

Profesjonsforståelse

En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet

Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

ABSTRACT:

Music-pedagogical philosophy: An approach to professionalize the field of music education

A carefully considered music-pedagogical philosophy is necessary to develop professional knowledge for the individual music teacher, as well as for music-pedagogical communities and for the music teacher profession as a whole. In this article we elaborate on individuals' music pedagogical philosophies (no: profesjonsforståelser) as a fruitful approach to articulate and discuss leading ideals and norms for quality within the field of music education. We argue that the professions "body of knowledge" is invisible and irreproachable, and that it is crucial to articulate, clarify and discuss the professional knowledge, expertise and mandate that is held within this vocational field. This article is informed by professional literature and research in music education, and focuses the aspects jurisdiction, certification and authorization, as well as power, identity and knowledge. In conclusion we argue that music pedagogical philosophy should be a focused part of music teacher education, in order to professionalize the field and qualify the discussions about quality, both inside and around the field of music education.

Keywords: Professions, professional understanding and development, music education quality

Innledning

Profesjonsforståelse handler om den enkelte musikkpedagogs oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat som musikkpedagog. Disse oppfatningene av hva musikkpedagogen *kan* og *skal* ses i denne artikkelen som regulert av ulike typer makt, og som del av vedkommendes selvforståelse så vel som av hennes fag- og kunnskapsforståelse. Begrepet profesjonsforståelse har bakgrunn i et norsk forskningsprosjekt om instrumentalpedagogiske praksiser. I dette ses makt, identitet og kunnskap som bærende aspekter av begrepet slik at spørsmål som "hvem er jeg", "hva kan jeg" og "hvem bestemmer det" er vevd inn i hverandre og fungerer gjensidig besvarende og utfordrende (Angelo 2014; 2012). Begrepet profesjonsforståelse samsvarer med det engelske "music-pedagogical philosophy" og reiser spørsmål om musikkutdanningens mål og kunnskapsgrunnlag, og om hvordan, hvorfor, og av hvem musikkpedagogisk fagkunnskap skal utvikles (Georgii-Hemming 2013a; Georgii-Hemming 2013b). Profesjonsforståelse er dermed en innfallsvinkel til å kunne eksplisittgjøre og drøfte musikkpedagogers særskilte profesjonskunnskap, profesjonalisme /profesjonalitet, og gyldiggjorte normer for kvalitet i feltet.

Profesjonelle musikkpedagoger må kunne artikulere sin kunnskap og reflektere rundt hvilke kriterier som er bestemmende for hvorvidt praksisene anses som gode eller mindre gode. Musikkutdanning foregår i et yrkesfelt med visse *formelle* reguleringer om intensjoner og kvalitetsvurderinger, men der *uformelle* mekanismer kan fungere vel så bestemmende for hvilke idealer og standarder praksisene strekkes mot (Krüger 2000; Nerland 2003). Vi drøfter i denne artikkelen *profesjonsforståelse* som en inngang til å artikulere og diskutere kvalitetsnormer og idealer i feltet, og dermed som et perspektiv for å styrke profesjonen innenfra.

Det er utfordrende å artikulere kunnskapsgrunnlaget i musikkpedagogisk virksomhet, og verbalisere hva slags verdi ekspertisen i dette feltet har for mennesker og samfunn i en tid der utdanning i økende grad sentralstyres og eksterntkontrolleres. U-utsagt ekspertise står i fare for å forsvinne i et krysspenn mellom en pluralistisk samtid med mange sannheter, men der hovedsakelig kun målbar og kalkulerbar kunnskap har plass i utdanningssystemet (Georgii-Hemming 2013a; Liedman 2011). Dette er bakgrunnen for at vi i denne artikkelen vil fremme profesjonsforståelse som en inngangsmåte til at musikkpedagogene selv kan artikulere og drøfte sin profesjonelle kunnskap og sitt profesjonsmandat.

For at *profesjonsforståelse* skal kunne fungere som et perspektiv til å verbalisere og diskutere kvalitetsnormer fra et "bottom-up" perspektiv behøves det også innsikt i hvordan profesjonsforståelse *formes* i det musikkpedagogiske landskapet. Formingen av den enkeltes musikkpedagogiske oppfatning av ekspertise og mandat kan være

knyttet til grupper med fellesnevnerne som instrument, sjanger, institusjon eller spilletradisjon, til personlige overbevisninger, opplevelser eller "kall", eller også til institusjonelle eller utdanningspolitiske føringer. Det kan dermed finnes et mangfold av kvalitetsnormer i dette yrkesfeltet.

Perspektivet profesjonsforståelse handler ikke bare om å bli oppmerksom på *at* det finnes personlige og kollektive musikkpedagogiske oppfatninger som virker styrende, men også om å kunne undersøke hvordan disse dannes. Dette fokuset handler altså både om å bli bevisst reguleringer i feltet, og om å kunne drøfte hvorvidt, og eventuelt hvordan disse reguleringene kan reguleres. Dette er vesentlig kunnskap, sett fra en intensjon om å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet.

Artikkelen har tre deler. I første del redegjør vi kort for begrepene profesjon og profesjonalisme, og utdyper tre sentrale aspekter fra profesjonslitteraturen: *jurisdiksjon, sertifisering og autorisasjon*. Disse begrepene handler om legitimering, kvalifisering og kvalitetssikring, noe som også er gjennomgående temaer når vi i artikkelens andre del drøfter de bærende aspektene i begrepet profesjonsforståelse: makt, identitet og kunnskap. I artikkelens tredje del sammenfatter vi diskusjonene og argumenterer for profesjonsforståelse som en grunnleggende del av musikkpedagogisk utdanning, for å kvalifisere diskusjonene *i og rundt* det musikkpedagogiske yrkesfeltet.

Profesjon

Begrepene "profesjon" (profesjonalisme, profesjonalitet, profesjonell etc.) har sin opprinnelse fra det greske *prophaino* som betyr "å erklære offentlig" (Eriksen & Molander 2008: 161). Det å erklære offentlig hva slags samfunnsmandat og kunnskapsgrunnlag profesjonene forvalter er grunnleggende for den enkelte profesjons eksistens og myndighet. Både musikere og lærere omtales som profesjon og profesjonsutøvere i politiske dokument (St. meld. nr. 11; St. meld. nr. 33). Det forblir imidlertid uklart hva som er det særegne kunnskapsgrunnlaget i begge disse yrkesgruppene.

Profesjoner anses som "svake" eller "sterke" i forhold til i hvilken grad profesjonens ekspertise er eksplisittgjort, hvorvidt profesjonen selv har kontroll på utvikling og forvaltning av sitt kunnskapsgrunnlag, og i forhold til hvor sterkt profesjonens kunnskapen skiller seg fra allmennkunnskap i samfunnet (Freidson 2001; Smeby 2008). Både lærere og musikere kan ses som *semiprofesjoner*, altså som mindre selvstendige, med lavere status og med et mindre vitenskapeliggjort kunnskapsgrunnlag enn fullverdige profesjoner. Den vanlige mann på gata kan potensielt tenkes å ville ha innflytelse på hva lærere bør gjøre og kunne, eller hva musikere bør gjøre og kunne,

simpelthen fordi vedkommende selv har gått på skole, og fordi han spiller et instrument. Hverdagslig kunnskap om musikkpedagogikk er imidlertid ikke nødvendigvis *kvalifisert*, og fremhever ikke nødvendigvis de aspekter som musikkpedagoger selv kan mene særpreger deres ekspertise og mandat. I profesjonaliseringsprosesser slår profesjonene "ring" om seg selv og sin kunnskap, og begrenser dermed den ufaglærtes eller ukvalifisertes innflytelse.

