjonale utdanningen i musikkpedagogikk.

På institusjonsnivå er spørsmål om utdanningskvalitet blitt operasjonalisert på mange måter. Ved Norges musikkhøgskole (2003) knyttes utdanningskvalitet blant annet til studie-tilbudenes relevans for arbeidsmarkedet, levedyktige fag- og studiemiljøer, studentenes opplevelse av relevans, gjennomføringsgrad og fagpersonalets utviklingsbehov.

I denne teksten vil jeg drøfte noen sider ved et mulig teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet i høyere musikkutdanning. Jeg vil imidlertid avgrense det mer generelle spørsmålet om utdanningskvalitet på dette utdanningsområdet, til utdanningskvalitet i musikkpedagogikk, og innsnevre fokus videre til *fagdidaktikk i musikk*. Utgangspunktet er en forforståelse om at utdanningskvalitet i fagdidaktikk også angår *undervisningskompetanse* hos lærere som underviser i fagdidaktikk, med konsekvenser for spørsmål om *kompetanseutvikling*, og om *faglig selvforståelse* hos lærere og studenter. Arbeid

for å fremme utdanningskvalitet på slike områder synes å forutsette et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag, noe som i sin tur forutsetter at det utvikles et teorigrunnlag som denne typen forskning kan ta utgangspunkt i.

Det er deler av et slikt teorigrunnlag jeg vil forsøke å bidra med i denne teksten. Til dette vil jeg anvende fagdidaktisk teori – jeg vil rette fagdidaktikken mot seg selv, slik Bech (1994:25) synes å ta til orde for under overskriften “self-application”¹. Jeg vil gå til verks med utgangspunkt i bare en, velkjent fagdidaktisk analysekategori: Forholdet mellom undervisningsfag og basisfag (se f. eks. Nielsen 1998, Hanken og Johansen 1998). På denne bakgrunnen vil jeg prøve å identifisere og drøfte noen vesenstrekk som skiller fagdidaktikk som undervisningsfag fra fagdidaktikk som basisfag.

Nå er verken fag eller didaktikk begreper som er i allmenn bruk i alle nordiske land. Ikke desto mindre undervises det i musikkpedagogikk, og som del av denne i *musikkfagets undervisningsteoretiske sider*. Det er spørsmål knyttet til disse sidene ved musikkpedagogikken jeg ønsker å se nærmere på i denne teksten.

Jeg starter med å peke på forskjellen mellom å undervise i noe og å undervise i *å undervise i noe*. Deretter går jeg inn på spørsmålet om fagdidaktikk kan kalles et fag, noe som må avklares før det er mulig å drøfte nærmere hva som eventuelt kan forstås som fagdidaktikkens basisfag og undervisningsfag. Så drøfter jeg basisfaget: den kunnskapsbasen som institusjonen og lærerne forankrer fagdidaktikkundervisningen i. Etter dette følger et forsøk på å isolere noen vesenstrekk ved fagdidaktikk som undervisningsfag, før jeg tar for meg relasjoner mellom de to fagene. Avslutningsvis vil jeg prøve å synliggjøre forbindelser tilbake til spørsmålet om utdanningskvalitet, med særlig vekt på undervisningskompetanse.

Å undervise vs. å undervise i å undervise

All høyere musikkutdanning kan forstås som musikkpedagogiske arenaer. Undervisning på hovedinstrument så vel som undervisning i direksjon, komposisjon, kirkemusikkfag og musikkpedagogikk kan forstås som musikkpedagogisk virksomhet. Likevel er det en prinsipiell forskjell mellom hovedinstrumentundervisning og undervisning i musikkpedagogikk. I undervisning på hovedinstrument er målet at studenten skal lære å spille sitt instrument på et høyt nivå. Når det gjelder musikkpedagogikk er målet at studenten skal lære å *undervise* på et høyt nivå. Vi kan med andre ord skille mellom å *undervise* i musikk og å *undervise i å undervise* i musikk.

Ser vi nærmere på musikkpedagogikk som fagområde, synes naturlig nok fagområdets egen undervisningsteori å være hovedområdet for belysning av problemer knyttet til å undervise i å undervise. Det undervisningsteoretiske fagfeltet benevnes ulikt i ulike land og ved ulike institusjoner, men felles er at det omfatter viten og problematiseringer om det å undervise i musikk, skilt fra andre, overlappende fagfelt som musikkpsykologi, musikk sosiologi, musikkestetikk osv. Slik kan det forstås som det integrerende elementet

som gir musikkpedagogikken en egen faglig identitet (Hanken og Johansen 1998:19). I denne teksten bruker jeg *fagdidaktikk* som betegnelse på dette fagfeltet.

I høyere musikkutdanningsinstitusjoner organiseres studiene ved at det tilbys *undervisning* i så vel musikkfag som musikkpedagogiske fag, og også i fagdidaktikk. Når studiene organiseres slik, avgrenses og defineres for det første fagdidaktikk som et eget fag. Dette kommer jeg straks tilbake til.

For det andre: Når det undervises i et fag framtrer en spesiell variant av faget; faget som *undervisningsfag*. Et hvert undervisningsfag vil imidlertid være forankret i en faglig *basis*. Man underviser i *noe*. Denne basisen kan være sammensatt av andre varianter av faget. Et mye brukt eksempel er at musikk som undervisningsfag i grunnskolen kan bygge på en basis sammensatt av musikk som kunst, musikk som håndverk og hverdagskultur og musikk som vitenskap i ulike legeringer (Nielsen 1998:101, Hanken og Johansen 1998: 27ff). Også når undervisningsfaget er fagdidaktikk, kan det defineres et vitensområde som ligger til grunn for undervisningen. Forholdet mellom *fagdidaktikk som undervisningsfag* og dette undervisningsfagets faglige *basis* synes imidlertid lite problematisert i forskning og teoriutvikling.

Fagdidaktikk: Et eget fag?

En drøfting av fagdidaktikk som basisfag og undervisningsfag forutsetter at fagdidaktikk forstås som *fag*. På det musikkpedagogiske området har spørsmål om avgrensning og identifisering av fag oftest vært knyttet til spørsmålet om *musikkpedagogikk* er et eget fag, eller om det snarere må forstås som et interdisiplinært område mellom musikkvitenskap og pedagogikk. En slik diskusjon overser imidlertid den mesterlærelike opplæringstradisjonen som kan forstås som musikklivets egen, og som representerer en faghistorie og et forholdningssett til musikkpedagogisk virksomhet som er utviklet og foredlet gjennom generasjoner av instrumental- og vokalpedagoger (Nerland 2003:75, se også Nielsen 1999). Denne tradisjonen er ikke uvesentlig, enten musikkpedagogikk skal forstås som interdisiplinært område eller som eget fag, og den får også stor innflytelse på forståelsen av fagdidaktikk som fag.

Etymologisk kommer ordet fag fra nedertysk, med betydningen ‘innhegning, gjerde, avdelt rom’. Ordet henger språklig sammen med verbet ‘føye’, og har som grunnbetydning det som er føyd sammen. Med et etymologisk utgangspunkt kan vi si at fag blir fag gjennom en innhegnings- eller innrammingsprosess, som over tid avgrenser et kunnskapsfelt, definerer et territorium (Madssen 1999:3). Dette territoriet har sjelden skarpe eller naturlige grenser. I vitenskapelig disiplinperspektiv framstår et slikt territoriums grensdragning like mye som uttrykk for tilfeldig klassifisering som for logikk eller epistemologisk naturlige enheter (ibid.).

