

Elin Angelo

Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2012

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning

© Elin Angelo

ISBN 978-82-471-3967-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-3968-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2012:323

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Det har vært et privilegium å få være doktorgradsstudent igjennom fire år, og kunne fordype meg i en problematikk som jeg har vært interessert i gjennom lang tid. Takk til NTNU, Program for lærerutdanning (PLU) for å ha gitt meg muligheten til å gjennomføre forskningsprosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Et mer berikende, utfordrende og meningsfullt sted å gjennomføre nettopp dette forskningsprosjektet på kunne jeg ikke funnet.

Som tidligere ”instrumentalpedagog” har jeg erfaring fra å være alene i yrket mitt. Jeg har i løpet av de siste fire årene hatt gode og nødvendige perioder med skriving helt for meg selv, men har aldri følt meg alene. Takk til de følgende for det:

Kjære veiledere, Anna-Lena Østern (PLU) og Øivind Varkøy (NMH), takk for fire fantastiske år! Anna-Lena, din klokskap og arbeidskapasitet, ditt oppmerksomme blikk og omsorg for både mennesker og tekster har vært og vil være en bærende kraft for meg i mitt arbeid. Øivind, din tenkning, humor og elegante formuleringsevne har inspirert meg i mange år før dette prosjektet, og gjør fortsatt det. Jeg håper på nye anledninger til å få jobbe sammen med dere begge.

Takk til ledelsen, faggruppen og mine dyktige og inspirerende kolleger ved PLU. Norsk lærerutdanning er i gode hender, og det har vært en ære å få ta del i lærerutdanningsarbeidet sammen med dere disse fire årene. Takk for laget kjære medstipendiater. Diskusjoner med dere i kontorgangen, på kontorarealet og rundt lunsjbordet har vært gull verdt. Anne Berit Emstad og Lise Vikan Sandvik – takk for deres gnistrende energi og smittende glede i sluttfasen av arbeidet. En spesiell takk til Torlaug Løkensgard Hoel for grundig korrekturlesing av den foreliggende avhandlingen. Takk til Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL) for kurs, oppfølging og støtte til konferanser og utenlandsopphold. Spesielt takk til Thorolf Krüger, som i regi av NAFOL har respondert på flere deler av den foreliggende avhandlingen i løpet av prosessen. Takk også til Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning (NNMPF). NNMPF-konferansene er som å komme hjem, der jeg møter igjen og utfordres på egne tenkemåter. Nettverk og relasjoner som er knyttet på

bakgrunn av samlinger og konferanser gjennom NAFOL og NNMPF er uvurderlige, og jeg gleder meg til videre diskusjoner om nye prosjekter.

Takk også til mine kjære musikkpedagogkolleger ved Dronning Mauds Minne (DMMH), og spesielt til Morten Sæther som har lest, kommentert og vært en viktig samtalepartner igjennom hele arbeidet. Til assosierte kolleger ved Norges musikkhøgskole, Musikkonservatoriet i Tromsø og ved Høgskolen i Vestfold – Solveig Christensen, Bjarne Isaksen og Anders Rønningen – takk for alle løsningsorienterte og humoristiske diskusjoner. Måtte de bli fler!

Takk til de tre forskningsdeltakerne i prosjektet, og til elever, foreldre, kolleger og rektorer rundt disse. Dere har åpnet døra og helhjertet og generøst ønsket meg velkommen inn i deres praksiser. Takk for at det var akkurat dere tre som takket ja, hadde jeg ikke fått studere nettopp deres profesjonsforståelser ville dette prosjektet og denne avhandlingen aldri blitt slik den ble.

Takk til familien min! Kjæreste Espen, Eive og Elvin – dere er det flotteste og beste som finnes i denne verden! Takk for å ha gitt meg tid når jeg har trengt det, og for å nettopp ikke ha gitt meg tid når dere har trengt meg! Jeg håper det for alltid vil være slik, og at vi med årene kan gjøre enda mer av det som er mulig med en lignende jobb som jeg nå har hatt. Takk for et fantastisk halvår sammen på Bali, for alle hverdagene hjemme, og for de mange hytteturene både med og uten meg. Stipendiatperioden har vært god for oss som familie, og det er den største motivasjonen for at jeg vil fortsette å skrive.

Trondheim, september 2012

Elin Angelo

Sammendrag og leserveiledning

Dette er en artikkelbasert doktorgradsavhandling bestående av fire artikler og en sammenfattende kappe. Jeg har valgt en struktur der kappen ligger først og gir helheten, mens de påfølgende artiklene er både bakgrunn for kappen og utgjør forskningsprosjektets substans. Det følgende sammendraget av kappen og artiklene gir et overblikk over de ulike delene i avhandlingen.

Kappen inneholder en innledning, et teorikapittel, et metodekapittel og en avsluttende drøfting. Innledningsvis tydeliggjøres hensikt og problemstilling for arbeidet, og drøftingene plasseres innenfor et musikkpedagogisk, profesjonsorientert forskningslandskap. I teorikapitlet diskuteres den profesjonsteoretiske forståelsesrammen i prosjektet, sammenfattet i begrepet ”profesjonsforståelse”. Dette begrepet er utviklet i dialog med musikkpedagogisk forskning og profesjonsteoretisk litteratur, først og fremst fra nordisk kontekst. Metodekapitlet er en redegjørelse for det refleksive, metodologiske rammeverket for arbeidet, og for en tematisk, narrativ inngang til feltarbeid og analyser. I dette kapitlet reflekterer jeg også over metodiske valg og bortvalg som er gjort igjennom prosessen. Kappens siste kapittel inneholder en drøfting av problemstillingen i relasjon til prosjektets teoretiske og metodiske forståelsesramme og med bakgrunn i diskusjonene i artikkel 1, 2, 3 og 4. Avslutningsvis sammenfatter jeg hva som er denne avhandlingens bidrag til det forskningsfeltet den relaterer til, peker på nye spørsmål og gir forslag til videre forskning som dette arbeidet ansporer til.

Artikkel 1 er en vitenskapsfilosofisk drøfting av hva slags innsikter som kan artikuleres i forskning om instrumentalpedagogisk praksis, avhengig av om forskeren velger et heideggeriansk hermeneutisk-filosofisk perspektiv eller et foucaultiansk diskursorientert perspektiv (Foucault, 1999; Heidegger, 2000). Disse perspektivene diskuteres i artikkelens første to deler som utgangspunkt for diametralt motsatte innsikter om instrumentalpedagogiske praksiser, mens sammenhenger og likheter i Heideggers og Foucaults tenkning understrekes i artikkelens tredje del. Avslutningsvis foreslås en narrativ tilnærming som går på tvers av det vitenskapelig skapte skillet mellom hermeneutisk fenomenologi og sosial konstruksjonisme, der intensjonene handler om å følge den enkelte forskningsdeltakers logikk i forhold til hva han eller hun selv legger vekt på i sine fortellinger om instrumentallutdanning. Dette gjøres med støtte i så vel Latours tenkning om vitenskap

som sosial praksis, som Derridas dekonstruksjonistiske tenking (Derrida, 1976; Latour, 2005, 1996). Hva som ligger under praksiser som på noe vis kan kalles ”instrumentalpedagogiske”, kan dermed være noe lignende, eller noe vidt forskjellig, noe som kan la seg artikulere gjennom studier som nettopp *ikke* starter med forhåndsgitte kategorier som for eksempel ”musikkutøving” og ”pedagogikk”. Narrativ tilnærming understrekes som én mulig innfallsvinkel til nettopp å kunne undersøke forståelser i instrumentalpedagogiske praksiser, uten på forhånd å være sikker på at praksisen som undersøkes, legitimt kan kalles ”instrumentalpedagogisk”.

Artikkel 2, 3 og 4 er eksempler på den typen forskning som foreslås i avslutningen av artikkel 1, der jeg har stilt det samme forskningsspørsmålet til tre ulike kontekster. I artikkel 2, 3 og 4 er ordet ”instrumentalpedagog” erstattet med begrepene de tre forskningsdeltakerne anvender om seg selv, og det er således en ”jazzpedagogs”, en ”musikklærers” og en ”hornpedagogs” profesjonsforståelse jeg diskuterer. Disse artiklene har samme struktur, med en innledning, en del om forskningsdesign, et forskernarrativ fra den aktuelle forskningsdeltakerens praksis samt en avsluttende drøfting.

Artikkel 2 handler om en jazzpedagogs profesjonsforståelse og er en artikulering av en eksistensorientert oppfatning av profesjonsmandatet som ”instrumentalpedagog”. De tre, binære omdreiningspunktene som gjennom tematisk narrativ analyse er identifisert i hans profesjonsforståelse, er tradisjon/frigjøring, musikk som hørbar/musikk som uhørbar, utdanner/utøver. Med støtte i disse omdreiningspunktene har jeg artikulert en oppfatning av mandatet som jazzpedagog som blant annet handler om en eksistensielt orientert dialog mellom ytre og indre aspekter av musikk og menneske. Dette drøfter jeg med teoretisk speiling i Heideggers filosofi om musikk og menneske, Smalls tenkning om ”musicizing”, og Pios diskusjon om musikalitetsdannelse (Heidegger, 2000; Pio, 2007, 2006; Small, 1996, 1987). Diskusjonen i denne artikkelen relateres til formelle intensjoner for grunnleggende musikkopplæring i Norge (LK06).

Artikkel 3 handler om profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog som er ansatt i en samordnet musikklærerstilling. Denne profesjonsforståelsen kretser rundt lokalsamfunnet og det å møte igjen de samme elevene i mange ulike typer musikkundervisning i skole og kulturskole, i løpet av uka. Omdreiningspunktene som er identifisert i denne artikkelen, er kulturlivet, skolen og artefaktene. Med utgangspunkt i disse har jeg artikulert en

profesjonsforståelse som særlig dreier seg om felles skaping av fellesskap i mange musikkutøvingskontekster i dette lokalsamfunnet. Den avsluttende drøftingen i denne artikkelen er inspirert av Gadammers tenkning om *sensus communis*, Heideggers kunstfilosofi, og Smalls musicking-begrep, og relaterer til politiske intensjoner om samarbeid i det kunstpedagogiske feltet (Gadamer, 2010; Heidegger, 2000; Kulturdepartementet 2009; Kunnskapsdepartementet, 2007; Small, 1996, 1987)

Artikkel 4 handler om en hornpedagogs profesjonsforståelse og kretser særlig rundt instrumentet horn og det å være hornist. Omdreiningspunkter som er identifisert i denne studien er hornist, strategier og sammenføring. Hornpedagogens profesjonsforståelse er artikulert som en oppfatning om mandatet som instrumentalpedagog der det profesjonelle, klassiske utøvermiljøet på horn har føringer for kunnskapsgrunnlag, læremåter og identitetsforståelser. Sentralt i denne studien er også en vilje og et engasjement for å sammenføre ulike vitensområder og utdanningstradisjoner som omgir hornutdanning. Dette handler om så vel kulturskole som lærerutdanning, utøvende musikkutdanning og utøverinstitusjoner som forsvarskorps og symfoniorkester. Teoretisk speiling i denne artikkelen er særlig Gadammers tenkning om danning, *sensus communis* og *eloquentia*, samt Smalls diskusjon om musicking (Gadamer, 2010; Small, 1996, 1987).