Profesjonene er i sin karakter *heteroteliske* skriver Harald Grimen (2008a). Deres verdi ligger i deres tjenlighet, altså i det at de "virker" for noe. Dette kan være tungt å svelge for musikere og musikkpedagoger fordi det slett ikke er sikkert de vil at musikkutøvingen skal ha til hensikt å *virke* for noe spesifikt, på tross av at både politikere og media hyller musikkundervisningens positive virkninger for skolerresultat, folkehelse og bruttonasjonalprodukt. Mens hensikten med legeutøvelsen er at noen skal bli friskere, og med elektrikerens yrkesutøvelse at noen skal få strøm er det ikke like enkelt å begrunne hvorfor musikeren synger eller spiller, og hvorfor andre skal undervises i det å synge/spille. Musikerens utøving og musikkpedagogens undervisning kan imidlertid knyttes til det aristoteliske praksisbegrepet *praxis*, som dreier seg om handlinger der målet er nettopp handlingen i seg selv: utøving av klokskap til å handle vel mot gode mål (Aristoteles 2008). Det er ikke nødvendigvis en *annen* hensikt med det å spille/synge enn nettopp *det å spille/synge*. En slik innfallsvinkel kan tydeliggjøre musikkpedagogisk praksis som en profesjon med en *autotelisk* verdi, der verdien ligger i egen utøving, og ikke i at denne utøvingen er tjenlig for noe annet enn nettopp det å spille/synge. Å argumentere for musikkutdanning som en autotelisk profesjon svekker ikke, men *styrker* behovet for at musikkpedagogene selv, og musikkpedagogprofesjonen kan drøfte de profesjonsmoraler og profesjonsetikker som er førende for kvalitetsbedømmingene. Det finnes for eksempel mange potensielt *mulige* måter å undervise i klarinett på, men profesjonen og profesjonsutøverne må også kunne drøfte hvilke måter som er ønskelige.

En profesjon kan altså forstås som (i) en yrkesgruppe med et særskilt mandat og ekspertise. Det å være profesjonell handler da om (ii) å utøve arbeidet sitt på en god og kvalifisert måte. I profesjonaliseringsprosesser, når en yrkesgruppe aspirerer mot å bli en profesjon med kontroll over sin egen kunnskap og kvalitetsnormer forutsettes det (iii) refleksjon og verbalisering av kunnskapen og kvaliteten i den spesifikke yrkesvirksomheten. Disse tre aspektene er relaterte, og vi argumenterer for at (iii) er en viktig forutsetning for profesjonalisering.

Profesjon som yrkesgruppe

For at et yrkesgruppe skal kunne anses som en profesjon refereres det noen ganger til kriterier som f.eks. (i) lang utdanning som kulminerer i en sertifisering, legitimasjon, grad eller tittel, (ii) autonomi, (iii) kontroll av kunnskapsutviklingen innenfor yrket, og (iv) kontroll over hvem som er inkludert eller ekskludert fra yrket (Åmark, Burrage & Torstendahl 1990).

Profesjoner kan sies å utvikle seg rundt sin egen "kropp av kunnskap". De har en spesifikk kunnskap med både teoretiske og praktiske kunnskaper, som fornyes, utvikles og formaliseres gjennom profesjonelle utdanninger (Freidson 2001; Grimen 2008b; Smeby 2008). Det er vesentlige forskjeller fra klassiske profesjoner som leger, advokater og prester, og til musikere og musikkpedagoger. For eksempel er det musikkpedagogiske yrkesfeltet mindre lovregulert, det er mindre klart hva den profesjonelle kunnskapen egentlig er og ikke er, hvordan kvalifisering skjer, hvem som rettmessig er "innenfor" og "utenfor" profesjonen og hvordan kvalitet bedømmes.

Slik vi ser det er det godt mulig for den enkelte musikkpedagog å være en profesjonell yrkesutøver, selv om musikkpedagogene vanskelig kan ses som en fullverdig profesjon så langt. Det foregår imidlertid profesjonaliseringsprosesser på flere plan i det musikkpedagogiske feltet. Frivillige organisasjoner som korforbund og korpsforbund søker samarbeid med akkrediterte høyskoler og universitet med den hensikt å formalisere sine dirigent- og lederutdanninger, og dermed for en økt kontroll over forvaltning og utvikling av sin spesifikke profesjonskunnskap (Emstad et al. 2014). I skolesammenheng kan musikkklærere ønske større kontroll og innflytelse i utvikling av læreplaner og vurderingsordninger i musikkfaget enn de har gjennom reguleringer som i dag er sentralt og politisk styrte. For å profesjonalisere dette yrkesfeltet og styrke musikkpedagogenes autonomitet er det nødvendig å gjøre ekspertise og kvalitet eksplisitt, og til mulig gjenstand for analyse og refleksjon.

Det musikkpedagogiske yrkesfeltet *utenfor* eller *ved siden av* skolen, er i stor grad selvregulert. Dette feltet kan gjelde mennesker som leder ulike typer pedagogisk virksomhet i musikk, som hoved- eller bigeskjeft ved siden av annen jobb. Det finnes reguleringer i dette systemet, for eksempel med tanke på kvalifiseringsordninger og kvalitetsbedømminger, men disse er ikke lovforankret og formalisert på samme måte som i en del andre profesjoner, for eksempel gjennom tilsyn, direktorat og lisensordninger. Musikkpedagogene eller musikkklærerne i skolen er til dels politisk regulert, gjennom statlige krav til lærerutdanning og gjennom forpliktende læreplaner og vurderingsordninger. Det er i dag en generell tendens til at utdanning styres politisk og utenfra (Carlgren & Klette 2008; Lindblad & Popkewitz 2004). Kravene til dokumentasjon, vurdering og kontroll av resultatene har økt i skolen på samme måte

som innenfor en rekke andre sektorer (Ferm & Johansen 2008). Dette har medført at den interne, profesjonelle styringen av skole og musikkundervisning er svakere enn den eksterne, noe som er beklagelig for læreres og musikkpedagogers innflytelse og autonomi, og dermed for det demokratiske aspektet ved utdanning.

Musikkpedagogikk er et eget vitensfelt i nordisk og internasjonal sammenheng, med egne utdanninger på bachelor, master og PhD-nivå, forskningspraksiser, forskningsreviewer og anerkjente, internasjonale tidsskrift. Det musikkpedagogiske yrkesfeltet har likevel kun begrenset kontroll over egne yrkespraksiser og står dermed å fare for legges inn under reguleringsprosedyrer, begrepsforståelser og symbolikk som kan svekke profesjonens kunnskapsgrunnlag på lang sikt.