Det er med andre ord ingen grunn til å anlegge et førmoderne perspektiv på fag som uttrykk for en allmenngyldig oppdeling av kunnskaps- og kompetansetilfanget i en kultur,

gitt en gang for alle og allmenngyldig. Heller ikke et tradisjonelt moderne syn på fag som uttrykk for logikk eller epistemologisk naturlige enheter synes å ha umiddelbar krav på forrang. Oppfatningen av pedagogikk som samfunnsvitenskapelig fag i Norge i motsetning til den humanistisk vitenskapelige organiseringen i Danmark kan stå som eksempel på hvordan forståelser av fag konstrueres ulikt.

En adekvat forståelse av fag, faginndeling og fagidentitet kan like gjerne bygge på en senmoderne forståelse av samfunnet og kulturen som funksjonelt utdifferensiert, der fag blir fag gjennom “en rekke historiske og strukturelle prosesser, politiske konflikter og avgjørelser” (ibid.), og der feltet preges av kontinuerlige endrings- og restruktureringsprosesser. Tilfeldigheten i og den kontinuerlige overlappingen og gresnedragingen mellom vitenskapsdisipliner har sitt motstykke i hvordan skolefag er blitt definert og avgrenset gjennom historien. Faget ’norsk’ i norsk grunnskole er for eksempel en grunnskolerettet konstruksjon uten motstykke i academia, der blant annet nordisk og litteraturvitenskap danner deler av norskfagets basis.

Om fagdidaktikk kan forstås som et eget fag, beror med andre ord både på betrakteren og på det som betraktes. Når en institusjon velger å avgrense og inndele det musikkpedagogiske studieområdet på en slik måte at fagdidaktikk i musikk beskrives som et eget område for undervisning i institusjonens normtekster, innebærer dette valget at fagdidaktikk defineres som fag.

Vi står med andre ord overfor et *undervisningsfag* der det forutsettes en basiskompetanse hos de som skal undervise. Til grunn ligger historiske og kulturelle prosesser som fører til oppfatninger om at det er mulig å identifisere både en interessedimensjon med eventuelt tilhørende forskningsparadigmer, et definerbart problem- og gjenstandsfelt med tilknyttet teoriutvikling, begrepsstruktur og terminologi, og bestemte former for metodebruk, gyldighets og sannhetsbegreper i tillegg til bestemte anvendelsesaspekter (Nielsen 1997:157).

Undervisningsfagets basis

Nielsen (2003) skiller mellom didaktikk som på den ene siden viten om planlegging og beslutninger om undervisningens begrunnelse, mål og innhold, og på den andre siden som praktisk orientert virksomhet på de samme områdene. I det første tilfellet er det snakk om å forstå og *utvikle viten* om for eksempel planleggingsprinsipper, og å utvikle handlingskompetanse med tanke på forskning og teoriutvikling. Om dette bruker Nielsen termen *didaktologi*. I det andre tilfellet er det snakk om å *utføre* planlegging, og å utvikle handlingskompetanse med tanke på undervisning. Det er om dette Nielsen bruker termen *didaktikk*.

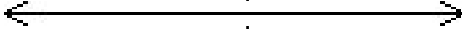
Begge disse dimensjonene kan forstås som sider ved en kunnskapsbase eller et grunnlag for undervisning. Fagdidaktisk basisfag blir det når de settes i relasjon til et bestemt fag eller fagområde, som for eksempel musikk. Vi kan altså skille mellom (1) *viten om*

planlegging og beslutninger om undervisningens begrunnelse, mål og innhold i musikk, og tilknyttet handlingskompetanse med tanke på forskning og teoriutvikling, og (2) praktisk orientert planlegging og beslutninger på de samme områdene, *som* handlingskompetanse med tanke på undervisning i musikk.

Mye taler for at disse to basisfaglige dimensjonene vil framtre i ulike varianter og legeringer blant enkeltlærere og fra praksisfellesskap til praksisfellesskap, og svært mange faktorer vil påvirke dette. Til grunn ligger en forståelse av kunnskapsbasen for fagdidaktikkundervisning som sosialt konstruert, situert i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Vi ser med andre ord konturene av en forståelse som må legge vekt på forskjellighet, utviklet gjennom kommunikasjon. Termen fagdidaktikker i musikk kan være like aktuell som termen fagdidaktikk i musikk. Faget – dvs. fagdidaktikk i musikk som basisfag – vil slik kunne forstås *som* kommunikasjon: Kommunikasjonen om faginnholdet.

Med dette foreslår jeg ni variabler for å illustrere forståelsen av variasjon i fagdidaktikk som basisfag, en variasjon som oppstår i relasjoner mellom dem. De første tre gjelder forholdet mellom fag og didaktikk, som jeg med utgangspunkt i Nielsen (2003:21f) vil drøfte med utgangspunkt i begrepene 1) nonrelasjon, 2) nedsiving og 3) relasjonsfelt. Den fjerde og femte er også inspirert av Nielsen (ibid.:15ff), og gjelder det jeg har valgt å kalle basisfagets 4) didaktologiske og 5) didaktiske aspekt. De siste fire gjelder kulturelle kunnskapstradisjoner som kan virke i basisfaget: 6) en allmennpedagogisk, 7) en musikkvitenskapelig og to praktiske, skapende og utøvende tradisjoner. Begge virker gjennom utøveren som pedagog, men med ulik balanse mellom utøvermessige og musikkpedagogiske innslag. Disse velger jeg å knytte til 8) *utøverpedagogen* og 9) *utøverpedagogen*. Se fig. 1.

Figur 1. Noen mulige variabler og relasjoner i fagdidaktikk som basisfag.

		Didaktologisk perspektiv	Didaktisk perspektiv
			
Allmennpedagogisk kunnskapstradisjon		Forholdet mellom fag (undervisningsgjenstanden musikk) og didaktikk:	
Musikkvitenskapelig kunnskapstradisjon		nedsiving? relasjonsfelt?	
Praktisk utøvende og skapende kunnskapstradisjon	“utøverpedagogen” “utøverpedagogen”	nonrelasjon?	

Om vi tenker oss den fagdidaktiske kunnskapsbasen hos en fagdidaktikklærer eller et praksisfellesskap ved en høyere utdanningsinstitusjon, kan vi for det første forestille oss at denne kunnskapsbasen vil være preget av forholdet mellom de to begrepene som danner grunnlaget for fagdidaktikkbegrepet, *fag*, dvs. undervisningsgjenstanden musikk, og *didaktikk*. Dette forholdet beskriver Nielsen (ibid.) med tre begreper som blir mine variabler her: *Nonrelasjon*, *nedsiving* og *relasjonsfelt*.

Nonrelasjon vil jeg bruke for å illustrere et fagdidaktisk basisfag der musikkfaglige og didaktiske prioriteringer kun berører hverandre prererifert, tilfeldig eller overhodet ikke. Dette vil være tilfellet i sterkt instrumentelle forståelser, der for eksempel en kritisk eller barnesentrert tenkning har forrang, og der forholdet til undervisningsgjenstanden og også denne i seg selv ikke drøftes. Vi står overfor *nedsiving* når fagdidaktikk som basisfag framstår som “et mere eller mindre ureflekteret, men filtrert og redusert produkt” (ibid.) av musikk som fag, for eksempel av musikkvitenskap eller musikk som skapende og utøvende fag. Forholdet har derimot karakter av *relasjonsfelt* når verken undervisningsgjenstanden musikk eller generelle, didaktiske aspekt i seg selv forstås som tilstrekkelig for å frambringe kriterier for valg av innholdet i basisfaget². Fagdidaktikk som basisfag eller kunnskapsbase må finne og utvikle sitt innhold i relasjoner *mellom* undervisningsgjenstanden musikk og didaktikk.