Rekkefølgen på de ulike delene i avhandlingen gir et forslag til lese måte, men er ingen fasit. I det fortløpende arbeidet er artiklene blitt ferdigstilt først, mens kappen lå i bakgrunnen til etter at artiklene var sendt til publisering. I utgangspunktet var også avhandlingen tenkt levert med denne strukturen. Kappen gir imidlertid oversikt og struktur over arbeidet som helhet, noe som kan være til støtte også for lesere som ønsker å lese artiklene først, eller som vil lese kappe og artikler parallelt.

Summary

Philosophies of Work in Instrumental Music Education

In this article-based dissertation I discuss the research question: *What philosophies of work are expressed through thematic narrative analyses of instrumental music teachers' practices, and what implications might these have for basic thinking in music teacher education?* The purpose of the dissertation is to enrich basic thinking in music teacher education, by articulation and discussion of three-, different instrumental music teachers' philosophies of work. These three instrumental teachers are named *the jazz pedagogue*, *the music teacher* and *the French horn pedagogue*, because analyses of the data material identify these as titles that the research participants mainly use about themselves. The following summary provides an overview of the different parts of the thesis:

The embracing text contains four chapters. Chapter 1 is an introduction presenting the purpose, research question and my motivation for this work. In this chapter I position the research project within a many-faceted music education landscape in society and school, where each music educator's understanding of his/ her own mandate and expertise has great impact on their practice. Chapter 2 elaborates the theoretical frame of the thesis, which has developed in dialogues with professional theory, as well as existing research in music education from the Nordic area. The core concept in the thesis, "profesjonsforståelse" (Norwegian), is translated into "philosophies of work", and means each music instrument teacher's understanding of his/ her work, mandate and expertise. The main aspects of this term are power, identity and knowledge. In Chapter 3 I discuss the reflexive methodological frame in the thesis, and the thematic narrative approach chosen for the three studies. I also reflect upon the challenges and choices that have been made through the process. Finally, in chapter 4 I discuss the research question, and summarize the contributions of this thesis to the related research field(s). I also point out new questions and further research that this work encourages.

Article 1 is titled *Being and power. About experiences and understandings of instrumental music teaching*. This article is a philosophical discussion about what insights may be articulated in research about instrumental teaching practice, depending on whether the

researcher selects a hermeneutical-philosophical perspective inspired by Heidegger's thinking, or a discourse-oriented perspective, inspired from Foucault's work (Heidegger, 2000; Foucault, 1999). In the first two parts of this article, Heidegger's philosophy, that seeks an authentic being within art, and Foucault's discourse-oriented philosophy, are seen as two contrasting standpoints (Heidegger 2000, Foucault 1999). For example, Heidegger provides an existential reflection on the art experience, which has its place in instrumental music education. Foucault, on the other hand, offers a view to consider how music pedagogues' practices are formed through social and cultural mechanisms. In the third part of the article dichotomised reasoning and similarities in Heidegger's and Foucault's work are discussed, especially emphasising Foucault's later writings. Inspired by Derrida (1976), and Latour (2005, 1996), juxtaposition of Heidegger's and Foucault's philosophies through a narrative approach is suggested, which crosses between, and intersects academic borders and philosophical standpoints, such as the concepts of Being and Power.

Articles 2, 3 and 4 are examples of the type of research proposed in the conclusion of article 1. I have asked the same research question to three different practices. These three articles have the same form, with an introduction that motivates the discussions, a presentation of the research participant and his/her context, a discussion about the research design and the data material, a researcher's narrative from the practice, and finally a theoretical and philosophical discussion about the identified themes, or pivots, in each study.

Article 2 is titled *Music education as dialogue between the outer and the inner. A jazz pedagogue's philosophy of work*. The jazz pedagogue in this study is nationally and internationally recognized as a performer and educator, and is honoured for his work of bringing jazz education into the system of higher music education in Norway. Analysis of the various data material denotes three binary pivots, indicating a practice embodied as an existential dialogue between inner and outer aspects of music and human beings. The identified pivots are named *tradition/person*, *music as heard/music as not-heard*, and *teacher/performer*. Insights from this study are presented in a researcher's narrative, and discussed with inspiration from Heidegger's philosophy about the arts and human beings (Heidegger, 2000), Small's notion of "musicking" (Small, 1996, 1987), and Pio's discussions about musicality (Pio, 2007, 2006). The discussion relates to formal intentions for basic music education in Norway.

Article 3 is titled *A music teacher's philosophy of work: Bridging performance, society and education*. In this article I discuss the philosophy of work of an instrumental music teacher with multiple tasks in basic music education in Norway. This teacher is positioned in a small community school of music and art, which has been honoured for manifesting a 'best practice' for such schools. Through thematic narrative analyses of the data material, three pivots are identified in this teachers practice; *cultural life, school, and artefacts*. After the researcher's narrative: *The Music Teachers' Every day*, these pivots are discussed in a theoretical frame inspired by the thoughts of Gadamer, Heidegger and Small (Gadamer, 2010; Heidegger, 2000, Small, 1987, 1996). Finally, insights from this discussion are directed towards the processes of professionalization in the field of performer-teachers.

Article 4 is titled *A French horn pedagogue's philosophy of work. From beginner to expert, with teacher education as a terminal point*. This article is a discussion of the philosophy of work in a French horn pedagogue's practice, positioned in a community school of music and art that is renowned for its talent programme. This French horn pedagogue's practice relates to professional norms for being a musician, and the pivots identified in her teaching practice are: *French horn player, strategies, and reconciling*. After the researcher's narrative, *the didactopographer*, these pivots are discussed within a theoretical frame inspired by Gadamer's thoughts about Bildung, sensus communis and eloquentia (Gadamer, 2010). In conclusion, the discussion relates to music teacher education, stressing the necessity to emphasise the basis of existence for being a music pedagogue.

Publiseringsliste

Artikkel 1

Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om *opplevelser og forståelser* av instrumentalpedagogiske praksiser. I S.-E. Holgersen, S. G Nielsen & L. Vakeva (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13* (s. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.

Artikkel 2

Angelo, E (2013). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstepagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).

Artikkel 3

Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. 2012(1), 27–45.

Artikkel 4

Angelo, E. (i review). En hornpedagogs profesjonsforståelse. Hornpedagog og kartutvikler fra begynner til ekspert, med lærerutdanning som endepunkt.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
Sammendrag og leserveiledning.....	v
Summary	ix
Publiseringsliste	xiii
Innholdsfortegnelse	1
1 Innledning	3
1.1 Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser som fokus.....	3
1.2 Hensikt og problemstilling.....	7
1.3 Forskerens bakgrunn	9
1.4 Avhandlingens relasjon til musikkpedagogisk forskning.....	12
1.5 Strukturen i avhandlingen.....	14
2 Profesjonsteoretisk forståelsesramme	15
2.1 Profesjonsforståelse: profesjon & forståelse.....	16
2.1.1 Profesjon	16
2.1.2 Forståelse av profesjonsmandat	25
2.2 Væren eller makt, eller væren og makt?	28
2.2.1 Profesjonspolitik	29
2.2.2 Profesjonsmoral og profesjonsetikk	32
2.2.3 Profesjonsmoral, eller den profesjonelles moral?	36
2.3 Identitet: profesjonsidentitet/profesjonell identitet	37
2.3.1 Hvorfor identitetsfokus i profesjonsstudier?.....	38
2.3.2 Identitetsfokus i musikkpedagogisk forskning	39
2.3.3 Identitet i denne sammenhengen.....	43
2.3.4 Profesjonsidentitet versus profesjonell identitet – en sentral distinksjon	46
2.3.5 Kvalifisering til profesjonsutøving: rekruttering eller sosialisering	47
2.3.6 Musikkpedagogisk utdanning som møteplass	49
2.4 Kunnskapsgrunnlag i instrumentalpedagogiske praksiser	52
2.4.1 S sammensatt kunnskapsgrunnlag i profesjonsutøving	52
2.4.2 Kunnskapsfokus i litteratur om musikkpedagogisk praksis.....	53
2.4.3 Et profesjonsteoretisk blikk på kunnskap	57
2.4.4 Praktisk kunnskap	57
2.4.5 Episteme, techné, fronesis.....	60
2.5 Profesjonsforståelse – en oppsummering	64
3 Metode	67
3.1 Refleksiv metodologi	68
3.2 Narrativ forskning og profesjonsforståelse.....	73
3.3 De ulike typene datamateriale.....	82
3.3.1 Kartleggingsskjema.....	83
3.3.2 Observasjon av undervisning.....	85
3.3.3 Loggbok	87
3.3.4 Intervju.....	88
3.3.5 Transkripsjoner av intervjuer og videoobservasjoner.....	90
3.4 Feltarbeid, planlegging og gjennomføring	91
3.4.1 Utvalg av forskningsdeltakere	92
3.4.2 Studie A	93
3.4.3 Studie B.....	96
3.4.4 Studie C.....	99
3.4.5 Oversikt over datamaterialet.....	101

3.4.6 Ethiske overveielser i forbindelse med feltarbeidet.....	102
3.5 Analytisk tilnærming – refleksiv tolkning	103
3.5.1 Tematisk narrativ analyse	106
3.5.2 Prinsipp 1 – leting etter fortellinger og konstruksjon av narrativer	108
3.5.3 Prinsipp 2 – leting etter temaer i fortellingene og narrative	117
3.5.4 Prinsipp 3 – forskernarrativer	118
3.5.5 Prinsipp 4 – teoretisk speiling i diskusjonene.....	120
3.6 Metodologiske refleksjoner	122
3.6.1 Kriterier for bedømmelse av kvalitet i narrative undersøkelser.....	122
3.6.2 Tittel på prosjektet	128
3.6.3 Ettertanker.....	129
4 Drøfting	133
4.1 Hovedproblemstillingens første del: profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser	134
4.1.1 Profesjonsforståelse	134
4.1.2 Delproblemstilling 1. En jazzpedagogs profesjonsforståelse	138
4.1.3 Delproblemstilling 2. En musikk lærers profesjonsforståelse	141
4.1.4 Delproblemstilling 3. En hornpedagogs profesjonsforståelse	144
4.1.5 Hovedproblemstillingens første del	146
4.2 Hovedproblemstillingens andre del: betydning for grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning	148
4.2.1 Disiplinene musikk og pedagogikk, grunnsøyler som utfordres	151
4.2.2 Person versus profesjon	159
4.2.3 Utdanningene som møteplass	161
4.3 Avhandlingens bidrag i forhold til tidligere forskning	167
4.4 Forslag til videre forskning	170
Referanser	173
Internettadresser	181
Tabeller	182
Vedlegg	a
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til forskningsdeltakere.....	b
Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring, elever/studerter og foreldre.....	d
Vedlegg 3: Kartleggings skjema.....	f
Vedlegg 4: Intervjuguide	l
Vedlegg 5a: Første kvittering fra NSD	m
Vedlegg 5b: Andre kvittering fra NSD.....	n
Artikkel 1, 2, 3 og 4.....	