Profesjonalisme, den enkeltes kvalifiserte yrkesutøving

Begrepene profesjonalisme og profesjonalitet benyttes mange ganger overlappende, og handler om de kvalifikasjonene som profesjonsutøverne har og benytter når de handler i tråd med standarder for yrkesgruppen. Thomas Englund (1996) trekker en distinksjon mellom disse begrepene i sin diskusjon om læreres kvalifikasjoner. Her ser han "profesjonalitet" som ytrebestemte normer for kvalitet, og som et sosiologisk prosjekt hvilket først og fremst handler om yrkets plass og status i samfunnet. "Profesjonalisme" ser han på som et personlig forpliktende perspektiv som utgår fra lærernes egne diskusjoner om hva lærere må kunne, hva som er god kvalitet på lærergjerningen og hvilke yrkesetiske kodekser som bør være gjeldende. Englund konkluderer med at et *fagdidaktisk* perspektiv er det vesentligste i forhold til læreres kvalifikasjoner, der diskusjonene foregår i nær tilknytning til et fag og en undervisningssammenheng (Englund 1996). Dette er en annerledes konklusjon enn hva eksempelvis Erling Lars Dale (1999; 2001) trekker. Dale argumenterer for at pedagogisk kompetanse kan finnes på tre nivåer der det første (K1) dreier seg om å kunne gjennomføre god og rasjonell undervisning, det andre (K2) handler om å kunne reflektere didaktisk om denne undervisningen og der det tredje kompetansenivået (K3) handler om å kunne drøfte den pedagogiske virksomheten fra teoretisk-filosofiske metaperspektiv og blant annet vurdere etiske og moralske problemstillinger et stykke på avstand fra den spesifikke praksisen (Dale 1999). Dale mener pedagogisk profesjonalitet avhenger av pedagogisk utdanning, og av kompetanse på K3-nivå, og vil altså i større grad enn Englund (1996) trekke lærernes tenkning om sin virksomhet et godt stykke *fra* den fagspesifikke praksisen for å kalle den profesjonell. Dale og Englund ser begge lærernes *egne* myndighet og ansvar for sitt arbeid som avgjørende, og advarer mot profesjonalisering som et sosiologisk prosjekt der læreren blir til en funksjonær som kun *utfører* ordre uten verken ansvar eller

innflytelse for denne. En musikkutdanner som funksjonær blir like ille, eller kanskje enda verre. Fordi musikkutdannerens oppdrag kan ses i relasjon til et kunstnerisk mandat, som også kan handle om å utfordre grunnvoller som rådende myndigheter er tuftet på, og som vanskelig kan ses som bestillingsbare.

Profesjonalisme innebærer et "ethos of commitment" skriver Thomas Regelski (2002: 104), altså en *forpliktende* moralsk holdning. Regelski påpeker at alle lærere *har* en personlig filosofi som fungerer styrende i forhold til hvordan praksisen blir, men at det er utfordrende å artikulere og bli bevisst denne holdningen og de bak-enforliggende antakelsene. Dette er et særlig problem i musikkpedagogisk praksis, der det ikke nødvendigvis finnes krav til å eksplisittgjøre og legitimere antakelsene om kvalitet og standarder. Idealene blir dermed usynlige og uangripelige for både musikkpedagogen selv, elevene/studentene og foreldrene, og for samfunnet rundt. Profesjonalisme i musikkpedagogisk virksomhet handler blant annet om å uttale og diskutere også idealene og hva slags praksiser disse muliggjør og forhindrer (Regelski 2002). Regelskis tenkning om "ethos of commitment" har mange fellestrekk med tenkningen om profesjonsforståelse, og handler om å eksplisittgjøre og problematisere gyldiggjorte yrkesetiske kodekser. Dette er vesentlig for å eksplisittgjøre, drøfte og utvikle det musikkpedagogiske feltets særegne kunnskapsgrunnlag (jf. Angelo 2012; Georgii-Hemming 2013b).

Linda Evans (2008) fremhever profesjonalisme som noe *utøvd*, og altså ikke bare noe som er krevd, forventet eller foreskrevet. Hun anvender begrepet *profesjonskultur* om de delte oppfatningene om hva som er forventet av medlemmene i en profesjon. Disse oppfatningene eller konstituerte normene kan være nedfelt i felles forståelser, praksiser, språk, relasjoner og symboler, og fungerer samlende for en sosial gruppe (Evans 2008: 7). I det musikkpedagogiske utdanningsfeltet finnes det mange slike grupper, knyttet til for eksempel sjanger, instrument eller institusjon. Det vil dermed kunne finnes et mangfold av profesjonskulturer som *utøver* forskjellige profesjonalismer med ulike begrepsforståelser, referanserammer, praksiser og relasjoner. Musikkpedagogisk utdanning har som del av sin oppgave å utvikle bevissthet om disse ulike profesjonalismene og profesjonskulturene, og språk til å kunne drøfte egen og andres profesjonsforståelse.

Legitimering og kvalifisering: Jurisdiksjon

Jurisdiksjon handler om profesjonenes politiske legitimitet, og om å tydeliggjøre at yrkesgruppen kan og vet noe som ikke alle kan og vet, og at denne kunnskapen er vesentlig for menneskene og samfunnet. Et sentralt stridsspørsmål i profesjonslitteraturen er *hvem* det er som skal bestemme hvilken ekspertise og hva slags mandat

profesjonene har. Dette kan enten være profesjonene selv eller det omkringliggende samfunnet som skal motta "tjenestene" (Fauske 2008; Grimen 2008a, b). Ligger definisjonsmakten hos *yrkesutøverne* begrenses den offentlige kontrollen med yrkesutøvelsene. Dette kan være utfordrende fordi det kan være ønskelig at myndigheter og brukere har innflytelse og kontroll med hva yrkesutøverne skal ta hånd om, og hvordan yrkesutøvelsene skal foregå. Legges definisjonsmakten til *samfunnet* og *markedet* er utfordringen at menneskene og samfunnet også kan behøve tjenester og ytelser som ikke fullt ut *kan* utsies eller forhåndsbestilles (Eriksen & Molander 2008). Eriksen & Molander ser profesjonsutøverne som deltakende både "på *input* og på *output*-siden av juridiksjonsprosesser" (op. cit.: 163). Musikkpedagogene og musikkpedagogutdannerne er med det ikke bare *iverksettere* av politiske tiltak, men også *deltakere* i offentlig meningsdanning. Denne deltakelsen behøver å kvalifiseres, blant annet gjennom å bevisstgjøre og drøfte forklaringspråket. Å styrke refleksjonene rundt egen og andres profesjonsforståelse er et bidrag i den sammenheng.

Jurisdiksjon kan i både kunstnervirksomhet og lærervirksomhet ses som relatert til *kall*, altså som noe den enkelte opplever seg *kallet* til. Mens kunstnerkallet i vestlig sammenheng kanskje særlig ses som et selvrealiserende kall generert av lyst og av en kompromissløs kunst, kan kallstenkningen i lærersammenheng ses som et samfunnsmandat som kretser rundt det å danne et godt samfunn og gode mennesker (Christensen 2013; Eidsvåg 2005; Mangset 2004). Tanken om en kallsforankret yrkesutøving kan ses som positiv for yrkesutøverens motivasjon og engasjement, men kan også ses som svekkende for profesjonens status fordi yrkesutøvingen *ikke* knyttes til et kvalifisert, utdannet og forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. Å verbalisere kallet/etoset/livsoppgaven kan være avgjørende for å diskutere og eventuelt endre praksisene, men også for å kunne eksplisittgjøre profesjonsutøvernes oppfatning om verdier av egen yrkesutøving. Musikkpedagoger kan pendle mellom flere praksisfelleskap med de ulike forventninger til ekspertise og kvalitet, og kan i denne pendlingen utvikle en "kameleon"-aktig væremåte som gjør at de usynlig glir inn i divergerende forventninger og kvalitetsnormer. For eksempel i samarbeid mellom kulturskole, skole og profesjonelt musikkliv (Angelo 2014). Uten å eksplisittgjøre den særegne ekspertisen er det fare for ulike systemer spises opp av hverandre, og dermed for at mangfoldet i det musikkpedagogiske landskapet forflater og forsvinner. Tydeliggjorte ulikheter kan være et vel så godt fundament for samarbeid som eventuelle illusjoner om at alt er likt.