For det andre vil en fagdidaktikklærers kunnskapsbase være preget av forholdet mellom *didaktologi* og *didaktikk* (ibid.). Betrakter vi didaktologien med dens vekt på viten *om*, og på handlingskompetanse knyttet til teori og forskning som et ytterpunkt i et kontinuum, og didaktikkens vekt på å *utføre* og på handlingskompetanse i undervisning som det andre, kan det synes som om de fleste læreres eller praksisfellesskapers basisfag i fagdidaktikk vil befinne seg et eller annet sted langs en tenkt linje mellom disse ytterpunktene, forstått som basisfagets *didaktologiske* og *didaktiske* aspekt.

De fire neste variablene knytter jeg til en forståelse av lærerne i fagdidaktikk som bærere av kulturelle kunnskapstradisjoner. I musikkpedagogisk virksomhet møtes lærere med kompetanse knyttet til minst tre kunnskapstradisjoner eller musikkdidaktiske utgangspunkt: En allmennpedagogisk, en musikkvitenskapelig og en praktisk skapende og utøvende tradisjon (Hanken og Johansen 1998:29). Den siste henspiller på en århundrelang mesterlære-lik opplæring av musikere og komponister³. Fagdidaktikklærere innenfor denne kunnskapstradisjonen synes å innta ulike posisjoner mellom to tenkte ytterpunkter i et kontinuum. Det ene ytterpunktet utgjøres av utøvende lærere som blir oppsøkt på grunn av sitt omdømme som pedagog på for eksempel instrumentet, og som bevisst og målrettet har utviklet denne pedagogkompetansen hos seg selv, uten å kunne vise til noen omfattende utøvende karriere: *Utøverpedagogen*. Det andre ytterpunktet utgjøres av “rene” utøvere, som blir oppsøkt som pedagog på grunn av sin utøvende karriere alene: *Utøverpedagogen*.

Variablene bidrar til å gjøre det tydelig at en adekvat forståelse av basisfaget neppe er mulig uten å medtenke vid variasjon, sprunget ut av relasjoner mellom dem. Det siste tydeliggjør også en *dynamisk dimensjon*. Med andre ord: Basisfaget endrer seg hele tiden.

Denne dynamikken kan for det første henge sammen med en kontinuerlig utvikling i aktørenes erkjennelser innenfor og mellom variabler som de jeg har trukket fram. En slik forståelse innebærer at variablene ikke kan knyttes ensidig til hvor en tenkt fagdidaktikk lærer “kommer fra” – dvs den formelle kompetansen læreren måtte ha – i generell pedagogikk, musikkvitenskap, fra et konservatorium eller en musikkhøgskole. Selv om slike forhold kan tenkes å spille en viss rolle, impliserer en dynamisk forståelse kontinuerlige konstruksjonsprosesser. Basisfaget oppfattes med andre ord som sosialt konstruert i kontinuerlige prosesser, situert i praksisfellesskap som i sin tur opererer innenfor en institusjonskultur.

Som en videre illustrasjon kan vi tenke oss hvordan bestemte relasjoner mellom disse variablene kan gi kunnskapsbasen, eller fagdidaktikk som basisfag, ulike *profiler*. Avhengig av analytisk tilnærming, kan slike profiler tenkes identifisert eksempelvis i institusjonskulturer, studieplaner, praksisfellesskap eller hos den enkelte fagdidaktikk lærer. Særlig interessant blir det når slike ulike profiler sammen konstituerer en fagdidaktisk institusjonskultur.

Et spørsmål som kan stilles til slike fagdidaktiske institusjonskulturer vil gjelde hva slags kulturbestemte særtrekk som utvikles og vil prege den fagdidaktiske basisfagforståelsen. Jeg vil prøve å gi et eksempel på trekk i en slik fagdidaktisk institusjonskultur basert på Woodfords (2002:684) beskrivelse av *teknisk rasjonalitet* i musikkpedagogutdanning. Beskrivelsen er bygd på forskning om utvikling av musikkpedagogidentitet, hovedsaklig i USA og Canada, men synes også å kunne bidra med vesentlige momenter til en diskusjon om fagdidaktiske institusjonskulturer innenfor høyere musikkutdanning i Norden, ikke minst med tanke på å utvikle selvforståelse.

En fagdidaktisk institusjonskultur preget av teknisk rasjonalitet vil legge til grunn en oppfatning av musikkpedagogutdanning bygd på positivistisk kunnskapsforståelse og praksis. Musikkpedagoger forstås som tekniske problemløser, trent til å velge passende tekniske løsninger på forhåndsformulerte problem. Dette impliserer tillit til at metoder og sofistikerte teknikker “automatisk” vil gi gode resultater. Studentene blir ikke oppmuntret til kritisk undersøkelse av moralske, sosiale og politiske implikasjoner ved deres beslutninger og handlinger, og det settes sjelden spørsmålstejn ved tradisjonelle musikalske og musikkpedagogiske kanons. Studieprogrammene prioriterer formidlingspedagogiske modeller framfor å oppmuntre problemløsende atferd hos studentene. Slik blir studentene sosialisert til å videreføre tradisjonelle musikkpedagogiske prioriteringer framfor å utvikle seg til visjonære ledere som kan forestille seg og initiere endring, hevder Woodford (ibid.).

Med tanke på nordiske forhold, kan en slik beskrivelse bidra til å sette søkelyset på forholdet mellom en normativ og en deskriptiv-analytisk metodeforståelse i ulike institusjonskulturer. Videre peker den på spørsmålet om metodikkens plass og rolle innenfor fagdidaktikkforståelsen i de samme kulturene og derved også på forholdet mellom et snevert og vidt fagdidaktikkbegrep (se Nielsen 1998, Hanken og Johansen 1998).

Selv om eksemplet ovenfor kan virke spissformulert, illustrerer det hvordan relasjoner mellom variabler som de jeg har foreslått kan være virksomme innenfor en institusjonskultur, med konsekvenser for basisfagets *profil*, eller den forståelsen av fagdidaktikk,

basisfaget, som legges til grunn for undervisningen av studentene. Vi nærmer oss med andre ord fagdidaktikk som undervisningsfag.

Fagdidaktikk som undervisningsfag

Hva skjer når vi etablerer fagdidaktikk som undervisningsfag? Hvilke er de undervisningsfaglige trekkene som presiserer undervisningsfaget og distingverer det fra basis?

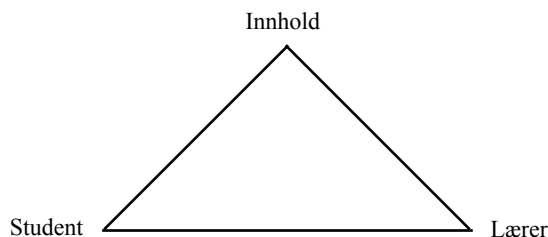
Disse spørsmålene skal jeg behandle i to perspektiver, som i virkeligheten overlapper hverandre. Det første perspektivet samler det jeg har valgt å kalle faglig-interne faktorer, det andre tar for seg kontekstuelle faktorer.

Faglig-interne faktorer

Etablering av undervisning i fagdidaktikk innebærer for det første å forbinde en fagdidaktisk kunnskapsbase med en undervisningspraksis. Slik jeg har vært inne på, oppstår det en ny relasjon: Den *mellom* kunnskapsbasen og undervisningsfaget. Dette kommer jeg tilbake til.