1 Innledning

I denne avhandlingen artikulere jeg tre ”instrumentalpedagogers” profesjonsforståelse og drøfter hvilken betydning disse profesjonsforståelsene kan ha i forhold til å berike grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. I kapittel 1 redegjør jeg for hva slags profesjonslandskap denne avhandlingen relaterer til, for min bakgrunn fra dette landskapet og for min motivasjon for å gjennomføre det foreliggende forskningsarbeidet. Jeg skisserer også hva slags forskningsfelt avhandlingen er del av, utdyper hensikt og problemstilling i prosjektet, og påpeker hvordan drøftinger av nettopp denne problemstillingen kan bidra med nye perspektiver i det aktuelle forskningsfeltet. Delkapittel 1.1 har nesten samme overskrift som tittelen på avhandlingen og utdyper hva som her menes med ”profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser”.

1.1 Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser som fokus

Instrumentalundervisning har tradisjonelt foregått utenfor formelle opplæringsarenaer. For eksempel har skolekorps og amatørorkestre tatt hånd om store deler av den grunnleggende opplæringen på instrument, mens spesialistutdanninger har foregått i typiske mester-svenn relasjoner der elever har oppsøkt spesifikke personer og deres praksiser for å lære (Nielsen, 1999). Opplæringsarenaer for instrumentalundervisning er i liten grad veiledet av politisk forankrede styringsdokumenter og er også i forskningssammenheng ett underfokuset område. Det instrumentalpedagogiske landskapet kan dermed ha karakter av ”private” eller ”hemmelige” praksiser, hvilke først og fremst avhenger av den enkelte lærers/musikers oppfatninger av egen oppgave og ekspertise. Disse oppgavene og denne ekspertisen kan handle om en spesifikk type kunnskap, for eksempel om håndverkskunnskap på et instrument, stilkunnskap, eller om kunnskap relatert til spesifikke institusjoner som korps, kulturskole eller orkestre. Oppgavene og ekspertisen kan også være knyttet til identitetsoppfatninger hos den enkelte, og til selvforståelse, noe som også kan relatere til instrumenttradisjoner, stilarter og institusjoner. Det finnes lite formalisert kunnskap om hvordan instrumentalundervisning foregår, og for eksempel om hva slags idealer som er førende. Denne avhandlingen er et bidrag i så måte, i det den bygger på tematiske narrative studier av tre ulike

”instrumentalpedagogs” profesjonsforståelse. Begrepet ”profesjonsforståelse” sammenfatter avhandlingens teoretiske forståelsesramme, og utredes i kapittel 2.

Begrepet ”instrumentalpedagog” er problematisk og kan lede tanken i retning av at det her er snakk om tre praksiser som handler om opplæring på instrument. Det er det for så vidt også, men en slik merkelapp skygger samtidig for grunnleggende ulikheter som kan finnes mellom praksiser som på noe vis kan kalles ”instrumentalpedagogiske”. Det finnes i skole og samfunn mange typer musikk lærere og instrumentalpedagoger, og landskapet for musikkundervisning er sammensatt og overlappende. De mange nyansene i feltet kommer blant annet til uttrykk gjennom benevnelser som benyttes om og av ”instrumentalpedagogene”. For eksempel er slike benevnelser musikere, musikanter, lærere, pedagoger, utøvere, dirigenter og instruktører. Et slikt kluster av begreper kan være vel så beskrivende for hva slags ”profesjon” denne avhandlingen handler om, som begrepet ”instrumentalpedagog” alene. Begrepet instrumentalpedagog er likevel valgt for å gi en fellesbetegnelse for de tre forskningsdeltakerne i avhandlingen, fordi alle tre blant annet underviser på ett eller flere musikkinstrument, og fordi disse tre har både utøvende og pedagogisk utdanning. Janet Mills bruker begrepet ”performer-teachers”, altså utøverpedagoger, om musikk(lærere) som blant annet underviser på instrument (Mills, 2004). Jeg viderefører ikke dette begrepet, fordi jeg mener dette i norsk sammenheng forsterker en feilaktig og uheldig distinksjon mellom musikk lærere i skolen som ikke-utøvende og musikk lærere i det frivillige og profesjonelle kulturliv som utøvere, og dermed kanskje også ikke-lærere. Jeg velger heller ikke begrepet ”instrumentallærer”, eller ”instrumental teacher”, slik blant annet Susan Hallam (1998), Olaug Fostås (2002) eller Bjarne Isaksen (2013) skriver. I stedet velger jeg begrepet *instrumentalpedagog*, fordi pedagog-begrepet synes å benyttes oftere i det landskapet jeg skriver om, enn lærer-begrepet. Instrumentalpedagogiske praksiser relaterer videre til både lærerprofesjoner på den ene siden, og musikerprofesjoner på den andre. Med lærerprofesjoner menes her for eksempel grunnskolelærere og barnehagelærere, mens musikerprofesjoner kan være orkestermusikere, militærmusikere eller teatermusikere.

En person som underviser på musikkinstrument kan ha utøvende musikkutdanning, lærerutdanning, ingen av delene eller begge deler, som de tre forskningsdeltakerne i denne avhandlingen. De formelle kravene til kompetanse i det instrumentalpedagogiske feltet er romslige, og det kan være ulikt hvorvidt formell utdanning i det hele tatt anses som en sertifiserende bakgrunn for arbeidet. I tillegg til formelle utdanninger tilbyr også frivillige

musikk institusjoner som Norges musikkorps forbund (NMF) eller Norsk kulturskoleråd fagdidaktiske kurs, som kan kvalifisere til instrumentalpedagogisk virksomhet. Frede V. Nielsen viser hvordan det i nordisk sammenheng har eksistert tre tradisjonelle utdanningsveier for musikk læreryrker i skole og samfunn (Nielsen, 2001). Mens universitetene først og fremst har utdannet for musikkteoretiske fag i videregående skole, har lærerhøgskolene utdannet musikk lærere til grunnskolen og musikkonservatoriene for musikkpedagogisk virksomhet i musikk/kulturskole og det frivillige musikk liv (op.cit., s.161). Disse utdanningsveiene har de senere år intervenert i hverandre og delvis smeltet sammen, i norsk sammenheng ikke minst etter høgskolereformen (Kunnskapsdepartementet, 2004), og gjennom fremveksten av praktisk-pedagogiske utdanninger (PPU). Dette gjør at musikk lærerstudenter og musikk lærereutdannere, som relaterer til ulike typer musikkundervisning i skole og samfunn, nå møtes innenfor samme eller samorganiserte musikk lærerutdanninger. Dette medfører naturligvis konfrontasjoner mellom ulike utdanningstradisjoner og kunnskapskulturer. Behovet for samarbeid i musikk lærerutdanningene er imidlertid også en bieffekt av økende politisk vilje til å realisere mangeårige intensjoner om å samordne musikk lærerstillinger mellom skole, kulturskole og kulturutøving (Kulturdepartementet, 2009; Kulturskoleutvalget, 2010; Kunnskapdepartementet, 1998, 2007; Opdal & Rishaug, 1978).

Det påpekes også innenfor andre områder enn musikk at samlokaliseringer og sammenslutninger av utdanninger medfører spenningsfylte møter. For eksempel diskuterer Berit Karseth (2012) hvordan lærerutdanninger, ingeniørutdanninger og sykepleierutdanninger bygger på divergerende tenkemåter om yrkesutøvelse og kvalifisering, og hvordan det skaper utfordringer at slike utdanninger nå finnes under samme tak. Disse utfordringene handler, slik hun ser det, om ulike kunnskapskulturer og om ulike tradisjoner for å utdanne profesjonsutøverne. I musikkpedagogisk utdanning betraktes faget ”musikkdidaktikk” som et slikt spenningsfylt møtepunkt, der allmennpedagogiske, musikkvitenskapelige og praktisk utøvende musikkutdannertradisjoner konfronteres med hverandre (Johansen, 2006). Disse konfrontasjonene handler blant annet om hvordan både ”fag” og ”undervisning” er kultur- og kontekstavhengige begreper, og hvordan det å utdanne til å ”undervise i et fag” dermed blir problematisk, når utgangspunktene er forskjellige (jf. Dyndahl & Ellefsen, 2009). Forskningsprosjektet *profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* har foregått innenfor en refleksiv, metodologisk forståelsesramme, som nettopp imøtekommer argumenter og artikuleringer fra divergerende

perspektiv (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forskjellige oppfatninger av hva instrumentalutdanning handler om kan med en refleksiv innfallsvinkel betraktes som et fruktbart utgangspunkt for samarbeid.

Kulturskolen kan anses som et knutepunkt i det komplekse musikkpedagogiske landskapet. I norsk sammenheng synes det å eksistere et uformelt kretsløp i frivillig musikkopplæring, der elever begynner i kulturskole, fortsetter til musikklinje på videregående skole og videre gjennom høyere musikkutdanning for så å komme tilbake til kulturskolen som lærere, enten i helstillinger, eller i delstillinger kombinert med andre engasjementer som musiker/lærer. Norges musikkhøgskole og Norsk kulturskoleråd etablerte i fellesskap i 2010 et forskningsnettverk med den treffende tittelen *Nettverk for kulturskolerelatert forskning*¹, hvilket understreker kulturskolen som et skoleslag som nettopp *relaterer* til ulike profesjoner og virksomheter innenfor utdanningssektor så vel som kultursektor. I norsk sammenheng er kulturskolen et skoleslag som har betydelig politisk interesse og som viderefører tradisjoner og personlige praksiser fra et uformelt instrumentalpedagogisk landskap, inn i en lovpålagt utdanningskontekst (Kulturdepartementet, 2009; Kunnskapdepartementet, 2007; Kulturskoleutvalget, 2010; LK06; Stortingsmelding 39). I likhet med andre skoleslag og barnehage er også kulturskolen i Norge forankret i opplæringsloven, men til forskjell fra mange andre utdanningskontekster mangler det for kulturskolen spesifikke føringer om hva virksomheten skal handle om, og hvilke kvalifikasjoner personalet behøver. Rammeplanen for kulturskolen, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003), angir rammer og intensjoner for skoleslaget, men er så langt ikke politisk forankret på nasjonalt nivå. Ifølge Wenche Waagen (2011) er imidlertid kulturskolelærere en betydningsfull profesjon og en ressurs for mennesker og samfunn på så vel lokalt som regionalt nivå. Hun peker på de mange rollene som en kulturskolelærer kan ha, for eksempel som kunstner, kulturformidler, pedagog og omsorgsperson, og understreker hvordan det å være kunstpedagog kan oppfattes som en livsoppgave der noe av ekspertisen ligger i blikket for enkelteleven og dennes kunstneriske uttrykk (Waagen, 2011, s. 245 ff.). Begrepet ”kunstpedagog” peker i Waagens diskusjon til det å undervise i et kunstfag som for eksempel musikk, dans eller teater. Slik jeg ser det, er en instrumentalpedagog både musikkpedagog og kunstpedagog, og jeg åpner i kapittel 4.2 for en mer romslig bruk av disse begrepene. I utgangspunktet holder jeg meg imidlertid til begrepet

¹ Nettside om Nettverk for kulturskolerelatert forskning: <http://www.nmh.no/fou/kultforsk/kultforsk>

instrumentalpedagog, men uten at jeg dermed har bestemt meg for at det er instrumentet som sådan, som står i forgrunn i praksisene.