Legitimering og kvalifisering: sertifisering og autorisasjon

Utfordringer i forhold til *hvem* som skal definere profesjonenes kunnskap og oppgaver er i sentraleuropeisk sammenheng møtt gjennom statlig sertifiserende utdanninger og autorisasjon (Fauske 2008). Spesifikke utdanninger *sertifiserer* for spesifikke yrker, og bestemte tilsyn gir lisens eller *autorisasjon* til å bruke beskyttede yrkestitler. Dette er en statlig kvalitetssikring for at yrkesutøveren har kunnskaper som anses nødvendige for en kvalifisert yrkesutøvelse, og for at han eller hun handler i tråd med gitte normer for yrkesutøvelsen. Lærerautorisasjon er innført i Sverige, og diskuteres i Norge, og handler kort sagt om at lærerne behøver en lisens eller en legitimasjon for å gjennomføre typiske lærerhandlinger som for eksempel å sette karakter. Bakgrunnen for slike ordninger er intensjoner om kvalitetssikring. Hvorvidt ordningene fungerer i forhold til denne intensjonen er en annen sak. Et sentralt aspekt ved autorisasjon er imidlertid at den kan trekkes *tilbake* dersom yrkesutøveren handler i strid med gitte normer, eller ikke lenger behøver sin lisens (Fauske 2008). Slik er det ikke i det utøvende musikk- og kunstpedagogiske feltet. Det finnes ikke én musikk lærerutdanning og én musikk lærerprofesjon og heller ikke et statlig tilsyn som fratar en sangpedagog i det frivillige musikk liv sin betegnelse ved misbilligelse. I stedet finnes det *mange* yrkesgrupper og *mange* kvalifiseringsmåter, som bygger på et mangfold av kvalitetsnormer. For eksempel kan både utdanning, prøvespill eller det å ha et "navn" i feltet fungere som kvalitetsstempel på samme måte som en akademisk grad eller en beskyttet tittel. Yrkestitler som "musiker" eller "sanger" er heller ikke beskyttet, men brukes av så vel profesjonelle som amatører. Dette er naturligvis en utfordring i forhold til å påpeke hva som er profesjonens *særegne* kunnskap, og dermed i forhold til det å profesjonalisere feltet.

Yrkesfeltet for utøvende musikk- og kunstpedagoger synes altså regulert på en *annen* måte enn de tradisjonelle profesjonene. Én innfallsvinkel til å se på reguleringsmåtene er å vurdere hvilket språk, og hva slags begreper som brukes. Det kan for eksempel være forskjellig å være *musiker* og å være *musikant*, *lærer* eller *pedagog*, på de som går på *prøve* og de som går på *øving*, og på hvem som betraktes som *kunstnere* og hvem som er *håndverkere*, selv om kompetanse og utdanning kan være likt på papiret. Betegnelser i feltet kan imidlertid signalisere tydelig hvem den enkelte hører til, eller ønsker å høre til, eller også hvem eller hva hun vil ta avstand fra. I profesjonaliseringsprosesser er slike reguleringer vesentlig å bevisstgjøre, og utvikle språk og referanserammer for å kunne diskutere.

En viktig del av profesjonsutdanningene som skal kvalifisere til profesjonell yrkesutøvelse er *profesjonsfaget* (Karseth 2012). I lærerutdanning har faget *pedagogikk* eller *utdanningsvitenskap* status som profesjonsfaget, mens det kanskje heller er *musikk* som må ses som fellesnevneren og profesjonsområdet for de mange ulike

typene høyere musikkutdanning. Musikkpedagogikken henter deler av sitt kunnskapsgrunnlag, forklaringspråk og referanserammer fra *musikk*, og andre deler fra pedagogikk og lærerutdanning. Det er uklart hva slags fag som har eller bør ha status som profesjonsfag i musikk og kunstpedagogisk utdanning, og hva slags begreper og referanserammer som er mest gyldige (Angelo 2014). Diskusjonene om hvilke begreper og tenkemåter som får være overgripende er utfordrende fordi ord og symboler er ladet på ulike vis i feltet. *Profesjonsforståelse* kan gi inngang til å verbalisere noe av denne kompleksiteten, og bør etter vårt syn være del av det som har/får status som profesjonsfaget i musikkpedagogisk utdanning.

Makt

Makt handler i denne artikkelen om *hvem* eller *hva* det er som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse, og er sentrert rundt et *profesjonspolitisk*, et *profesjonskollektivt* og et *personorientert* perspektiv.

Profesjonspolitisk perspektiv

Profesjonenes politiske legitimitet er avgjørende, og handler om hva som i offentligheten fremmes som den spesifikke profesjonens ansvarsområde og ekspertise. Diskusjonene om musikkutdanning preges i nordisk og internasjonal sammenheng av en instrumentell orientering der til dels også musikkutdannere selv fremhever musikkundervisnings verdi i forhold til dens positive effekt for barns skoleresultater og livskvalitet (Angelo et al. 2013). Slik legitimering fremhever musikkutøving og utøvende musikkpedagogisk virksomhet som en *heterotelisk* yrkesvirksomhet der verdien ligger i dens tjenlighet for noe utenom musikkutøvingen. Instrumentelle begrunnelser for musikkutøving brynes mot en samtidig diskurs om musikk- og kunstutøvings egenverdi. Poenget i denne artikkelen er ikke hva musikkutdanning *egentlig* handler om, men at det kan finnes ulike oppfatninger som fører diskusjonene, i fellesskapene og mellom innflytelsesrike enkeltpersoner i yrkesfeltet. I politisk sammenheng kan *ansettelsesforhold* virke førende og forklarende for hva som er profesjonens legitimitet. Slik er det ikke nødvendigvis i det musikkpedagogiske feltet, der ansettelsesforhold kan være sammensatte og mer eller mindre formalisert. Musikkpedagoger kan være ansatt i offentlig og/eller privat sektor, og igjennom organisasjoner og departement som i politisk forstand er knyttet til svært ulike samfunnsmandat. Ulike og motsetningsfylte politiske føringer for musikkpedagogene, som

jobber på tvers av samfunnssektorene skole/utdanning og kunst/kultur medfører implisitt en rekke profesjonsdilemmaer (Angelo & Kalsnes 2014)

Profesjonskollektivt perspektiv

De ulike og mangfoldige forankringene i feltet kan også ses fra *profesjonskollektive* perspektiv. Det finnes et imponerende antall forbund, sammenslutninger, foreninger og interesseorganisasjoner i det musikkpedagogiske feltet, knyttet til instrument, sjangre, samspillstyper og praksisarenaer. Disse kollektivene har ulik betydning og ligger på forskjellige nivå, men har til felles tradisjoner og normer som er sprikende. Oppfatningene om hva som er *god* utøving og *god* utdanning varierer mellom disse ulike fellesskapene. De ulike fellesskapenes oppfatning om kvalitet og innhold har videre avgjørende betydning for hvordan praksisene realiseres, og dermed for hva slags kunnskapsutvikling som tilbys eleven/ studenten (Angelo 2012; Nerland 2003). De ulike fellesskapene, knyttet til for eksempel instrument, sjanger, eller også spesifikke mestere handler både om kunnskapsgrunnlag og læremåter, og om *gyldige* måter å snakke, tenke, kle seg, te seg, handle og være på.