For det andre innebærer en slik etablering av undervisningsfag at basisfagets tosidige forhold mellom fagpersonen/læreren og faginnholdet utvides til et tresidig forhold i undervisningsfaget: mellom en fagperson/*lærerinstans*, et faginnhold eller *innholdsinstans*, og en *studentinstans*, se fig. 2. Denne utvidelsen innebærer at viten om elevinstansen, i vårt tilfelle studenten og studentene, en viten som ikke har sitt utspring i basisfaget, veves inn i forståelsen om undervisningsfaget.

Figur 2. Instanser og relasjoner i fagdidaktikk som undervisningsfag



Også i denne sammenhengen oppstår det en ny relasjon: Mens forholdet mellom fagpersonen/læreren og faginnholdet karakteriserer basisfaget, kan et annet tosidig forhold, det mellom studenten og innholdet, synes som det mest prinsipielle i undervisningsfaget (jf. Nielsen 1997:159).

I undervisningsfaget er utfordringen knyttet til hvordan dette forholdet mellom studenten og faginnholdet får utvikle seg, og hvordan lærerinstansen medierer denne utviklingen.

Et sentralt spørsmål vil være: Hvem er studenten? Særlig i høyere utdanning vil studentene ofte fungere som aktører med reell innflytelse på undervisningsfagets profil. Andre spørsmål knyttet til studentinstansen er: Hva er læreprosesser i fagdidaktikk? (se f. eks. Ohman Nielsen 2003, Ferm 2004), og hva slags undervisningsformer fremmer slike læreprosesser? Hvordan påvirker emosjonelle faktorer lærer-student-relasjonen? (Hargreaves 1998, Johansen 2002). Dette er spørsmål som er perifere i basisfaget, men sentrale i undervisningsfaget. Valg institusjonen, praksisfelleskapene og enkeltlærere tar med tanke på slike perspektiver, vil bidra til å prege undervisningsfaget og identifisere det som ulikt basisfaget.

Kontekstuelle faktorer

Både som basisfag og undervisningsfag preges fagdidaktikk av kontekstuelle forhold. Jeg vil ta opp to grupper av slike. Den ene gjelder undervisningsfaget som del av konteksten ved utdanningsinstitusjonen, *undervisningsfagets institusjonskontekst*. Den andre gjelder *institusjonens samfunnskulturelle kontekst*, der undervisningsfagets nedslagsfelt inngår som et viktig fokuseringsområde.

Undervisningsfagets institusjonskontekst

Den som har ansvar for undervisning i fagdidaktikk møter utfordringer på tre områder som Wilcox og Upitis (2002:844) knytter til music education generelt: “teaching, scholarship and collegiality”. Forstår vi “teaching” og “scholarship” som innvevd i det tresidige forholdet mellom eleven, faginnholdet og læreren, bidrar Wilcox og Upitis i tillegg med å peke på et omkringliggende “collegiality”-nivå, eller på praksisfelleskap mellom lærere som kontekstuell faktor. Wilcox og Upitis “collegiality” synes å vise til en vid forståelse av praksisfelleskap som omfatter alle lærerne ved en institusjon. Innenfor denne vide forståelsen vil imidlertid de lærerne som underviser i fagdidaktikk utgjøre et eget praksisfelleskap knyttet til undervisningsfaget, og innenfor undervisningsfaget vil egne felleskap utgjøres av de lærerne som underviser samme studentgruppe eller student, for eksempel årskull. Ved en institusjon med løst tilknyttede timelærere og begrenset stillingsomfang kan praksisfelleskapene være svært mange og tilsvarende løst sammenknyttet. I andre institusjoner med færre lærere, fastere tilknytning og større stillingsomfang vil praksisfelleskapene være tilsvarende færre og tettere.

For eksempel var undervisningen i fagdidaktikk ved Norges musikkhøgskole i studieåret 2003/2004 fordelt mellom 31 lærere. Blant disse var 9 tilknyttet institusjonen i hel stilling. Om lag halvparten av disse hadde imidlertid bare en del av stillingen knyttet til fagdidaktikk, og de resterende 22 underviste i mindre og til dels betydelig mindre enn 50% av full stilling.

Praksisfellesskapenes interne framforhandling av fagforståelse får konsekvenser for den formen det operasjonaliserte og erfarte undervisningsfaget får (Johansen 2003:16), og vil forløpe ulikt i slike ulike fellesskap og institusjonskontekstuelle vilkår. Disse framforhandlingene synes å fungere i et dialogforhold med en annen arena for konstruksjon av fagoppfatning: møtene mellom lærere og studenter i fagets undervisningspraksiser. Som jeg var inne på, kan studentene forstås som aktører med reell innflytelse på undervisningsfagets profil. I disse møtene kan derfor både lærere og studenter forstås som bærere av kulturelle kunnskapstradisjoner innvevd i en *forforståelse* som påvirker konstruksjonene. Lærerne operasjonaliserer sin forforståelse gjennom hvordan de forbereder, gjennomfører, evaluerer og begrunner undervisningen. Studentene operasjonaliserer sin forforståelse gjennom hvordan de deltar og samhandler seg i mellom og med læreren før, under og etter de praktiske undervisningsforløpene. Begge disse formene for operasjonalisering av forforståelse om fagdidaktikk som undervisningsfag synes å foregå innenfor rammer av så vel formelle som uformelle reguleringsmekanismer i institusjonen, og der de uformelle mekanismene ofte kan synes å dominere styrkeforholdet mellom dem (Nerland 2003:85). Dette skal jeg straks komme tilbake til.

Slike forhold vil kunne bidra til høyst ulike varianter av undervisningsfaget fra institusjon til institusjon, men også innenfor institusjonen. Når vi i tillegg tar i betraktning hvordan lærernes forforståelse kan variere, med utgangspunkt i den vide variasjonen mellom basisfaglige dimensjoner og den basisfaglige dynamikken som jeg argumenterte for ovenfor, blir det tydelig at de ulike undervisningsfagene vil utvise en enda større variasjonsbredde. Det kan ikke utelukkes at det utvikler seg ulike, parallelle fagdidaktikkfag ved en og samme institusjon (Johansen 2005).

I drøftingen av basisfaget berørte jeg tre kunnskapstradisjoner som lærere i faget kan forstås som bærere av. I institusjoner som utdanner både musikere og musikkpedagoger synes den ene av disse å ha særlig betydning for fagdidaktikk som undervisningsfag. Dette gjelder den praktisk utøvende og skapende kunnskapstradisjonen, som jeg betegnet som mesterlære-lik. Ovenfor argumenterte jeg for at mange av de lærerne som underviser i fagdidaktikk i musikk har sitt forhold til basisfaget fundert på denne kunnskapstradisjonen. I undervisningsfaget møter de studenter som også har sterke identitetsbindinger til den samme tradisjonen, ikke minst gjennom sine musikkfaglige studier på hovedinstrument. Disse bindingenes styrke illustreres av at hovedinstrumentlærerens posisjon kan forstås som studentenes omdreiningspunkt i utdanningen (Nerland 2003:85). Studentene velger ofte lærested ut fra kjennskap til hvem som underviser i deres instrument, de oppsøker en lærer de vil gå hos. Kjennskap til institusjonen som sådan har sekundær betydning. Den formelle reguleringen i institusjonen synes svakere enn i andre institusjoner, noe som synes å åpne for sterke, uformelle reguleringsmekanismer i feltet. (ibid.).