I nordisk, og særlig i svensk sammenheng, finnes det en del undersøkelser om kulturskole (Holmberg, 2010; Rostwall & West, 2001; Tivenius; 2008). Disse arbeidene er vesentlige dialogpartnere for det profesjonsteoretiske rammeverket for denne avhandlingen. Gjennomgangen av tidligere forskning som knytter an til dette forskningsprosjektet, utdypes som del av drøftingene i kapittel 2, fordi den teoretiske forståelsesrammen i denne avhandlingen er blitt til i dialog med denne litteraturen. I norsk sammenheng finnes det også noe forskning om kulturskole. Dette er arbeid som i all hovedsak er gjennomført på oppdrag, og som er kvantitativt og sosiologisk orientert (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009). I flere undersøkelser om lærere i så vel skole som kulturskole påpekes det behov for kvalitativt orientert forskning som handler om hva som reelt foregår i praksisene, hvordan lærere selv oppfatter yrket, og hva de legger vekt på i arbeidet sitt (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012, Granlund mfl., 2011). Denne avhandlingen er et bidrag i så måte.

1.2 Hensikt og problemstilling

I denne avhandlingen artikulere jeg tre instrumentalpedagogers profesjonsforståelser slik disse kommer til uttrykk i tematiske narrative studier av deres praksis. Med profesjonsforståelse menes instrumentalpedagogenes oppfattelse av sitt yrkesmandat, i spenningsfeltet makt, identitet og kunnskap, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2. Hensikten med dette arbeidet er å berike grunnlagstenkning i utøvende musikkpedagogisk (og kunstpedagogisk) utdanning, hvilke er utdanningskontekster som kan betraktes som en møteplass for divergerende profesjonsforståelser. Hensikten er altså ikke å vurdere kvaliteten på den enkelte forskningsdeltakers praksis, noe som er poengtert i informasjonsskriv i det innledende feltarbeidet, og som diskuteres i delkapittel 3.3.6 som handler om etiske overveielser i forskningsprosessen. Det kritiske perspektivet er i dette forskningsarbeidet i stedet vendt mot musikkpedagogisk utdanning. Å tilføre nye perspektiver i slik utdanning, innebærer å rukke ved etablerte forestillinger om hva som er musikkundervisning(en)s grunnlag, eller ”to trouble certainty” om fundamentet for musikkpedagogisk virksomhet, slik Margareth Barrett og Sandra Stauffer formulerer det (Barrett & Stauffer, 2009). Det kan finnes mange og til dels svært forskjellige oppfatninger om hva musikk og

musikkundervisning handler om. Jeg tror at det å artikulere *noen* slike oppfatninger og *eksemplifisere* spenningsforhold og motsetninger, kan være fruktbart blant annet med tanke på samarbeid i det komplekse musikkpedagogiske landskapet. Hensikten med å berike grunnlagstenkning har dermed både en nyttefunksjon i forhold til å klargjøre noen vilkår for samarbeid i feltet, og samtidig en funksjon ved å utvide etablerte refleksjonsrammer for å diskutere hva som kan være grunnlaget i utøvende, musikkpedagogiske virksomheter. Eksisterende litteratur om grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning har hovedsakelig teoretiske og filosofiske utgangspunkt (Nielsen, 1994; Pio 2007, 2009; Pio & Varkøy 2012; Varkøy 2003, 2010, 2012a, 2012b). I denne avhandlingen er utgangspunktet studier av praksiser. Disse ulike utgangspunktene kan være gjensidig berikende i diskusjoner om grunnlaget for musikkutdanning.

Den overordnede problemstillingen i avhandlingen er:

Hva slags profesjonsforståelser kommer til uttrykk i tematiske narrative studier av tre instrumentalpedagogers praksis, og hvilken betydning kan disse ha for grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning?

Artikkel 1 er en drøfting om forskerposisjonering i forskning om instrumentalpedagogiske praksiser og forbereder den vitenskapsfilosofiske bakgrunnen for arbeidet med artikkel 2, 3 og 4. I kapittel 3 i kappen utdyper jeg hvordan nettopp en slik overgripende refleksjon har en vesentlig plass innenfor refleksiv metodologi (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Artikkel 2, 3 og 4 er drøftinger av delproblemstillinger som er utledet av første del av den overgripende problemstillingen. Det er det samme spørsmålet jeg har stilt til tre ulike praksiser. Ordet ”instrumentalpedagog” er i delproblemstillingene byttet ut med de begrepene som forskningsdeltakerne anvender om seg selv; jazzpedagog, musikk lærer og hornpedagog. Delproblemstillingene er dermed:

Artikkel 2: Hva slags profesjonsforståelse kommer til uttrykk i en tematisk narrativ studie av en jazzpedagogs praksis?

Artikkel 3: Hva slags profesjonsforståelse kommer til uttrykk i en tematisk narrativ studie av en instrumentalpedagogs praksis i en samordnet musikk lærerstilling?

Artikkel 4: Hva slags profesjonsforståelse kommer til uttrykk i en tematisk narrativ studie av en hornpedagogs praksis?

Hovedproblemstillingens siste del dreier seg om hvilken betydning de artikulerte profesjonsforståelsene kan ha i forhold til grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. Dette spørsmålet drøftes i delkapittel 4.2, og bygger på hvordan jeg har belyst hovedproblemstillingens første del gjennom delproblemstillingene i artikkel 1, 2, 3 og 4, som sammenfattet i delkapittel 4.1. I kappen omtales de tre forskningsdeltakerne konsekvent som forskningsdeltaker A, B og C, mens de i artikkel 2, 3 og 4 er gitt de fiktive navnene JP, Ine og Idun.

1.3 Forskerens bakgrunn

Mitt perspektiv som forsker og forfatter er formet gjennom oppvekst, utdanning og yrkeskarriere innenfor det komplekse utøverpedagogiske musikklandskapet som skissert i delkapittel 1.1. Etter en oppvekst med aktiv deltakelse i musikkskole, skolekor, skolekorps og det frivillige musikkliv begynte jeg som 16-åring å undervise på klarinett, saksofon og piano i den kommunale musikkskolen. I den lille bygda der jeg vokste opp, var det mangel på personale til denne typen opplæring. Jeg jobbet derfor som kordirigent, korpsdirigent og instrumentallærer mens jeg var elev på musikklinje på videregående skole. Som utøver deltok jeg i denne tiden i korps, kor og ulike instrumentalensembler, og også i storband og teater. Jeg tok også flere ”fagdidaktiske” kurs gjennom den frivillige organisasjonen Norges Musikkorps Forbund (NMF), blant annet dirigentkurs, ensembleledelseskurs og kurs i gehørsorientert metodikk for nybegynnere på blåseinstrument.

Gyldigheten ved min mangfoldige bakgrunn ble utfordret da jeg begynte på en faglærerutdanning på et musikkonservatorium med klassisk saksofon som hovedinstrument. Plutselig befant jeg meg i en kontekst der det som opplevdes som riktigst, var å sikte mot en utøvende musikerkarriere. Etter hvert deltok jeg på prøvespill som saksofonist, takket ja til engasjement i orkester og militærmusikk, og jobbet en lengre periode som fulltids, utøvende musiker uten pedagogiske oppgaver parallelt. Mens jeg satt i en utøverstilling i forsvarets musikk, tilbudt på bakgrunn av prøvespill og ergo mye øving, søkte jeg meg inn på et hovedfagsstudium i musikkpedagogikk. Her opplevde jeg å få begreper og referanserammer

for å artikulere opplevd frustrasjon og spenningsforhold. Dette var fruktbart, og de opplevde spenningene dannet bakgrunn for to studier om instrumentalpedagogisk yrke og utdanning (Angelo 2002, 2000). Den første av disse er en intervjuundersøkelse blant nyutdannede musikkskolelærere om deres didaktiske beredskap (Angelo, 2000). Den andre er en dokumentanalyse om hva slags krav til musikkpedagogisk kompetanse som finnes i musikk- og kulturskolen, og hvordan faglærerutdanning i musikk sikter mot å kvalifisere i forhold til disse (Angelo, 2002).

Etter endt hovedfagsutdanning har jeg arbeidet i kombinerte utøvelærerstillinger i kulturskole/grunnskole og i det frivillige/profesjonelle kulturliv. Disse stillingene har til dels vært forankret i små bygdesamfunn der jeg har undervist og utøvd ulike instrument i kulturskole og korpsammenhenger. Til dels har stillingene også vært forankret i bykommuner der jeg har vært saksofonpedagog og saksofonutøver, med kolleger fra ulike sjangre på samme instrument. Jeg har også jobbet som musikkpedagog i barnehage, og i kulturskoletilbud for små barn med foreldre. I forbindelse med konservatorieutdanningen tok jeg et valgfag i musikk 0-6 år som jeg har hatt stor nytte av, ikke minst etter at jeg fra 2002 har vært ansatt som musikkpedagog i førskolelærer/barnehagelærerutdanning. Barnehage er i likhet med kulturskole og frivillig kulturliv lite formalisert med tanke på hva opplæringen skal dreie seg om, og hva slags ekspertise personalet antas å ha. I forbindelse med arbeidet i barnehagelærerutdanningen har jeg bidratt med innføringslitteratur i musikkpedagogikk for barnehagelærere (Sæther & Angelo, 2012; Sæther & Aalberg, 2006). Jeg har i disse tekstene vært særlig opptatt av temaene musikalitet, legitimering av musikkpedagogisk virksomhet i barnehage og av å diskutere *ulike* tilnæringsmåter for å drøfte praktisk musikkarbeid med barn.

I perioden som stipendiat i forbindelse med dette avhandlingsarbeidet har jeg de siste årene vært ansatt på en lærerutdanning ved et universitet som i hovedsak har enhetsskolen som satsningsområde. Musikkstudenter kommer imidlertid til denne lærerutdanningen med ulike bakgrunn, blant annet fra musikkvitenskapelig utdanning, utøverutdanning fra musikkonservatorium, musikkstudier fra lærerhøgskoler og annet. Å være i denne stillingen har vært både berikende og utfordrende. Tidligere opplevde spenningsforhold er blitt aktualisert på nytt, samtidig som nye har dukket opp. Dette handler blant annet om definisjonsrett i forhold til begreper som ”musiker”, ”lærer”, ”undervisning”, eller ”fag”, for eksempel med klasseromsundervisning versus instrumentalundervisning som ulike

utgangspunkt for diskusjonene. Opplevelsene av disse spenningsforholdene har overbevist meg om at arbeidet jeg har vært i gang med, er meningsfylt, og potensielt berikende. Samtidig har spenningsforholdene fått ansikter, ettersom det i disse årene har vært mine nærmeste kolleger på ulike steder som har ført diskursene. Jeg har blitt oppmerksom på min egen posisjonering og evige re-posisjonering i feltet, og på hvordan blant annet språket har betydning. Begreper som tidligere har kunnet synes forvekslende like, som lærer/pedagog, musiker/musikant, eller også pedagogikk/didaktikk har vist seg slett ikke å være nøytrale, men i stedet røpe hvem jeg hørte til/ville høre til, og hvem jeg dermed tok avstand fra. For eksempel viste det seg at personer fra pedagogisk institutt og personer fra musikkonservatoriet kunne ha en nokså motstridende oppfatning av hva det vil si å være ”pedagog”, og hvem som med riktighet kan kalle seg det. Dette er distinksjoner som handler så vel om kunnskap som identitet, og om maktaspekter mellom ulike grupperinger som relaterer til det instrumentalpedagogiske feltet. De spenningsforhold som jeg har opplevd i løpet av stipendiatperioden, er eksempler på generelle spenningsforhold i musikkpedagogisk utdanning i Norden, og altså ikke et særskilt kjennetegn ved de spesifikke institusjoner som jeg har oppholdt meg i (Dyndahl & Ellefsen, 2009; Johansen, 2006; Nielsen, 2003, 2001).