Grimen bruker begrepet *profesjonsmoral* om normer og regler som styrer profesjonene innenfra, og begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner rundt disse gyldiggjorte normene (Grimen 2008a). Innenfor det musikkpedagogiske feltet vil det finnes mange profesjonsmoraler som bygger på ulike verdisyn og opprettholder forskjellige standarder og normer. Profesjonsforståelse kan være en god innfallsvinkel til å nærmer seg *etiske* diskusjoner rundt til disse oppfatningene, knyttet til eksempelvis hensikter, forholdningsmåter og kvalitetsvurderinger. Slik sett kan profesjonsforståelse være en inngang til et *didaktologisk* perspektiv på praksisene, altså til et deskriptivt, analytisk og reflekterende blikk som handler om å forstå *hvorfor* musikkpedagogisk virksomhet realiseres slik den gjør (Nielsen 2003; 1994). Musikkdidaktologi dreier seg om bakgrunnen for ulike musikkdidaktikker, og om å forstå *hvorfor* spesifikke tenke- og handlemåter blir til. Refleksjoner omkring enkeltpersoners og fellesskaps forståelser av ekspertise og mandat kan gjøre det mulig å bli oppmerksom på, og også eventuelt bryte ut av forskansende diskursunivers som hindrer musikkpedagogen fra å *kunne* stille spørsmål ved sine egne handlinger og tenkemåter.

Personorientert perspektiv

Maktperspektivet må i musikkpedagogisk virksomhet også diskuteres som knyttet til den enkelte person, blant annet relatert til et kall, en overbevisning eller en opplevelse av arbeidet som en livsoppgave (Slagstad 2011; Waagen 2011). Overbevisningen eller

kallet, enten det er knyttet til kunst, danning, sykepleie eller annet, er en betydelig kraft. Denne typen kraft er lite fokusert og problematisert i profesjonslitteraturen, men kan ha avgjørende betydning (Heggen 2008). Kanskje gjelder dette særlig innenfor profesjonsutøvelser som også bærer i seg et *noe*, som i musikkpedagogiske praksiser. Definisjonsmakten kan ligge i en tradisjon, eksempelvis i en musikk sjanger. Spørsmålet er hvordan tenkning som har bakgrunn i spesifikke musikk sjangre, stilarter eller instrumenttradisjoner stemmer overens med musikkpedagogens mandat som også dreier seg om et *noen*. For eksempel må det spørres om hvilke konsekvenser personlige overbevisninger eller kallsoppfatninger har, med tanke på aspekter av demokrati og likeverd som også er del av musikkpedagogiske virksomheter.

Et personorientert perspektiv på makt er vesentlig også med tanke på den sterke mesterlæretradisjonen i dette yrkesfeltet. Det er ikke utelukkende praktiske ferdigheter og kunnskaper som overføres fra mester til elev, men også oppfatninger og holdninger til den musikken det arbeides med, til musikk det ikke arbeides med, og til andre mennesker i nærliggende praksisfellesskap (Nielsen & Kvale 1999). I musikkutøvende sammenheng kan preferanser knyttet til musikk, klesstil, snakke måte og begrepsbruk nærmest gå i "arv" fra lærer til elev. Både enkeltmesteren og tradisjonen har altså makt i forhold til å definere eleven på mange vis, noe som naturligvis bærer i seg en rekke moralske utfordringer.

Enkeltpersoners definisjonsmakt, oppfatninger og personlige opplevelser om hva musikkpedagogisk virksomhet dreier seg om brynes altså mot tradisjoner og kollektive normer i det musikkpedagogiske feltet. Dette gjør spenningsfeltet mellom *individ* og *kollektiv* til et vesentlig fokus. Musikkpedagogene *kan* ses som en kollektiv yrkesgruppe, men de kan også betraktes som en samling *enkeltindivider* som realiserer sine private praksiser i tråd med personlige normer for kvalitet.

Identitet i et profesjonsperspektiv

Den enkelte musikkpedagogs oppfatning av *hvem* hun er kan være avgjørende for hva hun oppfatter som kvalitet i musikkpedagogisk praksis, og dermed for hvordan praksisen iscenesettes og legitimeres. Selvoppfatningen i det musikkpedagogiske landskapet henger trolig sammen med oppfatninger av hva man kan, hvem man hører sammen med og er forskjellig fra (Angelo 2012; Johansson 2011; Karlsen 2007; Ruud 2013). I diskusjoner om profesjonsforståelse som en innfallsvinkel til å betrakte idealer og kvalitetsbedømminger behøves dermed et bredt og sammensatt identitetsfokus. I musikkpedagogisk praksis har det yrkesmessige et stort spillerom. Yrkesutøveres profesjonelle skjønn synes

knyttet til den enkeltes bakgrunn og preferanser, og til den enkeltes forståelse av seg selv og sin omverden (Heggen 2008). "Identitet og identitetsproblem handler om grunnlaget for meningsfull orientering og handling" skriver Heggen (2008: 323). Diskusjonen om identitet og selvforståelse er en viktig del av en diskusjon om profesjonsforståelse, fordi dette handler om den enkeltes oppfatning av hva hun kan og skal, og dermed om hva som oppfattes som kvalitetsmessig *god* praksis på ulike steder. Aspekter av individuell og kollektiv *identitet* er dermed et avgjørende fokus i diskusjonen om profesjonsforståelse og kvalitetsoppfatning (Stier 2003).

Identitet er fokusert på ulike vis i musikkpedagogisk litteratur (Johansen 2006, 2008; Karlsen 2007; Ruud 2013). En særlig fokusert problemstilling gjelder "musiker eller lærer", der hver av disse orienteringene angir noe om hva musikkpedagogisk utdanning bør handle om, og hvilke praksiser som er å anse som "ideal" (Bouij 1998; Roberts 2000). De mange uformelle stillingstitlene som er i bruk i det musikkpedagogiske feltet kan også si noe om personenes selvoppfattelse og opplevelse av tilhørighet. Det kan i dette yrkesfeltet være stor forskjell mellom personers *formelle* stillingstitler, uttrykt i for eksempel en stillingsbeskrivelse eller på lønnslisten, og de betegnelser som yrkesutøverne bruker om seg selv (Mills 2004). Hva det er å være for eksempel sanger, jazzpedagog eller folkemusiker kan handle om en identitetsforståelse langt utover yrket, og handle om liv, verdier og preferanser på mange områder (Angelo 2013a; Johansson 2011; Karlsen 2007).