Med Nerland (2003) kan vi forstå hovedinstrumentet og hovedinstrumentundervisning som tunge, kapitalgivende faktorer, ofte på bekostning av fagdidaktikk som undervisningsfag. Følgelig kan undervisningsfaget fagdidaktikk forstås som preget av en tildelt plass og rolle innenfor institusjonens "selvforståelse", og av institusjonelle praksiser som

søker å etablere en slags 'kollektiv identitet' (ibid.). I tillegg til å kunne spores i uformelle sammenhenger, vil sider ved dette komme til uttrykk gjennom normtekster som studieplaner, gjennom brosjyrer, opptakskrav, hjemmesider på Internett og liknende (ibid.). Mye kan tyde på at den delen av virksomheten som omfatter musikkutøving dominerer den institusjonelle selvfølelsen i institusjoner som de jeg drøfter her.

Slike institusjonelle trekk synes nær forbundet med identitetsarbeid hos så vel lærere som studenter. Mange lærere som underviser i fagdidaktikk vil for eksempel være utøvende musikere eller ha faglig tilknytning til musikkvitenskap, og ha tilsvarende hovedarbeidsområder og sin yrkessosialisering og yrkesidentitet knyttet til disse arbeidsområdene. Selv om læreren underviser i fagdidaktikk (categorical identity, Klein 1993:189, Johansen 2003:357f), vil læreridentiteten kunne være forankret i hovedarbeidsområdet, man føler seg som musiker eller musikkviter (cognitive identity, ibid.), og legger denne identiteten til grunn for forståelsen av det fagdidaktikkfaget man underviser i.

På samme måte kan studentene oppleve undervisningsfaget fagdidaktikk som agent for eller tilbud om bestemte læreridentiteter i musikk, identiteter som kan oppleves i varierende grad som i overensstemmelse eller i konflikt med deres identitetsarbeid i andre musikkfag, for eksempel med sin musikeridentitet (Roberts 1991, Mark 1998, Johansen 2005b).

Til grunn for studentenes identitetsarbeid i høyere musikkpedagogisk utdanning synes det imidlertid å ligge svært betydningsfulle identitetsprosesser i tiden før studenten blir tatt opp til høyere utdanning (Woodford 2002:677ff). Woodford skiller mellom tre kategorier av sosialiseringprosesser som alle har innflytelse på studentens identitetsutvikling: Primærsosialisering, "ascriptive recruitment" og sekundære sosialiseringprosesser.

Mange studenter tilskriver interessen for en musikkpedagogisk utdanning positiv påvirkning fra familie, tidligere lærere og instrumentalpedagoger, selv om foreldrenes rolle kan virke noe uavklart. Musikkpedagogstudenter synes slik mer sosialisert til profesjonelle standarder allerede i primærsosialiseringen enn studenter i andre fag. Etablerte musikkpedagoger synes imidlertid å huske flere personer som hadde påvirket yrkesvalget i retning av musiker enn musikkpedagog. Det synes også å framtre visse kjønnsforskjeller på området. Kvinner synes å referere til skolelærere som inspirasjonskilde, og forteller oftere enn menn at de var blitt oppmuntret til å etterstrebe en lærerrolle gjennom ungdomsalderen.

Ascriptive recruitment refererer til lære og kunnskap som blir gjort tilgjengelig eller ikke tilgjengelig for individet på grunn av f. eks. alder, kjønn, kultur og sosioøkonomisk status. Musikkpedagogstudentene og deres utgangspunkt for videre identitetsarbeid virker slik ikke jevnt fordelt på alle samfunnslag. Ulike aspekter ved studentenes identitet og identitetsarbeid i fagdidaktikk som undervisningsfag synes derimot å henge sammen med sosioøkonomiske ulikheter. Studenter fra lavere samfunnslag som får adgang til høyere musikkutdanning, kan bli holdt uvitende om hva som er viktig i institusjonskulturen og derved forhindret fra å nå de ønskede resultatene, refererer Woodford (ibid.:679).

Sekundærsosialisering, f. eks. i høyere musikkutdanning, synes ikke å romme så

mange viktige faktorer i utviklingen av musikkpedagogidentitet som primærsosialiseringen. Samtidig kjennetegnes også sekundærsosialiseringen av ulike reguleringsmekanismer som har innflytelse. Blant disse er at rollen som utøvende musiker ofte blir anerkjent som viktigere og tillagt høyere sosial status enn rollen som musikkpedagog (Bouij 1998). Til og med erfarne musikkpedagoger har en tendens til å oppfatte seg mer som musikere enn som pedagoger, refererer Woodford (2002:681). Dette reiser store utfordringer, og indikerer spørsmål om høyere musikkutdanning er i stand til å utvikle en tydelig musikkpedagogidentitet hos sine studenter.

Den yrkessosialiseringen som studentene gjennomgår på sitt hovedinstrument, synes slik å påvirke deres identitetsarbeid som musikkpedagoger i betydelig grad, i vekselspill med den kontakten de får med andre deler av musikklivet i egen undervisnings- og utøverpraksis.

Dette reiser blant annet spørsmål om identiteter vil kunne komme i konflikt med hverandre og om det eventuelt vil være mulig for en lærer å skifte yrkesidentitet fra den ene arbeidsoppgaven til den andre, det vil si å utvikle og integrere mange, skiftende og parallelle læreridentiteter (Dolloff 2004, Hall 1992, Johansen 2005b). I forlengelsen kan det samme spørsmålet stilles til studentene og deres identitetsarbeid, også med tanke på å manøvrere mellom ulike yrkesroller etter avsluttet studium. Dette antyder undervisningsfaget som et fag med nettopp denne typen identitetsarbeid som et vesenstrekk ved faginnholdet. Vi er her på sporet av et tydelig skille mellom fagdidaktikk som basisfag og undervisningsfag.

Med dette antyder jeg at undervisningsfaget, som basisfaget, heller ikke kan identifiseres med noen entydig profil. På samme måte som lærernes og studentenes musikkpedagogiske identitetsarbeid framtrer som mangesidig og kontinuerlig, framtrer også *undervisningsfagets* identiteter som mange og mer eller mindre ulike, avhengig av hvem som underviser og hvilke studenter som undervises.

Forholdet mellom teori og praksis

Til forskjell fra basisfaget, har fagdidaktikk som undervisningsfag nære og løpende forbindelser til en bestemt og spesifikk praksisarena: Studentenes undervisningspraksis. Dette reiser bestemte, undervisningsfagrelaterte utfordringer knyttet til forståelsen av forhold mellom teori og praksis.

Forholdet mellom ulike læreridentiteter som studentene møter i undervisningsfaget, og mellom disse og studentenes eget identitetsarbeid synes å kunne spille en viktig rolle for hvordan studentene utvikler sin forståelse av dette forholdet. En student kan møte agenter for både en praktisk utøvende og skapende kunnskapskultur, en allmennpedagogisk, en musikkvitenskapelig og etterhvert også en musikkpedagogisk⁴ kunnskapskultur blant sine lærere i fagdidaktikk. Med andre ord: I deler av det samme undervisningsfaget, eller i møtene med ulike, parallelle fagdidaktikkfag. For studentene kan fagdidaktikk som erfart undervisningsfag (Johansen 2003:16, se også Johansen 2005) på denne måten framtre med dialogen mellom slike kunnskapskulturer som et viktig fagkarakteristikum.

I enkelte tilfeller kan denne dialogen ha tydelige trekk av konflikt.

Dette kan forstås slik at studentene i undervisningsfaget *tilbys* ulike identiteter, forankret i de ulike kunnskapstradisjonene jeg har vist til og relasjoner mellom dem (Johansen 2005b), som alternative forståelsesperspektiver for forholdet mellom teori og praksis. Slik vil forståelsen av dette forholdet være i konstant endring, avhengig av dynamikken i identitetsarbeidet.