En intensjon med dette forskningsprosjektet er å stimulere til samarbeid mellom ulike typer musikkpedagoger i skole og samfunn. Dette forutsetter etter min mening en avklaring av hva ulike musikkpedagoger selv legger i sin yrkesutøving. En slik tydeliggjøring av ulike utgangspunkt kan være en innfallsvinkel til respektfullt samarbeid, der den enkelte kan bli oppmerksom på både egne og andres særegne styrker og kvalifikasjoner. Å tydeliggjøre ulikhet kan naturligvis også føre i motsatt retning, slik at gapene mellom ulike kunnskapskulturer forstørres og dermed virker mer uoverkommelige. Jeg tror imidlertid at det er viktigere å finne skikkelig fundament å bygge broene på enn å satse på vaklevoren og udefinert grunn, selv om brospennet blir lengre. Betydningen av en bevissthet rundt grunnleggende tenkning om fag og profesjonsutøvelse har blitt stadig tydeligere for meg gjennom dette forskningsarbeidet. Denne bevisstheten mener jeg kan være et viktig fundament for broer som kan knytte aktører fra forskjellige deler av det musikkpedagogiske landskapet sammen og dermed stimulere til bedre samarbeid mellom musikkklærere og musikkklærerutdannere i og for skole og samfunn.

1.4 Avhandlingens relasjon til musikkpedagogisk forskning

Denne avhandlingen har vokst fram i dialog med tidligere musikkpedagogisk forskning og profesjonsteoretisk litteratur fra Norden. Både tematikk, analysefokus, vitenskapsfilosofiske refleksjoner og metodiske framgangsmåter er inspirert fra disse vitensområdene. Tematisk tangerer dette prosjektet tidligere undersøkelser som har dreid seg om instrumentalpedagogers og musikk læreres oppfatninger av identitet, musikk og musikkundervisning (Bouji, 1998; Georgii-Hemming, 2005; Holmberg, 2010; Krüger, 2000b; Nerland, 2003; Schei, 2007; Tivenius, 2008). Diskusjoner om identitet, kunnskap og makt er sentrale aspekter i flere av drøftingene i Anders Molanders og Lars Inge Terums artikkelsamling *Profesjonsstudier* (Molander & Terum, 2008). Artikler fra denne antologien har vært av vesentlig betydning for utviklingen av den teoretiske forståelsesrammen for prosjektet (for eksempel Grimen 2008a, 2008b; Heggen, 2008; Smeby, 2008; Vågan & Grimen, 2008). Analysefokuset ”profesjonsforståelse” er blitt til i dialog med dette litteraturtilfanget, og diskuteres spesifikt i kapittel 2.

Vitenskapsfilosofisk knytter denne avhandlingen an til to tradisjoner som er tydelige innenfor musikkpedagogisk forskning i Norden: sosial konstruksjonisme og hermeneutisk fenomenologi (Fink-Jensen, 2006, 1998; Holgersen, 2006, 2002; Krüger, 2000a, 2000b; Nerland 2003; Nielsen, 1994). I forskningsprosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* er imidlertid spenningsforholdet mellom disse tradisjonene fremhevet. Dette med tanke på hvorvidt det egentlig er mulig å skille sosiokulturelle fokus fra personlige, fenomenologiske forskerfokus. Dette spenningsforholdet kommer til uttrykk i avhandlingens teoretiske og metodologiske forståelsesramme (kapittel 2 og 3) så vel som i den vitenskapsfilosofiske drøftingen i artikkel 1 (Angelo & Varkøy, 2011). I musikkpedagogisk sammenheng har særlig Frederik Pio problematisert spenningsforholdet mellom individuell, personlig oppfatning av musikk og musikkundervisning, og samfunnsrelaterte, kollektive oppfatninger. Han påpeker også hvordan disse perspektivene er gjensidig avhengige og først gir mening i det de speiles i hverandre (Pio, 2006, 2007). I profesjonsteoretisk litteratur er også forholdet mellom personlige oppfatninger og sosialt bestemte oppfatninger diskutert, i forhold til lærerprofesjoner, men også uten tilknytning til spesifikke profesjoner (Dale, 2001, 1999; Englund, 1996; Heggen, 2008; Grimen, 2008a; Smeby, 2008). Et pågående doktorgradsarbeid ved Norges Musikkhøgskole handler om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser og er et arbeid som knytter opp til

denne avhandlingen hva gjelder både tematikk, og teoretiske og metodiske tilnærminger (Christensen, 2013). Tidligere undersøkelser innenfor Nordisk musikkpedagogisk forskning har vært sentrale dialogpartnere for utviklingen av begrepet ”profesjonsforståelse” som sammenfatter denne avhandlingens teoretiske forståelsesramme. Jeg vil derfor diskutere disse nærmere i kapittel 2, der jeg utdyper nettopp det teoretiske rammeverket. I dette kapitlet bruker jeg også musikkpedagogisk litteratur fra andre deler av verden, for eksempel David Lines og Christopher Naughtons arbeid om musikkpedagogikk, Martin Heideggers tenkning om kunst og menneske, samt Christopher Smalls tenkning om *musicking* (Heidegger, 2000; Lines, 2003, 2005; Naughton, 2009; Small, 1998, 1996, 1987). Jeg henter også inspirasjon fra Janet Mills tenkning om profesjonelle identiteter i musikkpedagogisk praksis (Mills, 2004), Brian Roberts undersøkelser om selvforståelse i musikkpedagogisk utdanning (Roberts, 1993) og Barrett og Stauffers tenkning om narrative undersøkelser i det musikkpedagogiske feltet (Barrett & Stauffer, 2009).

I metodisk og metodologisk forstand relaterer dette prosjektet til diskursorienterte undersøkelser (Krüger, 2000b; Nerland, 2003; Rostwall og West, 2001; Schei, 2007) så vel som til hermeneutisk-fenomenologiske undersøkelser (Fink-Jensen, 2006, 1998; Holgersen, 2002; Ray, 2004). Mitt arbeid har imidlertid foregått med en *tematisk narrativ* ansats, hvilket har likheter med Eva Georgii-Hemmings tilnærming i sin undersøkelse om musikk læreres syn på musikk (Georgii-Hemming, 2005). Musikk lærerne i Georgii-Hemmings undersøkelse er ansatt i ungdomsskole. Arbeidet med denne avhandlingen er også inspirert av Barrett og Stauffers tenkning om narrative undersøkelser og musikkpedagogiske praksiser (Barrett & Stauffer, 2009). I likhet med Georgii-Hemming (2005) undersøker jeg i det foreliggende forskningsprosjektet ulike personers forståelser av musikk og musikkundervisning. Dette gjør jeg gjennom å studere disse personenes fortellinger om sin egen profesjonsutøvelse. Til forskjell fra Georgii-Hemming tar jeg imidlertid ikke eksklusivt utgangspunkt i forskningsdeltakernes verbalt artikulerte fortellinger, men undersøker også fortellinger om instrumentalundervisning, slik de utøves i undervisnings handlinger. Mitt fokus er videre sentrert rundt læreren/musikeren, mens Georgii-Hemming også fokuserer på elevene. I likhet med Georgii-Hemming (2005), men også Pio (2007, 2005), fokuserer jeg blant annet på forholdet mellom individuelle og kollektive oppfatninger av musikk og musikkundervisning, speilet mot kulturpolitiske og/eller utdanningspolitiske føringer.

1.5 Strukturen i avhandlingen

Dette er en artikkelbasert avhandling bestående av en kappe og fire artikler. Kappen har fire kapitler der jeg i kapittel 1 introduserer problemfeltet og problemstillingene og i kapittel 2 redegjør for avhandlingens profesjonsteoretiske forståelsesramme. I kapittel to utdypes jeg hvordan aspektene makt, identitet og kunnskap fra profesjonsteoretisk tenkning er sammenført til dette forskningsprosjektets kjernebegrep: ”profesjonsforståelse”. Kapittel 3 er en drøfting av avhandlingens metodologiske rammeverk, samt av det konkrete forskningsarbeidet i studie A, B og C. I kapittel 4 drøfter jeg problemstillingen og tydeliggjør hva som er denne avhandlingens bidrag til det feltet den er posisjonert i.

Avhandlingen har fire artikler. I den første: *Væren og makt* drøfter jeg sammen med min medforfatter Øivind Varkøy vitenskapsfilosofisk posisjonering i forskning om instrumentalpedagogisk praksis. Det er jeg som har hatt hovedansvar for denne artikkelen, og jeg argumenterer avslutningsvis for en narrativ innfallsvinkel som kan gi mulighet for å følge den enkelte forskningsdeltakers logikk på tvers av de akademisk skapte skillene mellom ”sosial konstruksjonisme” og ”hermeneutisk fenomenologi”. I artikkel 2 diskuterer jeg en jazzpedagogs profesjonsforståelse og artikulerer en oppfatning av mandatet som instrumentalpedagog der en eksistensfilosofisk dialog mellom musikk og menneske er vektlagt. Artikkel 3 handler om profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikklererstilling i et lite bygdesamfunn, der lokalkulturen er en sentral referanseramme for hva yrkesutøvingen handler om. I artikkel 4 drøfter jeg en hornpedagogs profesjonsforståelse, og skriver fram en forståelse av instrumentalpedagogikk som blant annet knytter an til et profesjonelt utøveliv med sine spesifikke normer og strategier for det å bli god hornist.

2 Profesjonsteoretisk forståelsesramme

Denne avhandlingen er altså del av området profesjonsforskning og tar utgangspunkt i studier av tre instrumentalpedagogers praksis. Den overgripende teoretiske forståelsesrammen for prosjektet er utledet av nordisk profesjonsteori og nordisk musikkpedagogisk forskning. Ifølge Rune Slagstad er profesjonsforskning et forsømt område i forskningspolitisk sammenheng, ikke minst med tanke på profesjonenes ekspanderende rolle i styrings- og samfunnsnivå i Norge (Slagstad, 2008). Slagstad skiller mellom tre orienteringer i forskning: (a) disiplinbasert grunnforskning, med det tradisjonelle universitet som grunnsete, (b) anvendt forskning, og (c) profesjonsrelatert forskning, og mener det siste området er underfokuset (Slagstad, 2008, s. 66). Profesjonsrelatert forskning er et presist begrep i denne avhandlingen, siden studier av instrumentalpedagogiske praksiser relaterer til lærerprofesjoner på den ene siden, og det profesjonelle kunstnerfeltet på den andre. Årsaker til at profesjonsforskning er et neglisjert område i forskningssammenheng, kan i følge Terum være utfordringer knyttet til det å *vitenskapeliggjøre* praktiske yrker (Terum, 2006). En vending i retning profesjonsstudier innebærer blant annet å rokke ved oppfatninger om makt, identitet og kunnskap, slik disse er etablert i og mellom akademiske miljøer og praktiske miljøer. Forskning på profesjonsutøvelse impliserer en vektlegging av praktisk og taus kunnskap, og vender også fokuset i retning identitet og personavhengige egenskaper. Dette kan utforde epistemologien som selvfølgelig grunnlag i forskningsmessig sammenheng, fordi en ensidig vektlegging av epistemisk kunnskap, dvs. kunnskap som eksisterer uavhengig av kunnskapsbærer og kontekst, vanskelig kan betraktes som et bærekraftig utgangspunkt for studier av profesjonsutøvelser.