Profesjonsutdanninger har til funksjon å forberede for yrket, men også å kvalifisere diskusjonene *om* og *i* profesjonen (Eriksen & Molander 2008; Smeby 2008). Dette handler blant annet om å artikulere, diskutere og bedømme kvalitet og kvalitetskriterier. For å lykkes i dette behøver musikkpedagogisk utdanning et fokus på identitet, fordi dette er et vesentlig aspekt som kan regulere oppfatninger av kvalitet, hos den enkelte så vel som i de ulike grupperingene. Del av profesjonaliseringsprosesser i musikkpedagogisk utdanning er dermed å artikulere og utfordre *selvforståelser*, så vel som fagforståelser. Utdanningene behøver ikke bare å vite *at* identitet er vesentlig, og hvordan selvforståelser påvirker praksisene, men også *hvordan* identitet formes og utvikles i det musikkpedagogiske feltet. Utdanning kan ses som en møteplass der *ulike* identiteter og oppfatninger brynes i og speiles mot hverandre, noe som kan muliggjøre meningsfulle refleksjoner (Heggen 2008; Johansen 2006). Heggen påpeker hvordan det ligger et stort læringspotensial i spenningen mellom ulike oppfatninger, og mener at det å artikulere disse spenningene beriker studentenes identitetsarbeid og tydeliggjør yrkesfeltets tilstedeværelse i utdanningen (Heggen 2008: 327). Profesjonsutdanningene som en *møteplass* kan tilby å "sette omgrep på eventuelle motsetninger både mellom og innenfor kontekstar – og ha som mål at slike konflikter i kunnskapsperspektiv blir tematiserte i utdanningssammenheng"

(op.cit.: 328). I musikkpedagogisk utdanning foregår det forhandlinger, ikke minst i forhold til identitet. Disse utdanningen har dermed også et demokratisk potensial som handler om å kunne reflektere rundt og eventuelt endre sin oppfatning av seg selv som yrkesutøver og kunnskapsforvalter (Johansen 2006).

Profesjonell identitet og profesjonsidentitet i det musikkpedagogiske feltet

Den enkeltes identitet som musiker, fiolinist, sanger eller kordirigent kan være utviklet fra ung alder, og som del av vedkommendes selvforståelse på en rekke andre felt. "Profesjonsutdanningen" starter gjerne tidlig i dette feltet, og bakgrunn fra kor, korps, kulturskole eller kirke kan være betydningsfulle faktorer for å diskutere selvforståelser og fagforståelser (Mangset 2004). Profesjonalismen finnes i de ulike profesjonskulturene, jf. Evans (2008), og hver av disse fellesskapene konstituere sine standarder og sine repertoar av væremåter, samspillmåter og måter å forholde seg til medmennesker på. Identitetsfokuset ses som avgjørende i profesjonsstudier, blant annet fordi profesjonsutdanning skjer i en tid der voksenidentiteten formes også på mange andre plan (Heggen 2008). Heggen skiller mellom den enkeltes "profesjonelle identitet" og en felles "profesjonsidentitet", og påpeker at den enkeltes selvforståelse som yrkesutøver kan ligge nært eller fjernt fra fellesskapets forståelse. I musikkpedagogisk sammenheng kan yrkesutøveren knytte seg *til* en gruppe og handle som én av denne, men hun kan også ta avstand fra nærliggende gruppekonstellasjoner og i stedet handle på vegne av seg selv, som (suveren) individuell musikkpedagog.

Profesjonell identitet og profesjonsidentitet er perspektiver som kan ses både innenfra og utenfra (jf. Stier 2003). Den enkelte musikkpedagogs oppfatning av hvem "jeg er", og hvem "hun er" kan samstemme eller være forskjellig fra kollektivt konstituerte oppfatninger av hvem "vi er" til forskjell fra hvem "de er". Det finnes mange mestere og anerkjente kollektiver i det musikkpedagogiske feltet, der hver av disse kan opprettholde ulike standarder for hvordan man skal spille og hvordan man skal undervise, men også for hvilke væremåter og preferanser man har på en rekke felt utover det musikkfaglige. Refleksjonsrammene for å diskutere disse reguleringene behøver filosofiske og sosiologiske tilfang av så vel musikkfaglig som av pedagogisk art (Angelo 2012; Georgii-Hemming 2013b; Regelski 2002). For eksempel kan dette handle om å diskutere hvordan både identitet og kunnskapsoppfatning formes utenfra og innenfra i møte med ulike kontekster og deres diskursive mekanismer (Angelo & Varkøy 2011; Foucault 1999, 1988; Krüger 2000). Identitet står i direkte kontakt med kulturelle uttrykk, og refleksjoner om musikkundervisning er dermed en innfallsvinkel også til å forholde seg til mangfoldigheten av identiteter i vår tid (Johansen 2008).

Kunnskap i et profesjonaliseringsperspektiv

Profesjonell musikkpedagogisk kunnskap omfatter flere dimensjoner og nivåer, og handler enkelt sagt om å kunne utføre sitt arbeid på en fagkyndig og skikket måte. Et kjennetegn for profesjonene er et særegent kunnskapsgrunnlag, kvalifisert gjennom utdanning som også inneholder vitenskapelig kunnskap og refleksjon, og som derfor skiller de faglærte fra ufaglærte som kan ha vært i befatning med virksomheter som *ligner* på profesjonens.

Musikkpedagogen behøver å ha kunnskaper *i og om* musikk, om hvordan ulike aspekter av musikkfaget best undervises, hvordan elever lærer, hvordan skole og musikkpedagogiske fellesskap fungerer etc (Georgii-Hemming 2013b). Musikkpedagogens kunnskap er altså forankret i musikkfaglige og pedagogiske vitensområder, og er av både praktisk, teoretisk refleksiv og etisk art (Nielsen 1994). I denne artikkelen fokuserer vi musikkpedagogens kunnskap fra et *profesjonaliseringsperspektiv*, altså med tanke på hvordan profesjonen kan slå ring om sitt kunnskapsgrunnlag gjennom å artikulere og tydeliggjøre dette. Det er særlig fronesiskunnskapen vi fokuserer i denne delen av artikkelen. Fronesis handler om mellommenneskelige møter og om klokskap til å handle godt mot felles, gode mål. Klokskap i relasjoner og samspill er vesentlige deler av fronesiskunnskapen. Relasjon og samspill er grunnleggende deler av så vel musikkutøving som pedagogisk virksomhet, og fronesis er dermed avgjørende profesjonskunnskap i det musikkpedagogiske feltet.

Profesjonalisering i musikkpedagogisk sammenheng forutsetter blant annet å kunne forholde seg klokt til mange profesjonskulturer eller semiprofesjoner innad i yrkesfeltet. Disse gruppene eller semiprofesjonene kan være relatert til sjanger, instrument, skoleslag el.l, og kan opprettholde ulike ekspertiser og standarder, gjennom reguleringer relatert til for eksempel språk, symbolbruk og idealer. Én strategi i profesjonaliseringsprosesser er at yrkesgruppene selv tar kontroll over kunnskapsproduksjonen, gjennom egne utdanninger, akademiske stillinger, forskning og kritisk refleksjon over forskning (Georgii-Hemming 2013b; Pembroke & Craig 2002). Viljen til å akademisere lærerutdanning har eksistert lenge, men spørsmålet om *hva* som utgjør yrkets forskningsbaserte kunnskapsbase forblir svarløst. Noen ganger betones læreres fagkunnskaper, andre ganger deres kunnskap om undervisningsmetoder eller om barn. Hva det er *lærerne* kan som ikke alle andre kan, og hva som dermed er profesjonens særskilte kunnskapsgrunnlag, det er vanskelig å utsi (Carlgren 2010). Viljen til å akademisere musikkutdanning er også økende, med tilhørende utfordrende diskusjoner om hva det er som utgjør ulike typer *musikkutdanningers* forskningsbaserte og eksklusive kunnskapsbase (Tønsberg 2013).