For studentene blir det altså ikke bare et spørsmål om å forstå forholdet mellom teori og praksis, men også om hvilket forståelsesperspektiv som skal ha forrang. Når vi i musikkpedagogisk forskning problematiserer studentenes “failure to connect theory with practice [...]” (Woodford 2002:684), bør vi med andre ord vurdere å følge opp med forskningsspørsmål om hvilken rolle slike perspektivkonflikter i undervisningsfaget kan spille i studentens arbeid med å utvikle sin forståelse av teori-praksisforholdet.

Utdanningsinstitusjonens samfunnskulturelle kontekst

Vekselspillet mellom fagdidaktikk som undervisningsfag og dette fagets institusjonskontekst vil videre kunne forstås som påvirket gjennom forbindelser mellom denne konteksten og institusjonens nedslagsfelt i samfunnet og kulturen. Forbindelsene til konkrete sider ved dette nedslagsfeltet, gjennom spesifikke praksissituasjoner med bestemte praksisveiledere, elever og ofte konkrete yrkeserfaringer blant studentene ut over dette, griper inn i den dialogen som konstruerer undervisningsfaget. De nære forbindelsene til undervisningspraksis innebærer at studentene møter lærere med fagdidaktisk kompetanse utviklet i andre institusjonskontekster og praksisfellesskap, som får innflytelse på deres kunnskapsutvikling og identitetsarbeid. Slik bidrar faktorer i den større sosiokulturelle konteksten som omgir institusjonen indirekte i konstruksjonene av undervisningsfaget og gir det en sterkere partikulær orientering enn basisfaget, som på sin side vil være mer opptatt av generelle aspekt på de samme områdene.

Også større samfunnskulturelle perspektiv reflekteres inn i undervisningsfaget fra slike prinsipielt mer partikulære utgangspunkt enn for basisfagets vedkommende. Dette reiser utfordringer for undervisningsfaget knyttet til å hjelpe studenten med å utvikle forståelse ved å gå fra det partikulære til det generelle.

Oppsummering om fagdidaktikk som undervisningsfag

Fagdidaktikk som undervisningsfag profileres på bakgrunn av en kompleks helhet, preget av “intricate interactions between different components and processes both inside and outside these institutions” (Jørgensen 2002:22).

Med utgangspunkt i Nerland (2003:64) kan vi hevde at gjennom å etablere fagdidaktikk som undervisningsfag, etablerer institusjonen et epistemologisk rom for handling. Dette rommet avgrenses og spesifiseres av de kreftene som settes i spill. De kreftene som settes i spill i denne sammenhengen synes mange og ikke umiddelbart oversiktlige. Særlig synes dette å angå identitet og identitetsarbeid hos så vel lærere som studenter,

ikke minst konsentrert om en musikeridentitet som i større eller mindre grad settes opp mot en musikkpedagogidentitet (Bouij 1998, Dolloff 2004, Mark 1998). Møtet mellom forståelse bygd på en mesterlære-liknende opplæringstradisjon og erfaring fra “den andre siden av yrkesrollen” (Lauvås og Handal 2000:180) hos noen lærere, og akademiske tradisjoner og kunnskapskulturer hos andre, synes blant annet å kunne påvirke studentens forståelse av forholdet mellom ulike sider ved fagdidaktikkfaget og mellom fagdidaktikk og undervisningspraksis i møter med ulike, parallelle fagdidaktikkfag.

Karakteristika som bidrar til å identifisere fagdidaktikk som undervisningsfag forskjellig fra fagdidaktikk som basisfag, synes også å bidra til at undervisningsfaget i om mulig enda høyere grad enn basisfaget må forstås som komplekst og i stadig endring og utvikling. Dette styrker behovet for et kompleksitetsparadigme som grunnlag for forståelsen.

Forholdet mellom undervisningsfaget og basis

Forholdet mellom et undervisningsfag og dets basis kan forstås på flere måter (se for eksempel Nielsen 1998, Hanken og Johansen 1998, Johansen 2004). Søkelyset kan for eksempel rettes mot både dynamikken i forholdet og mot denne dynamikkens resultater.

Basisfagets forhold mellom selve undervisningsgjenstanden musikk og didaktikkfaglige forståelser vil være grunnleggende på dette området: Undervisningsfaget vil sannsynligvis utformes ulikt om basis er ureflektert dominert av f. eks. et vitenskapsfag eller en praktisk, utøvende og skapende kunnskapskultur (nedsiving), om den er preget av en parallelitet der musikkfaglige og undervisningsfaglige aspekter eksisterer side om side men ikke settes i forbindelse med hverandre (nonrelasjon), eller om basis er preget av et eget fagdidaktikk-faglig innhold utviklet i et *relasjonsfelt* mellom musikk og didaktikk.

Imidlertid: Uansett om forholdet mellom musikk og didaktikk i basisfaget kan karakteriseres som nedsiving, nonrelasjon eller relasjonsfelt, vil det være store forskjeller på hvordan dette basisfaglige innholdet *i sin tur får prege undervisningsfaget*. Slike forskjeller kan eksemplifiseres gjennom å bruke de samme tre begrepene på forholdet mellom undervisningsfaget og basis. En av fordelene med dem, er at de også inkluderer et dynamisk perspektiv.

Nedsiving fra fagdidaktikk som basisfag til fagdidaktikk som undervisningsfag kan konkret ta form av at en lærer med musikkpedagogisk kompetanse underviser i “sitt” stoff uten å ta høyde for at stoffet flyttes fra egen forskning og kompetanseutvikling over i en undervisningssituasjon der det tosidige forholdet mellom en kompetanseperson og et innhold utvides til et tresidig område mellom en kompetanseperson (lærer), et innhold og en student, og der det basisfaglige som en nødvendig følge må forstås inn i denne “nye” konteksten.

Nonrelasjon mellom fagdidaktikk som basisfag og fagdidaktikk som undervisningsfag kan framtre når innholdet i fagdidaktikk som undervisningsfag velges uten hensyn til

basisfaglige drøftinger. I fagdidaktikk i musikk vil dette for eksempel være tilfelle når en lærer med kun realkompetanse fra egen undervisningspraksis og fortrolighetskunnskap om feltet fra “den andre siden av yrkesrollen” (Lauvås og Handal 2000: 180), det vil si fra hvordan hun eller han selv i sin tid ble undervist, underviser i faget uten å knytte andre forbindelser til basisfaget enn de som disse lærerforutsetningene impliserer. Imidlertid: Nettopp henvisningen til forbindelser som slike lærerforutsetninger impliserer, innebærer at nonrelasjon vanskelig kan forstås som *ingen* relasjon.

En annen form for nonrelasjon knytter seg til selve undervisningsgjenstanden, f. eks. musikk. Når for eksempel mennesket eller samfunnet legges til grunn for valg av undervisningsinnhold i fagdidaktikk uten at dette drøftes opp mot selve undervisningsgjenstanden og dens egenverdi, med andre ord når et rent instrumentalistisk utvalgskriterium legges til grunn, kan vi også snakke om nonrelasjon. En slik situasjon kan for eksempel kjennetegnes ved at spørsmålet om hvilket faglig minimumsnivå som må være opparbeidet før instrumentelle verdier kan utløses, vil være fraværende i fagdidaktikk som undervisningsfag.

Forholdet mellom fagdidaktikk som basisfag og fagdidaktikk som undervisningsfag kan forstås som *relasjonsfelt* når fagets basisfaglige eller “kjernefaglige” sider settes i interaksjon med undervisningsfaglige sider, gjennom systematisk undersøkelse av begge de to og forholdet mellom dem. I dette inngår aspekter som er fraværende i de andre to. Kriteriene for valg av innhold i fagdidaktikk som undervisningsfag springer ut av denne systematiske undersøkelsen. Særlig gjelder det bevisstheten om at perspektivet endres fra det tosidige forholdet mellom en kompetanseperson, til tre-sidig forhold ved at en studentinstans legges til.