Kjernekonseptet i denne avhandlingen er ”profesjonsforståelse”. Dette er et begrep, eller snarere en ide om et forskningsfokus, som har vokst fram i dialog med profesjonsteori og musikkpedagogisk forskning fra Norden. Kort sagt handler ”profesjonsforståelse” i denne sammenhengen om den enkelte profesjonsutøvers oppfattelse av sitt mandat som ”instrumentalpedagog”, med *makt*, *identitet* og *kunnskap* som dynamisk bevegelige grunnpilarer. Spørsmål som ”Hvem er jeg”, ”Hva kan jeg”, og ”Hvem bestemmer det” anses som innvevd i hverandre, slik at svarene samtidig både besvarer og utfordrer hverandre. Nettopp denne dynamikken ser jeg som en bærende kraft i diskusjonene om tre instrumentalpedagogers forståelse av sitt profesjonsmandat i artikkel 2, 3 og 4. Med disse tre

artiklene som utgangspunkt diskuterer jeg musikkpedagogisk grunnlagstenkning i delkapittel 4.2. I dette kapitlet (kapittel 2) redegjør jeg for begrepet ”profesjonsforståelse”, relatert til profesjonsteoretisk litteratur og musikkpedagogisk forskning, med retning mot diskusjoner om grunnlaget/grunnlagene for utøvende, musikkpedagogisk virksomhet.

Kapitlet er organisert på følgende måte: Først diskuterer jeg kort begrepene ”profesjon” og ”forståelse” og hvordan det gir mening å sette disse sammen til begrepet profesjonsforståelse, som et konsept der identitet og kunnskap anses sammenvevd og regulert av så vel ytre som indre makt. Maktperspektivene utdypes i andre del og handler om hvordan lov, rett og politikk virker regulerende på personers profesjonsforståelse, på samme måte som også moral, etikk og indre motivasjon gjør det. Disse maktperspektivene dreier seg om eksistensgrunnlaget for i det hele tatt å kunne snakke om instrumentalpedagoger som en profesjon, der de befinner seg et sted mellom de mer etablerte ”profesjonene” musikere/ kunstnere og lærere. I kapitlets tredje del diskuteres identitet. I denne delen danner *kollektiv profesjonsidentitet* og *individuell profesjonell identitet* kontrasterende innfallsvinkler for drøftingene, noe som også handler om indre og ytre makt. Diskusjonen om identitet videreføres i kapitlets fjerde del, som dreier seg profesjonens kunnskapsgrunnlag, altså om hva det er den utøvende musikkprofesjonen ”erklærer” å kunne tilføre samfunnet. I denne delen fokuseres særlig praktisk kunnskap, blant annet kunnskapsformene *techné* og *fronesis*. Kapitlets femte og siste del er en kort oppsummering av den teoretisk-filosofiske forståelsesrammen i denne avhandlingen. Rekkefølgen makt, identitet og kunnskap holdes konsekvent gjennom hele avhandlingen for ryddighetens skyld, men anses altså som sammenvevd i ideen ”profesjonsforståelse”.

2.1 Profesjonsforståelse: profesjon & forståelse

2.1.1 Profesjon

Begrepet ”profesjon” har sin opprinnelse fra det greske *prophaino* som betyr ”å erklære offentlig”. Profesjoner er altså yrkesgrupper som ”erklærer offentlig” at de vet noe som ikke alle vet, eller at de rår over en type spesiell kunnskap som har verdi i menneskenes liv (Eriksen & Molander, 2008, s.161). En hensikt med profesjonene, slik Erik O. Eriksen og Anders Molander ser der, blir dermed å tjene noen andre. Dette uten nødvendigvis å forvente

at den andre parten selv kan utsi hva slags behov som skal ivaretas. Profesjoner forbinder dermed en *kunnskapsmessig* fordring med en *normativ* fordring (ibid). Profesjonsutøvere skal altså både forvalte en bestemt type kunnskap og utføre yrkesutøvelsen i tråd med gjeldende verdier og normer. Dette selv om ikke de som mottar tjenestene, nødvendigvis kan artikulere sin ”bestilling”.

Nettopp det – at samfunnet ”/.../ kan trenge yrkesutøvarar der yrkesutøvinga kan vere vanskeleg å styre av dei som treng henne /.../”, oppfattes som en kjerne i profesjonalismens politiske dilemma, altså når det gjelder profesjoners politiske legitimitet (Grimen, 2008a, s.145). I kunstrelaterte virksomheter kan dette være et særlig vesentlig dilemma, fordi kunstneryrker ikke nødvendigvis er spesielt forenlig med en samfunnsstyrt yrkesutøving. For eksempel kan samfunnet være ført av ideologier som kunstnere vil avsløre, eller underminere. Dette grunnlaget for kunstutøving faller naturligvis fort bort dersom det legges i hendene på rådende maktinnehavere å styre hva kunstneren skal uttrykke seg om, og hvordan. I tysk og engelsk språk bærer begrepene for profesjon/yrke, ”Beruf” og ”Vocation”, i seg en tanke om kall, altså at yrkesutøveren utfører noe som han eller hun opplever seg *kallet* til (Kildal, 2005, s. 17). Både læreryrker og kunstneryrker diskuteres som profesjoner med aspekt av kall. For eksempel kan kunstnerkallet kanskje anses som et *selvrealiserende* kall, generert av en iboende lyst til å uttrykke personlige potensialer, men også som et kall pålagt av en kompromissløs kunst som maner til øving og utøving på tross av lyst eller ulyst. Per Mangset påpeker i sin utredning om kunstnerprofesjoner, med tittelen *Mange er kalt, men få er utvalgt*, hvordan blant annet teaterstudenter og utøvende musikkstudenter i høyere utdanning har en sterk motivasjon, og hvordan de begynte ”utdanningen” allerede i svært ung alder (Mangset, 2004). Lærerkallet kan kanskje heller oppfattes som et samfunnsmandat som først og fremst handler om å danne den oppvoksende slekt og bygge nasjonen. Slagstad (2011) uttrykker beklagelse over ”kallet som forsvant” i endel yrkesgrupper, da disse etablerte seg som profesjoner. Slagstad henviser her til sykepleiere og lærere, men også til prester som er en profesjon der kallstanken kanskje er særlig aktuell. Det er naturligvis mulig å snu tenkningen om kallets retning når det gjelder lærere og kunstnere, slik at yrkesutøving for lærere også kan handle om selvrealisering, og yrkesutøving hos kunstnere også kan handle om å danne den oppvoksende slekt. Poenget her er imidlertid at yrkesutøving, i en del yrker, kan bære i seg oppfatninger av personlig kall. Den danske filosofen Knud E. Løgstrup artikulere kallstanken slik:

Samvittighetens kalden er entydig. Der er ingen tvivl om, hvem der er tale om i kaldet. Derimot kan vor høren nok tage fejl derved, at kaldet i stedet for at blive forstået, drages ud i den verden, hvori vi lever i fortabtheden i "man" så det forvandles til en samtale med én selv, der har karakteren af en forhandling. Jo mindre derimod det, som "man" siger, og jo mindre det, der hører sig til, fordrejer meningen med samvittighedens kalden, desto mer egentlig forstår den enkelte den (Løgstrup, 1996, s. 42).

Dette sitatet kan peke på en grunnproblematikk i et yrke som instrumentalpedagog, nemlig at en kallsoppfatning av profesjonsmandatet kan være av *personlig* art. Jamfør diskusjonen i kapittel 1 om mesterlæretradisjon og instrumentalutdanning som en personavhengig virksomhet, kan det like gjerne være spesifikke personer som søkes i instrumentalundervisning som det er "profesjonen" instrumentalpedagoger som sådan. Med utgangspunkt i Løgstrups tenkning handler kall om en indre makt i den enkelte, som ikke er ment å skulle dras ut i verden (Løgstrup, 1996, s. 42). Et kall som instrumentalpedagog kan ut fra dette være et personlig anliggende som verken er tjent med eller kan foredles som en mer eller mindre generell kunstpedagogprofesjonsutøving.

Mange av de profesjonelle yrkene er regulert av offentlige lovverk, noe som setter et eventuelt "kall" til side. For eksempel er helsepersonell underlagt helsepersonelloven og lærere underlagt opplæringsloven (Smeby, 2008, s. 96). Når det gjelder yrker som for eksempel sykepleiere, prester og lærere finnes det ulike meninger om hvor heldig det er å posisjonere disse som profesjoner. Dette har blant annet å gjøre med hvem det er som dermed får definisjonsmakt over disse yrkene: samfunnet eller yrkesutøverne (Goodson & Hargreaves, 1996; Granlund mfl., 2011, Slagstad, 2008). Lise Granlund, Sølvi Mausethagen & Elaine Munthe (2011) diskuterer hvordan *lærerprofesjonalitet* defineres av profesjonen (i deres drøfting representert ved Utdanningsforbundet) versus i politiske styringsdokumenter om lærerprofesjon (i drøftingen representert av stortingsmeldinger, innstillinger og offentlige utredninger). I dette spenningsfeltet, hvilket de titulerer som *.../ mellom policy og profesjon* finner de betydelige variasjoner i hva som legges til grunn for begrepet lærerprofesjonalitet og hva det knyttes til (Granlund mfl., 2011). Utdanningsforbundet, representativt for profesjonen selv i denne diskusjonen, knytter profesjonalitetsbegrepet til de oppgavene lærerne forvalter, og til lærerens faglige og yrkesmessige kunnskap så vel som autonomi, skjønn og tillit. I politiske meldinger, representative for "policy"-skapere i denne sammenheng, knyttes profesjonalitetsbegrepet i større grad til den yrkesrettede kunnskapen, alene (Granlund mfl.,

2011). Aspekter som *identitet og personlig kunnskap* synes i følge denne undersøkelsen å fokuseres mindre i ”policy”-diskusjoner om læreryrket, enn i profesjonsutøveres egne oppfatninger om profesjonalitet. Dette peker mot at profesjonsforståelsen, når det gjelder lærerprofesjonalitet, kan være forskjellig på et politisk nivå versus et profesjonskollektivt nivå. Granlund mfl. (2011) har et fokus som ikke spesifikt dreier seg om enkeltprofesjonsutøveres oppfatning av sin ekspertise og mandat. I studie A, B og C i prosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* er det imidlertid nettopp enkeltutøveres oppfatninger som er fokusert.

Thomas Englund stiller spørsmålet om hvorvidt tanken på læreryrket som en profesjon egentlig er av det gode (Englund, 1996). Dette gjør han gjennom å poengtere lærerprofesjonalitet som et *sosiologisk* prosjekt, som først og fremst dreier seg om yrkets autoritet og plass i samfunnet. Englund uttrykker bekymring for at en slik politisk aksentuering av læreryrkene kan føre mot en tenkning om lærerarbeid og skoloring som effektive midler for å produsere tilpassningsdyktige, produktive og innbringende samfunnsborgere (Englund, 1996, s. 82). Et slikt prosjekt kan ifølge Englund vanskelig ivareta grunnleggende spørsmål om læreres arbeid. Blant annet gjelder dette spørsmål om innhold og hensikter med utdanning, og kritisk refleksjon rundt hva slags kvalifikasjoner som behøves for en skikket utøvelse av læreryrker. Å argumentere for “profesjonelle lærere”, med betoning i retning profesjonalitet, innebærer dermed, ut fra Englunds diskusjon, å føre læreryrket inn i en statlig kalkulert produksjon av viten og kunnskap.