Profesjonskunnskap og fronesiskunnskap

Fronesis som klokskap til å håndtere mellommenneskelige relasjoner og samspill på en god måte er avgjørende profesjonskunnskap i det musikkpedagogiske feltet. Fronesis er i likhet med *techné* en type *praktisk* kunnskap, som manifesterer seg i handlinger (Georgii-Hemming 2013b; Varkøy 2012b). *Techné* handler om både kunst og håndverk, og særlig om spenningsforholdet mellom disse, hvilket er grunnleggende i all musikkutdanning og kunstutdanning. Spørsmålet om hva som er vesentligst av håndverkskunnskap og kunstnerisk sensitivitet er vesentlig for musikkklæren i skolen som skal sette karakter, og for musikkpedagogen i instrumentalopplæring som skal veilede elevenes arbeid. Hvordan musikkpedagogen forholder seg til denne problematikken, og hva hun bedømmer som vesentlige og mindre vesentlige fokus kan blant annet knytte an til hennes bakgrunn. Enkelte musikkulturer gyldiggjør instrumentteknisk virtuositet og solistegenskaper, mens andre gyldiggjør det å være en god tutti-musiker og bli en umerkelig del av et fellesskap (Angelo 2013a; 2013b). Noen musikkontekster fokuserer musikkobjektet, andre musikk som handling, og hva som blir gyldig kunnskap for musikkpedagogen knytter seg naturlig til dette (Dyndahl & Ellefsen 2009; Rønningen 2010) Å forholde seg klokt til slike forskjeller, i profesjonaliseringsprosesser, avhenger av fronesiskunnskap og av å kunne artikulere og diskutere de mangfoldige forståelsene av kvalitet og ekspertiser i det musikkpedagogiske landskapet. Dette forutsetter et bærekraftig refleksjonsspråk som på legitimt vis spiller de kunnskap og vitensmåter som musikkutdanning handler om (Østern et al. 2013).

Musikkutdanning og andre typer kunstutdanning rettfærdiggjøres i utdannings-sammenheng i vår tid ofte med henblikk på nytte og anvendbarhet, knyttet til en overgripende tro på teknisk rasjonalitet i vestlige samfunn (Pio & Varkøy 2013; Varkøy 2012a). Denne tidens tenkning om verdi knyttet til (nokså umiddelbar) *nytte* farger også språket og referanserammene som benyttes i og om musikkutdanning. Dette er årsak til behov for å reflektere også rundt språket, symbolikken, metaforene og vitenstilknytningene som benyttes i offentlig meningsdanning om musikkundervisning. Begrepene og refleksjonene knyttet til kunnskap behøver i musikkpedagogisk sammenheng å være også *filosofisk* informert, blant annet for å på legitimt vis kunne si noe om profesjonens kunnskapsgrunnlag. Fronesiskunnskapen og klokskap til å forholde seg til forskjellighet er avgjørende for å på en kvalifisert måte kunne uttale seg om og forholde seg til ulike ekspertiser og standarder i dette feltet.

Fronesis handler om praktisk klokskap til å handle *godt* mot felles *gode* mål, og om menneskers innbyrdes forhold til hverandre (Flyvbjerg 1991: 75). Fronesiskunnskap er nært knyttet til etiske overveielser om det gode liv, og til kontekstavhengige og

erfaringsbaserte opplevelser. Fronesis har bakgrunn i erfaring og handler om evne til å tolke en situasjon og menneskelige reaksjoner og handle klokt i forhold til dette. Sett fra utsiden er fronesis handlemåter eller handling, men sett fra innsiden er fronesis væremåter eller væren (Georgii-Hemming 2013a: 29). Det kan finnes mange, og ulike oppfatninger av hva "det gode liv", "gode væremåter" eller "god musikkundervisning er", i musikkpedagogisk sammenheng. Fronesiskunnskap i profesjonell musikkpedagogisk sammenheng innebærer å kunne forholde seg til forskjeller som kan være dyptgripende. Spørsmål om hva som er musikkens *verdi*, og hva musikk og musikkundervisning er bra for, hører sammen med musikkfilosofiske og pedagogisk-filosofiske spørsmål om musikk, menneske og samfunn. Dette er omfattende problemområder, men vitale deler av en musikkpedagogs profesjonelle kunnskap for å kunne forholde seg klokt til personer og fellesskap, og til legitimeringsarbeid på ulike nivå.

I lærerutdanning fremheves behovet for å fokusere fronesiskunnskap, fordi dette tilbyr at diskusjonene om kvalitet, moral, sannhet og rettferdighet knyttes til grunnleggende *ulikheter* i spesifikke praksiser (Kemmis 2011). I musikkutøving kan fronesis ses som avgjørende når samspill, deltakelse og relasjoner er sentralt (jf. Small 1998). Diskusjonene om *kvalitet* i musikkpedagogisk yrke og utdanning forutsetter dermed at fronesiskunnskap er vektlagt. Dette er avgjørende for at ulike ekspertiser, reguleringer og standarder kan settes i dialog, og for at ulike vitensmåter i feltet kan artikuleres. Det er vanskelig å selv si hva man kan og ikke kan, uten å speile dette i noe som ligner, som man kan litt, eller som man slett ikke engang *vil* kunne. Å eksplisittgjøre dette og forholde seg til det på en etisk forsvarlig måte i profesjonaliseringsprosesser forutsetter praktisk klokskap.

Profesjonsforståelse, en viktig del av musikkpedagogisk utdanning

Musikkpedagogisk utdanning bærer et stort ansvar for å profesjonalisere yrkesgruppen, og for å begrepsliggjøre og vitenskapeliggjøre yrkesgruppens kunnskapsgrunnlag. Musikkpedagogisk utdanning kan ses som en profesjonaliseringskanal der så vel kunnskapskulturer, værenskulturer og profesjonskulturer konfronteres og stilles i dialog. Å være profesjonell musikkpedagog handler om å forvalte, diskutere og utvikle både kunnskapsgrunnlag og væremåter, i forhold til mangfoldet i feltet. Fronesiskunnskap griper over alt dette, og behøves som en vesentlig del av det musikkpedagogiske feltets profesjonelle kunnskapsgrunnlag. Menneskers relasjon til musikk kan være dypt personlig og sterkt livsorientert forankret. Det gjelder både

elever og pedagoger. Samtidig er individers musikalske normer, vurderinger og også erfaringer påvirket av oppfatninger og strukturelle vilkår i samfunnet. Å forholde seg profesjonelt til hva man *kan*, hva man *skal*, hva man skal *forfølge* og *hvordan*, forutsetter derfor fronesiskunnskap.

Vi har i denne artikkelen argumentert for profesjonsforståelse som en innfalls-vinkel til å kunne verbalisere og drøfte oppfatninger av ekspertise og mandat i det musikkpedagogiske feltet. Musikkpedagogisk utdanning svikter om ikke studentene etter endt utdanning kan drøfte yrkesfeltets kunnskapsgrunnlag, kvalitetsnormer og sentrale ansvarsområder, med et kvalifisert og bærekraftig refleksjonsspråk, gjerne også filosofisk inspirert. Profesjonsforståelse er en tilnærming til å utvikle et slikt språk, gjennom å undersøke og eksplisittgjøre ekspertiser og oppdragsoppfatninger innad i yrket. Det er et bidrag til å profesjonalisere det musikkpedagogiske feltet.

Referanser

- Angelo, Elin (2014). Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Angelo, Elin & Kalsnes, Signe (Eds.) (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, Elin (2013a). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre / en jazzpedagogs profesjonsforståelse. In: A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Eds.) *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (pp. 60-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, Elin (2013b). The Duty of Gamelan. In: S.-E. Hølgersen, S. Graabræk Nielsen & L. Väkevä (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 14* (pp. 195–216). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Angelo, Elin, Dyndahl, Petter, Fossum, Hanne & Varkøy, Øivind (2013). Kunstfaglig kunnskapsløft. Kronikk. I: Morgenbladet 19 april 2013. Retrieved 10 November 2013 from http://morgenbladet.no/debatt/2013/kunstfaglig_kunnskapsloft#. UmylryZWL0
- Angelo, Elin (2012). Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogisk praksis. (PhD-thesis). Norwegian University of Science and Technology. Trondheim: NTNU.