En forutsetning for at forholdet mellom fagdidaktikk som basisfag og undervisningsfag skal kunne karakteriseres som relasjonsfelt, er at det forstås som likeverdig og ikke-hierarkisk. Dette forutsetter i sin tur en velutviklet forståelse av undervisningsfaget. Dannelsen av undervisningsfaget får derved en aktiv påvirkningsrolle i forholdet til basisfaget.

Undervisningsfagets *institusjonskontekst* synes også å spille en vesentlig rolle i denne sammenhengen. Også dette fagets mulige identiteter er avhengige av institusjonelle føringer på forholdet mellom musikkfaglige og undervisningsteoretiske aspekter. Sider ved dette kan framtre gjennom hvordan slike forhold forstås og beskrives i institusjonens normtekster. Men det kan i like høy grad reguleres av i hvilken grad og på hvilke måter den formelle reguleringen i institusjonen åpner for uformelle reguleringsmekanismer.

Avslutning

Så vel fagdidaktikk i musikk som utdanningskvalitet på området synes å måtte forstås relasjonelt. Jeg har forsøkt å drøfte hvordan undervisningsfaget, forstått som kommunikasjonen om faginnholdet, vokser fram i relasjoner mellom lærere, mellom studenter og mellom studenter og lærere. Dette synes å skje i ulike praksisfellesskap og er blant annet

fundert på relasjoner mellom kunnskapskulturer. Videre har jeg drøftet hvordan også basisfaget konstitueres relasjonelt, og argumentert for at forståelse av relasjoner *mellom* dette og undervisningsfaget vil være avgjørende for en adekvat forståelse av det siste.

Basisfaget, undervisningsfaget og deres intra- og interrelasjonelle forhold må i sin tur forstås som aktivt interagerende med den institusjonskonteksten de inngår i, en kontekst som blant annet synes å tilby de ulike kunnskapskulturene som opererer i fagene.

Med andre ord: Basisfaget er sammensatt av mange, ulike komponenter. Forholdet mellom komponentene er dynamisk. Både enkeltkomponentene og det dynamiske samspillet mellom dem påvirker aktivt de omgivelsene basisfaget inngår i, og påvirkes også av disse. Det samme gjelder undervisningsfaget. Omgivelsene fagene inngår i er først og fremst personer, kulturer og tradisjoner innenfor den aktuelle institusjonen. Det er dette jeg mener med institusjonskonteksten.

Gjennom formelle og uformelle reguleringsmekanismer synes institusjonskonteksten å etablere, vedlikeholde og videreutvikle en institusjonskultur som setter rammer og gir muligheter for hele fagområdet.

Institusjonskonteksten og dens kulturelle regulering av fagdidaktikkområdets mulighetsbetingelser, må i sin tur forstås i relasjon til den omkringliggende, større samfunnskulturelle konteksten. Den siste har imidlertid også direkte relasjoner til undervisningsfaget.

Dette har sammenheng med at institusjonens nedslagsfelt – studentenes framtidige arbeidsmarked – tilhører samfunnet utenfor institusjonen. Følgelig foregår studentenes undervisningspraksis i hovedsak der. Når studentene bringer med seg praksiserfaringer “tilbake” til undervisningen i fagdidaktikk, oppstår det en direkte forbindelse mellom en bestemt del av den større, samfunnsmessige konteksten og fagdidaktikk som undervisningsfag. Dette gir undervisningsfaget dets partikulære preg gjennom interaksjonen med bestemte praksisfelt.

I dette ligger det innebygd en forståelse av *undervisningskompetanse* og *kompetanseutvikling* som sentralt og uomgjengelig drøftingsområde i bestrebelsene på å operasjonalisere begrepet *utdanningskvalitet*. Et moment som blir tydelig i relasjonene mellom fagdidaktikk som basisfag og undervisningsfag gjelder antakelsen om at “when a faculty member is hired, it is assumed that the individual already possesses the necessary teaching skills of teaching” (Wilcox og Upitis 2002:843). Det synes nærliggende at det vanskelig kan stilles garanti for at basisfaglig kompetanse i seg selv utløser undervisningskompetanse i fagdidaktikk, selv om undervisning i fagdidaktikk alltid vil være fundert i et basisfag, enten dette er bevisst og innreflektert eller det mer har form av praktisk yrkest teori (Lauvås og Handal 2000) der store deler kan være tause eller innforståtte.

Velutviklet undervisningskompetanse i fagdidaktikk derimot, synes å være avhengig av et bevisst og avklart forhold til fagdidaktikk som basisfag, utviklet i relasjonsfeltet mellom basisfaget og undervisningsfaget, bygd på systematisk refleksjon over ulike variabler i begge fagvariantene.

En slik basisfaglig *selvforståelse* er en forutsetning for fruktbar refleksjon over hva det innebærer å utvide basisfagets tosidige forhold mellom læreren og faginnholdet

til undervisningsfagets tresidige forhold mellom en lærerinstans, en elevinstans og en innholdsinstans. Dette synes å utgjøre en kjerne i undervisningskompetansen.

I et slikt perspektiv synes blant annet spørsmål knyttet til identitet å utpeke seg som sentrale. Utdanningskvalitet i fagdidaktikk i musikk kan slik knyttes til identitetsarbeid som en av primær oppgavene for undervisningsfaget. Dette synes å angå så vel lærernes som studentenes identitet som musikkpedagoger. Lærernes innsikt i hvordan egen *faglig selvforståelse* er knyttet til posisjonering i et landskap av identiteter, synes som en kompetansemessig forutsetning for en operativ identitetsforståelse hos studentene. Med operativ identitetsforståelse tenker jeg på studentenes behov for å kunne forstå dynamikken i egen og andres identitet og bruke eget identitetsarbeid til å posisjonere seg i en musikkpedagogidentitet på det musikkpedagogiske fagområdet og med for eksempel en musikeridentitet i andre fagområder innenfor studiet. Jeg tenker også på behovet for et metaperspektiv på forholdet mellom teori og praksis: Å forstå hvordan egen forståelse er avhengig av hvilke identitetsbundne forståelsesperspektiv som tilbys for denne forståelsen, og kunne posisjonere seg selv i forhold til disse. En slik operativ identitetsforståelse tenkes å kunne videreføres i senere yrkesliv, med tanke på å håndtere parallelle yrkesidentiteter i en samfunnskulturell tilstand preget av musikkulturelt mangfold og en kaleidoskopisk musikkpedagogrolle.

Noter

¹ I Becks tilfelle riktignok som generell, metodisk tilnærming.

² Denne forståelsen har røtter hos Klafki (Nielsen 2003:22), som hevder at fagdidaktikk som selvstendig vitenskap og disiplin må utvikles i grenseområdet "eller bedre i relasjonsfeltet" mellom fag og didaktikk.

³ Denne kunnskapstradisjonen har nære forbindelser til mesterlære generelt (se f. eks. Nielsen og Kvale 1999), og finnes relatert til musikkpedagogisk virksomhet blant annet hos Hanken og Johansen (1998), Nielsen (1999) og Nerland (2003).