In short, my fear is that the sociological project of teacher professionalization and the rhetoric about teachers as professionals/teacher professionalization – implying a narrow, technical-rational view of teacher’s effectiveness – will over-shadow the pedagogical project of teacher professionalism – teachers as reflective practitioners (Englund, 1996, s. 76).

Lærerprofesjonalisme danner i Englunds drøfting en motpol til en sosiologisk innfallsvinkel, og er en tilnærming som først og fremst dreier seg om indre problemstillinger, altså om at lærerne selv diskuterer lærervirksomhet. Englund definerer lærerprofesjonalisme som et pedagogisk perspektiv, der profesjonsutøverne selv problematiserer og drøfter kvalifikasjoner og normer i yrkesutøvelsen, for eksempel hva det er å være god lærer, og hva som er godt undervisningsarbeid i spesifikke fag. Slike problematiseringer er slik Englund ser det, avgjørende for å kunne betrakte lærere som autonome, med ansvar og myndighet i eget

arbeid. Dette samsvarer på mange vis med Erling Lars Dales diskusjoner om profesjonelle pedagoger, selv om ikke Dale benytter distinksjonen profesjonalitet/profesjonalisme (Dale, 2001, 1999)².

En vesentlig forskjell mellom Englunds og Dales drøftinger er imidlertid tenkningen om *hvor* diskusjonene om læreres profesjonalisme eller profesjonalitet bør starte. Mens Englund argumenterer for et kontekstnært, fagdidaktisk utgangspunkt, argumenterer Dale for et overgripende, pedagogisk utgangspunkt (Dale, 2001, 1999; Englund, 1996). Nettopp forholdet faglig og fagdidaktisk kompetanse versus en mer overgripende pedagogisk kompetanse er også et sentralt spenningsforhold i Granlund, Mausethagen & Munthes diskusjon om lærerprofesjonalitet (Granlund mfl., 2011). Slik Englund ser det, må profesjonelle lærere først og fremst problematisere innhold, arbeidsmåter og mål, siden dette er valg den enkelte faktisk tar, forhåpentligvis på en ansvarsfull og myndig måte. Englund foreslår å slå strek over hele profesjonalitet/profesjonalisme-diskusjonen, og heller snakke om læreres ”didaktiske kompetanse” (Englund, 1996, s. 83). Dette står i kontrast til Dales tenkning, der nivået av pedagogisk kompetanse øker suksessivt med at læreren *også* kan reflektere over virksomheten på avstand fra den konkrete undervisningen. Dale diskuterer læreres kompetanse på ulike nivå, der kompetansenivå 1 (K1) dreier seg om praktisk kompetanse til å kunne undervise godt og rasjonelt, kompetansenivå 2 (K2) om å kunne reflektere didaktisk rundt denne undervisningen, og kompetansenivå 3 (K3) om kompetanse til etiske og moralske refleksjoner rundt utdanning og lærervirksomhet. Ansvarlighet og myndighet i læreryrker avhenger i Dales tenkning også av kompetanse på K3-nivå (Dale, 1999).

Begrepet ”lærer” klinger forskjellig i ulike kontekster. I det frivillige utdanningsfeltet møter vi flere yrkesutøvere som omtaler seg som ”pedagoger”, for eksempel som klarinettpedagoger, dansepedagoger, korpspedagoger eller jazzpedagoger. I barnehagesammenheng har begrepsvalget lærer/pedagog vært diskutert i forbindelse med

² Andre Vågan og Harald Grimen anvender også distinksjonen profesjonalitet/ profesjonalisme i en diskusjon som knytter an til en slik problematikk: *profesjonalitet* i den betydning at det profesjonelle bestemmes utenfra – der statens rekke av institusjoner, prosedyrer, strategier, kalkulasjoner, kunnskaper og teknologier kan forstås som en betingelse for utøvelse av politisk makt. *Profesjonalisme* i betydningen at kunnskap og mandat defineres av profesjonsutøverne selv (Vågan & Grimen, 2008, s. 422).

endringen av begrepet ”førskolelærer”, til ”barnehagelærer”³ (Kunnskapsdepartementet, 2012). Morten Sæther og Elin Angelo skriver for eksempel om *barnehagebarn* og *barnehagelærere* i 2012, til forskjell fra *førskolebarn* og *førskolelærere* i 2006 (Sæther & Angelo 2012; Sæther & Aalberg, 2006). I likhet med for eksempel kulturskole er også barnehagen et frivillig opplæringstilbud, forankret i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998). Solveig Østrem (2009) argumenterer for begrepet *barnehagelærer*. Hun mener lærer er et mer ”profesjonelt” begrep fordi dette begrepet knytter an til spesifikke arenaer og særskilte yrkesoppgaver⁴. ”Pedagog” oppfatter hun som et begrep alle kan bruke, og dermed ikke som et begrep som bærer i seg en profesjonstilknytning. I enkelte lærerprofesjoner, eller i alle fall lærerprofesjonsrelaterte yrker, kan kanskje det profesjonelle være løsere knyttet til eksakte kunnskaper og bestemte institusjoner. I stedet kan det profesjonelle også handle om relasjoner til flere arenaer og ulike kunnskapsgrunnlag, noe som ikke minst kan gjelde musikk- og kunstpedagoger i det frivillige opplæringssystemet. Det å *ikke* anvende lærer-begrepet da kan også signalisere at den enkelte/kollektivet tar avstand fra noe av det som ligger i en autorisert lærertittel, for eksempel tilknytningen til en gitt institusjon, et gitt kunnskapsgrunnlag eller til et utsagt mandat.

Geir Stavik-Karlsen diskuterer hvordan overdrevne fokus på det typisk lærermessige kan skape en analytisk distanse, eller en ”forskansende profesjonalitet” mellom elever og lærere, og være til hinder for lærerens egentlige tilstedeværelse i undervisningen. I denne sammenheng argumenterer han for en *dramaturgisk* inngang, som kontrast til didaktisk inngang, for å reflektere rundt undervisning og læring på en måte som forplikter læreren til nærvær i situasjonen (Stavik-Karlsen, 2013). Ulike typer lærervirksomheter i og utenfor det obligatoriske opplæringssystemet kan kanskje være forskjellige i den grad at også etablerte, overgripende perspektiv for å *kvalifisere* for disse virksomhetene må være forskjellig⁵. Lars Gule fremhever faget *pedagogikk* som en avgjørende fellesnevner for demokratisk og likeverdig undervisning, uavhengig av fag, opplæringsarenaer og kultur (Gule, 2008, s.250). Det er imidlertid ulike meninger, i politiske styringsprosesser så vel som i diskusjoner innad i

³ Diskusjon barnehagelærer/barnehagepedagog:

<http://www.facebook.com/Utdanningsforbundet/posts/177706238947739>

⁴ Østrem, S (2009): Kronikk, [barnehageforum.no](http://www.barnehageforum.no), 06.10.09 ”Lærer vs. Pedagog”

<http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=1475&CategoryID=16>

⁵ For eksempel barnehagelærer, kulturskolelærer, grunnskolelærer, faglærere i ulike fag.

lærerprofesjonene, om hva faget pedagogikk skal bidra med⁶. Dette handler ikke minst om lærerutdanningenes doble fordring om å være *både* orientert mot forskning og samtidig være tett knyttet til praksisfelt (Granlund mfl., 2011, for eksempel s. 24). En slik fordring blir ytterligere kompleks om det tas i betraktning de mange *ulike* praksisfelt, med tilhørende forskjellige kunnskapskulturer, som et profesjonsfag som faget pedagogikk i lærerutdanning sikter mot å kvalifisere til (Karseth, 2012, s.89).

I kunstpedagogisk sammenheng kan det finnes andre overgripende perspektiv som er vel så samlende, og kanskje også vel så etisk forsvarlige for ”profesjonen”, som faget pedagogikk. For eksempel kan dette perspektivet utgjøres av det enkelte kunstfag, eksempelvis musikk eller dans, hvilket kan være det bærende element i profesjonsutdanninger for utøvende musikkpedagoger eller andre kunstpedagoger. Dette perspektivet, enten det er musikk, teater eller dans, kan videre ha vel så sterke føringer når det gjelder etikk og moral, eller kompetanse på K3-nivå med Dales terminologi (Dale, 1999) som pedagogikkfaget har det. I kvalifisering av instrumentalpedagoger, hvilke kan befinne seg på forskjellige steder på en tenkt akse mellom lærer og kunstner, kan det dermed tenkes at overgripende perspektiv i profesjonsutdanningen behøver å være mer sammensatt enn entydig. Kanskje kan det også antydes en tendens til at dess nærmere kunstnersiden den enkelte kunstpedagog plasserer seg, dess mer ”pedagog” og dess mindre ”lærer” titulerer han/hun seg. Denne typen problematikk henger også sammen med oppfatningen av ”fag” i kunstpedagogisk virksomhet. Det er for eksempel stor forskjell på om kunstpedagogen betrakter kunstfaget sitt (for eksempel musikk, teater eller dans) som et objekt/en undervisningsgjenstand eller om hun/han betrakter faget som noe prosessuelt/aktivitetorientert. Med Christopher Smalls tenkning om ”musicking” (Small, 1987, 1996, 1998) som en verbgjøring av begrepet ”musikk”, tilsløres en slik distinksjon mellom musikk som en undervisningsgjenstand og musikk som aktivitet, fordi begge nødvendigvis er avhengig av hverandre. Smalls tenkning underminerer også den klare forskjellen mellom *undervisning* og *utøving* som man gjerne finner i fagdidaktisk litteratur, fordi *musicking* går tvers igjennom denne motsetningen, og også tvers igjennom den tydelige forskjellen mellom elev og lærer. I musicking er det ikke lenger nødvendigvis et verk som skal læres, som en pedagog behøver kompetanse til å undervise *i*. Like mye kan dette dreie seg om måter å være i verden på, sammen med andre, med ulike sider av seg selv og med relasjoner utover de som man i tradisjonell, epistemologisk tenkning om utdanning kan

⁶ I Stortingsmelding nr. 11. (2008-2009) heter faget ”pedagogikk og elevkunnskap”, forkortet til PEL. Dette faget har økt i omfang og utgjør det sentrale knutepunktet i allmenn lærerutdanning.