- Angelo, Elin & Varkøy, Øivind (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. In: S.-E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen & L. Väkevä (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13* (pp. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Aristoteles (2008). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bouij, Christer (1998). *Musik – mitt liv och kommande levebröd: en studie i musiklärarens yrkessocialisation*. (PhD-thesis). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Carlgrén, Ingrid (2010). *Lärarna i kunskapssamhället*. Retrieved 10 October 2013 from http://www.lararnashistoria.se/article/lararna_i_kunskapssamhallet.
- Carlgrén, Ingrid & Klette, Kirsti (2008). Reconstructions of Nordic Teachers: Reform policies and teachers' work during the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 117–133.
- Christensen, Solveig (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikerens profesjonelle livsbetingelser* (PhD-thesis). Oslo: NMH-publikasjoner 2013:3.
- Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. In: T. Kvernbekk (Ed.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 67–82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In: F. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. Graabræk Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (pp. 9–32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Eidsvåg, Inge (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Emstad, Anne Berit, Angelo, Elin & Sandvik, Lise V. (2014). Læreropplæring i frivillighetskulturlivet. Et eksempel fra dirigentopplæring i korpsbevegelsen. In: E. Angelo & S. Kalsnes (Eds.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (pp. 125–137). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Englund, Tomas (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In: I.S. Goodson & A. Hargreaves (Eds.) *Teachers' Professional Lives* (pp. 75–87). London/ New York: Routledge Falmer.
- Eriksen, Erik Oddvar & Molander, Anders (2008). Profesjon, rett og politikk. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 161–178). Oslo: Universitetsforlaget.

- Evans, Linda (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 29–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferm, Cecilia & Johansen, Geir (2008). Relations of Quality and Competence: Some reflections regarding educational quality in music teacher education. *Musiikkikasvatus: Finnish Journal of Music Education*, 9(1-2), 65–82.
- Flyvbjerg, Bent (1991). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Foucault, Michel (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oversatt og med forord av Espen Schaanning. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self. In: L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (Eds.) *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 61–49). London: Tavistock.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Georgii-Hemming, Eva (2013a). Music as knowledge in an educational context. In: E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 19–38). Farnham: Ashgate.
- Georgii-Hemming, Eva (2013b). Meeting the challenges of music teacher education. In: E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 203–213). Farnham: Ashgate.
- Georgii-Hemming, Eva & Westwall, Maria (2012). Music Education: a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. In: S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.) *Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy* (pp. 97–116). Newcastle: Cambridge scholars publishing.
- Georgii-Hemming, Eva & Westwall, Maria (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research* 12(4), 353–367.
- Georgii-Hemming, Eva, Burnard, Pamela & Holgersen, Sven-Erik (Eds.) (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Grimen, Harald (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (pp. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald (2008b). Profesjon og kunnskap. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.

- Heggen, Kåre (2008). Profesjon og identitet. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, Geir (2008). Modernity, Identity and Musical Learning. In: R. Wright (Ed.) *Sociology and Music Education* (pp.155–164). Farnham: Ashgate.
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. In: F.V. Nielsen & S. Graabræk Nielsen (Eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8* (pp.115–136). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johansson, Karin (2011). *Musik, liv, glädje. Lärares röster om undervisning, utveckling och utmaningar i högre musikutbildning*. Malmö: Lunds Universitet.
- Karlsen, Sidsel & Väkevä, Lauri (Eds.) (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle: Cambridge scholars publishing.
- Karlsen, Sidsel (2007). *The Music Festival as an Arena for Learning. Festspel i Pite Älvdal and Matters of Identity*. (PhD-avhandling). Luleå: Luleå University of Technology.
- Karseth, Berit (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. In: T. Løkensgaard Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Eds.) *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (pp.77–96). Trondheim: Tapir akademisk.
- Kemmis, Stephen (2011). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. In: C. Kanes (Ed.) *Elaborating Professionalism. Studies in Practice and Theory* (pp. 139–165). Dordrecht: Springer.
- Krüger, Thorolf (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. (PhD-avhandling). Bergen: Bergen University College Press.
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. (Eds.) (2004). *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Mangset, Per (2004). *“Mange er kalt, men få er utvalgt” Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning.
- Mills, Janet (2004). Working in music: becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3), 245–261.
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (PhD-avhandling). Oslo: Unipub forlag.

- Nielsen, Frede V. (2003). Didaktik på tværs af fag. Aspekter i fagdidaktikkens kernefaglighed. In: M.B. Nielsen, R. Tønnesen & S.M. Wiland (Eds.) *Fagdidaktikk på offensiven* (pp. 12–36). Agder: Høyskoleforlaget.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (Eds.) (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Pembroke, Randall & Craig, Cheryl (2002). Teaching as a Profession: Two Variations on a Theme. In: R. Colwell & C. P. Richardson (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp. 786–817). Oxford: Oxford University Press.
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind. (2012). A Reflection on Musical Experience as Extential Experience: An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), 99–116.
- Regelski Thomas (2002). On “methodolatry” and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of music education review*, 10(2), 102–123.
- Roberts, Brian. A. (2000). A North American response to Bouij. Music education student identity construction revisited in Sweden. In: R. Rideout (Ed.) *On the sociology of music education: Papers from the music education symposium at the University of Oklahoma* (pp. 63–74). Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Ruud, Even (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, Anders (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. In: S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (Eds.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 12* (pp. 81–100). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Slagstad, Rune (2011). Vitenskapen, kallet og profesjonen. *Forskning.no*. Kronikk 13.05.11 Retrieved 11 October 2013 from: <http://www.forskning.no/artikler/2011/mai/287967>.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Smeby, Jens-Christian (2008). Profesjon og utdanning. In: A. Molander & L.I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stier, Jonas (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Studentlitteratur: Lund.
- St. meld. nr. 11. (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Stortingsmelding. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 33. (2008–2009). *“Kultur å forsvare” Om kulturvirksomheten i Forsvaret frem mot 2020*. Stortingsmelding. Oslo: Forsvarsdepartementet.

- Tønsberg, Knut (2013) *Akademiseringen av jazz, pop og rock. En dannelsesreise*. Trondheim: Akademika forlag.
- Varkøy, Øivind (Ed.) (2012a). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Varkøy, Øivind (2012b). Techné, technological rationality and music. In: E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Eds.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham: Ashgate.
- Waagen, Wenche (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østern, Anna-Lena & Angelo, Elin (2014): Kunstpedagogikk, profesjonsfaget i lærerutdanning for kunsthøgskolelærere. In: E. Angelo & S. Kalsnes (Eds.) *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, Anna-Lena, Stavik-Karlsen, Geir & Angelo, Elin (Eds.) (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmark, Klas, Burrage, Michael & Torstendahl, Rolf (Eds.) (1990). *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.

Elin Angelo
Førsteamanuensis musikkdidaktikk
NTNU, Program for lærerutdanning
7046 Trondheim
elin.angelo@plu.ntnu.no

Eva Georgii-Hemming
Professor musikkvitenskap
Örebro Universitet, Musikhögskolan
701 82 Örebro
eva.georgii-hemming@oru.se