⁴ En musikkpedagogisk kunnskapskultur synes å vokse fram ettervert som musikkpedagogikk har tatt form som eget fagfelt, eksempelvis gjennom egne studietilbud i musikkpedagogikk på alle nivå i høyere svensk musikkutdanning, opprettelsen av egne bachelor-, master- og doktorgradsprogram i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole og kandidatutdanning og Phd. utdanning i musikkpedagogikk ved Danmarks Pædagogiske Universitet. I lys av de 9 variablene jeg foreslo for å illustrere variasjonen i fagdidaktikk som basisfag, framstår en musikkpedagogisk kunnskapskultur som et relasjonsfelt mellom en allmennpedagogisk, en musikkvitenskapelig og en praktisk utøvende og skapende kunnskapstradisjon, der ingen av dem forstås som tilstrekkelig for å frambringe kriterier for innholdet, men der dette må finnes og utvikles i forholdet mellom dem.

Litteratur

- Bouij, Christer (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd*. En studie i musiklärares yrkessocialisation. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Beck, Ulrich (1994). The Reinvention of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization. In: Beck, Ulrich, Anthony Giddens og Scott Lash: *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1-55.
- Colwell, Richard og Richardson, Carol, red.. *The new handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Danish Evaluation Institute (2004). *Effect Study, Fact Finding Study*. København: The Danish Evaluation Institute.
- Danmarks Pædagogiske Universitet (2004). *Musiklæreruddannelse i Danmark: Kernefaglighed og professionalisering*. Overordnet projektbeskrivelse (rammebeskrivelse). Institut for Curriculumforskning/musik. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dolloff, Lori-Anne (2004). Celebrating and Nurturing the Identity of the Musician/Teacher. Paper for the research symposium *Music and Human Beings*. Örebro University, School of Music, 4.-6. October 2004.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikalisk interaktion*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå Tekniska Universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Fiske, Harold E., red. (2002). *Proceedings of the Sixth International Symposium*. Research Alliance of Institutions for Music Education. London, Canada: University of West Ontario.
- Hall, Stuart (1992). The Question of Cultural Identity. In: Hall, Stuart, David Held og Anthony McGrew (red.): *Modernity and its futures*. Oxford: Polity in association with the Open University, 274-316.
- Hanken, Ingrid Maria og Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hargreaves, Andy (1998). The Emotions of Teaching and Educational Change. In: Hargreaves, Andy m.fl., red.. *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- Högskoleverket (2005). *Utvärdering av grund- och forskarutbildning inom ämnesområdena pedagogik, didaktik och pedagogiskt arbete vid svenska universitet och högskolor Del 2: Lärosättesbedömningar*. Stockholm: Högskoleverket.
- Johansen, Geir (2002). The Challenge of Change in Music Education. In: Hanken, Ingrid Maria, Siw Graabræk Nielsen og Monika Nerland, red.: *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 135-147.

- Johansen, Geir (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Avhandling for graden Ph. D. NMH-publikasjoner 2003:3. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johansen, Geir (2004). Musikkfag, lærer og læreplan. I: Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy, red.: *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 111-121.
- Johansen, Geir (2005). Hvordan utvikles musikk som undervisningsfag? I: Bjøntegaard, Bjørg J., Ingrid Maria Hanken og Elef Nesheim, red.: *Flerstemmige innspill 2004-05. En artikkelsamling*. NMH-publikasjoner 2005:1. Oslo: Norges musikkhøgskole, 63-82.
- Johansen, Geir (2005b). Identity and Educational Quality in Education for music Education. Paper for the 8. International Symposium of the *Research Alliance of Institutes for Music Education*. Danmarks Pædagogiske Universitet, 29.9.-1.10 2005. Ikke utgitt.
- Jørgensen, Harald (2002). An agenda for research in and for institutions for higher music education. In: Fiske, H.E., red.: *RAIME. Research Alliance of Institutions for Music Education. Proceedings of the Sixth International Symposium*. London, Canada: University of Western Ontario.
- Jørgensen, Harald (2004). Mapping music education research in Scandinavia. *Psychology of Music*, vol. 32(3), 291-309.
- Klein, Julie Thompson (1993). Blurring, Cracking and Crossing: Permeation and the Fracturing of Discipline. In: Messer-Davidov, Ellen, David R. Shumway og David J. Sylvan, red.: *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University press of Virginia.
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Madssen, Kjell-Arild (1999). *Morsmålfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Avhandling for graden dr. polit. Trondheim: Pedagogisk institutt. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Avhandling for graden dr. polit. NMH-publikasjoner 2004:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nerland, Monika (2002). Practices of Instrumental Teaching. In: H. E. Fiske, red.: *Research Alliance of Institutions for Music Education: Proceedings of the Sixth International Symposium, Oslo, 2001*. London, Canada: University of Western Ontario, Faculty of Music, 77-87.
- Nielsen, Frede V. (2003). Didaktik på tværs af fag. Aspekter i fagdidaktikkens kernefaglighed. I: Ohman Nielsen, May-Brith, Rolf Tønnessen og Signe Mari Wiland, red.: *Fagdidaktikk på offensiven*. Forskningsserien nr 37. Kristiansand: Høgskolen i Agder og Høyskoleforlaget, 12-28.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk forlag.

- Nielsen, Frede V. (1997). Den musikkpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. I: Jørgensen, Harald, Frede V. Nielsen og Ingrid Maria Hanken, red.: *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 1997*. NMH-publikasjoner nr 2. Oslo: Norges musikkhøgskole, 155-177.
- Nielsen, Klaus (1999). *Musical apprenticeship: Learning at the academy of music as socially situated*. Århus: Psykologisk Institut.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norges musikkhøgskole (2003). *System for sikring og utvikling av utdanningskvalitet*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ohman Nielsen, May-Brith (2003). Fagdidaktiske læringsprosesser. I: Ohman Nielsen, May-Brith, Rolf Tønnessen og Signe Mari Wiland, red.: *Fagdidaktikk på offensiven*. Forskningsserien nr 37. Kristiansand: Høgskolen i Agder og Høyskoleforlaget, 126-158.
- Utdannings og forskningsdepartementet (2001). *Kvalitetsreformen*. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/hogreutdanning/kvalitetsreformen/>.
- Wilcox, Susan og Uptis, Rena (2002). Strengthening the Teaching of Music Educators in Higher Education. In: Colwell, Richard og Carol Richardson: *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 840-854.
- Woodford, Paul G. (2002). The Social Construction of Music Teacher Identity in Undergraduate Music Education Majors. In: Colwell, Richard og Carol Richardson, red.: *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 675-694.

Abstract

Geir Johansen

Subject didactics as a basic and teaching subject – a contribution to theoretical foundations for studies of educational quality

Questions of educational quality have been on the general education agenda for more than twenty years. Within higher music education the quality concept have been operationalized in several ways, though little attention seems directed towards the quality of teaching and learning of the specific subjects that the students actually study. This fact, combined with an impression that the field of educational quality have been scarcely represented within music education research, are the points of departure for this article. Regarding the teaching and learning of specific subjects as a core area of educational quality, I discuss aspects of a theoretical foundation for studying this within *music didactics* in the german/scandinavian understanding of the word, as a part of music teacher education. My suggestion is that such studies may depart from a distinction between music didactics as a basic subject and as a teaching subject. As a basic subject, or the teachers' knowledge base, music didactics establishes itself in relations between music and didactics, influenced by various cultural knowledge traditions. Among these, practical knowledge traditions of creating and performing music and academic traditions of education and musicology seem among the most important. Within the teaching subject, the two-part relationship between the teacher and the subject knowledge base expands to a three-part relationship between the teacher, the knowledge base and the student. This distinguishes the teaching subject by characteristics that may be analyzed in three perspectives: 1) subject internal factors, 2) the institution as context and 3) the context of society and culture. Further, it is necessary to look closer into how the teaching subject relates to the basic subject, these relations appearing as complex and dynamical. The concept of educational quality then, may be approached through how teachers can develop knowledge of relations as described, and the competence to operate within them.