påpeke. Smalls tenkning om musicking er teoretisk tilfang i alle artikler, og et perspektiv jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) spesifiserer utdanningskrav for lærere i mange deler av skoleverket, men i liten grad utdanningskrav for lærere i kulturskole og i høyere musikkutdanning (Kunnskapsdepartementet, 1998). Lærere som jobber i det frivillige kulturliv, for eksempel som instruktører eller dirigenter, omfattes ikke av opplæringsloven, med mindre ansettelsesforholdene går igjennom en kulturskole. De senere årene er imidlertid store deler av samfunnssektoren frivillig musikkopplæring organisert som del av kulturskolen. Ergo er lærere som underviser i kunstfag, ansatt i kulturskole, også del av lærerprofesjonen. Waagen (2011, s. 245 ff.) argumenterer i boken *Kulturskole – profesjon og bærekraft* for kulturskolelæreres særskilte betydning som profesjon i samfunn og utdanning. Kulturskolen er et skoleslag forankret i opplæringsloven og en utdanningskontekst som i Norge har stor politisk interesse. Dette skoleslaget påpekes som en spesielt verdifull samarbeidspartner i området kultur- og utdanning i kommunene, i en rekke politiske meldinger (Kulturdepartementet, 2009; Kulturskoleutvalget, 2010; Kunnskapdepartementet, 2007,1998; Opdal & Rishaug, 1978). I Norge finnes blant annet et eget kulturskoleråd, en rammeplan for kulturskolevirksomhet som er anbefalt forankret i kommunene (Norsk kulturskoleråd, 2003), og også et nyetablert nettverk for kulturskolerelatert forskning⁷. Begrepet kulturskolerelatert bærer i seg en erkjennelse av at det i denne typen yrke er problematisk å avgrense studiene til å gjelde kulturskole og kun kulturskole, fordi kulturskolene og kulturskolelærerne gjerne knytter sammen flere institusjoner og dermed ulike samfunnsområder i sin profesjonsutøving. For eksempel er dette institusjoner som kulturskole, grunnskole og profesjonelle orkestre, noe som knytter utdanning og kultursektor sammen. På Norges Musikkhøgskole handler et forskningsprosjekt blant seniorforskere om musikkklærerutdanning som profesjonsutdanning. Dette prosjektet dreier seg særlig om *utøvende musikkpedagoger*, altså om de som først og fremst jobber utenfor det obligatoriske opplæringssystemet og som i sitt virke krysser institusjons- og samfunnsområder som de jeg har nevnt ovenfor⁸. Utøvende musikkpedagoger i kulturskolerelaterte stillinger kombinerer ofte instrumentalpedagogisk virksomhet med annen

⁷ Norsk kulturskoleråd: www.kulturskoleraadet.no, Nettverk for kulturskolerelatert forskning: www.nmh.no

⁸ Forskningsprosjekt, NMH, om musikkklærerutdanning som profesjonsutdanning: http://www.nmh.no/fou/Innsatsomrader/Forskning_om_og_for_hoyere_musikkutdanning/55573/67311

type undervisningsvirksomhet og/eller utøvervirksomhet i det profesjonelle og frivillige musikkliv, og knytter altså sammen forskjellige institusjoner, praksiser og yrkesfelt. Det er i dette, komplekse profesjonsfeltet at denne avhandlingen hører hjemme.

Utøvende musikere fremheves som profesjon og som profesjonelle yrkesutøvere i ulike sammenhenger. For eksempel fremheves det i Stortingsmelding nr. 33. (2008-2009), som handler om kulturvirksomhet i forsvaret, at *militærmusikere* må betraktes som en egen profesjon på linje med utøvere fra andre kunst- og kulturuttrykk:

Militærmusikk er en egen profesjon på linje med andre kunst- og kulturuttrykk. Det som særpreger militærmusikken er spennvidden i musikkjangre og kravet til allsidighet hos musikerne (Stortingsmelding nr. 33., 2008–2009).

Det er mange militærmusikere som også er instrumentalpedagoger med delstillinger i for eksempel kulturskole eller skolekorps. I tillegg til militærmusikere er også orkestermusikere, teatermusikere og landsdels- og fylkesmusikere profesjonelle, statlig betalte yrker i Norge. Blant alle disse, og også blant statlig betalte jazzmusikere og rockemusikere, finner vi ”instrumentalpedagoger”. Den yrkesgruppen jeg skriver om i denne avhandlingen, relaterer altså ikke bare til profesjonene *lærer* og *musiker*, men videre til ulike profesjoner innad i disse gruppene.

Mange *lovregulerte* yrker krever en autorisasjon, blant annet for å kunne benytte yrkestitler som advokat, lærer eller prest. Yrkestitler som dansepedagog eller jazzpedagog er ikke formelt autorisert eller beskyttet, men benyttes av personer i det frivillige kunstliv der betydningene og distinksjonene kan være gitt på uformelle vis. Den samme personen kan dermed finne det naturlig å benevne seg selv på ulike måter, avhengig av hvor hun/han er, og hva slags bakgrunn som i den spesifikke konteksten gir mest mening og troverdighet. I stillingsutlysninger, for eksempel i fagforeningen Musikernes Fellesorganisasjon (MFO) sitt medlemsblad *Musikk Kultur*, finner vi et mangfold av slike stillingsbetegnelser⁹. MFO er kanskje det nærmeste vi kommer en profesjonssammenslutning i kulturskolerelatert sammenheng. Måten stillingstitler her brukes på, speiler etter mitt syn forståelser av profesjon, på individuelt og på kollektivt nivå. Utlysningstekster som etterspør en ”musikk lærer” og utlysningstekster som etterspør en ”saxofonpedagog”, kan reflektere ulike

⁹ Ledige stillinger, MFO: <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/stillinger.asp>

perspektiv på profesjonsforståelse selv om både arbeidssted og arbeidsoppgavene til denne personen kan være de samme.

Jens Smeby påpeker *autorisasjon* som et selvstendig og personlig ansvar for å utføre arbeidsoppgavene på en god måte og mener at noe av det vesentligste ved en autorisasjon er at den kan tilbakekalles (Smeby, 2008, s. 96). Å tilbakekalle en autorisasjon innebærer å trekke tilbake profesjonsutøverens rett til å virke som for eksempel lærer eller advokat, og også profesjonsutøverens mulighet til å benytte slike titler. I det kulturskolerelaterte feltet er altså ikke stillingstitlene autorisert, og begrep som fløytepedagog eller musikk lærer kan dermed bety det samme på ett sted og to ganske forskjellige ting på et annet. I denne avhandlingen diskuterer jeg tre spesifikke instrumentalpedagogers profesjonsforståelse og drøfter med utgangspunkt i studier av deres praksis hva det kan *bety* å være jazzpedagog, musikk lærer eller hornpedagog. Begrepene *jazzpedagog*, *musikk lærer* og *hornpedagog* er her valgt fordi det i datamaterialet er tydelig at det er dette de tre forskningsdeltakerne oftest kaller seg selv i de profesjonsutøvelsene som jeg har studert. Innsikter fra disse studiene er et bidrag til grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. Mine diskusjoner har utgangspunkt i studier av praksis, og kan invitere til andre måter å reflektere rundt forholdene mellom makt, identitet og kunnskap, i utøvende musikkpedagogiske yrker og utdanning, enn diskusjoner med teoretiske og filosofiske utgangspunkt (Nielsen, 1994; Varkøy, 2003).

2.1.2 Forståelse av profesjonsmandat

Begrepet "forståelse" dreier seg her om den enkeltes sammensatte oppfatning av sitt profesjonsmandat. Det finnes flere begreper som tangerer *forståelse*, blant annet opplevelse, erkjennelse, erfaring, fornemmelse og tolkning. I denne avhandlingen dreier begrepet "forståelse" seg om den enkelte forskningsdeltakers helhetlige oppfatning av sin virksomhet slik denne blir til i krysspennet mellom ulike typer makt, identitetsoppfatninger og kunnskap. Det ligger et hermeneutisk aspekt i min bruk av begrepet, der deloppfatninger og helhetsoppfatninger utfyller hverandre, og der tatt-for-gittheter både vanskeliggjør nye innsikter og bekrefter gamle posisjoner, samtidig som de også er nødvendige fordi de muliggjør noen spesifikke innsikter (Alvesson & Skoldberg, 2008). For eksempel kan oppfatninger av en identitet som "fløyte lærer" utfordres av kunnskap som behøves for arbeidsoppgaver i en stilling som "musikk lærer", noe som videre kan påvirke denne personens oppfattelse av sitt profesjonsmandat (se artikkel 3). I slike prosesser kan også

refleksjoner om hva slags kunnskapsgrunnlag og maktforhold som er på spill, bevege en mulig etablert oppfatning av hva det å være ”fløytepedagog” dreier seg om. Den *forståelsen* det her er snakk om, gjelder altså identitet i dynamiske, bevegelige forhold med ulike typer kunnskap, og maktforhold. I hermeneutisk tradisjon anses altså forståelse som en bevegelig oppfatning, der nye erkjennelser utfordrer gamle, og samtidig skaper nye spørsmål (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Diskusjonene om instrumentalpedagogens profesjonsforståelse i artikkel 2, 3 og 4 tar utgangspunkt i narrative studier av deres praksis. Praksis-begrepet er i denne sammenhengen blant annet knyttet til Aristoteles tenkning om *praxis* (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991; Kemmis, 2011). Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 2.4, som handler om kunnskap. Kort sagt handler imidlertid *praxis* om at det er handlingen i seg selv, veiledet av en moralsk disposisjon for å handle sant og rett, som er begrunnelsen for handlingen. Handlingen begrunnes altså ikke i at dette skal tjene til noe spesifikt. I en del yrker kan praksisene ha til hensikt å få noe helt eksakt gjort, da har handlingen et mål utenfor seg selv. Harald Grimen (2008a) påpeker dette som et kjennetegn ved profesjonene: de er i sin karakter *heteroteliske* (har et mål utenfor seg selv), og ikke *autoteliske* (der målet er handlingen i seg selv). For eksempel kan hensikten med en sykepleiers praksis være å få satt en vaksine, eller for en tannleges praksis å få reparert et hull. Så enkelt er det ikke nødvendigvis i kunstpedagogisk praksis fordi her også kan det være nettopp det å spille, synge, lytte eller delta i ”musicking” som Small skriver – som er målet (Small, 1996; Varkøy 2012a). Dette kan aktualisere profesjonene utøvende kunstpedagoger som autoteliske profesjoner, eller det kan i alle fall være fruktbart *også* å knytte seg til Aristoteles tenkning om *praxis* i diskusjoner om denne typen profesjoner. Dette fordi en tenkning om instrumentalpedagogisk praksis, som *praxis*, understreker at det kan være gode handlinger mot gode mål som er begrunnelsen. Å reflektere om *grunnlaget* i slike praksiser må da nødvendigvis dreie seg om etiske og moralske refleksjoner rundt de verdier som veileder disse handlingene (Grimen 2008b; Kemmis, 2011). Når jeg knytter min tenkning om *instrumentalpedagogisk praksis* til Aristoteles’ *praxis*-begrep, har dette også betydning for begrepet *forståelse*, i denne avhandlingen. Dette fordi forståelse da ikke lenger kan oppfattes som entydig kognitivt eller epistemologisk, men også må omfatte kunnskap som er uløselig forankret i personer og spesifikke brukssituasjoner. *Forståelse* kan dermed like gjerne knyttes opp mot *praktiske* kunnskapsformer, som *techné* og *fronesis*, eller mot det som Grimen (2008b) benevner som ”praktiske synteser” av kunnskap i profesjonsutøvingene, som det kan knyttes til epistemisk, personuavhengig og

kontekstuavhengig kunnskap (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991; Grimen, 2008b; Kemmis, 2011; Åsvoll, 2009). Nettopp dét gjør at det her behøves en romslig ”forståelse” av begrepet *forståelse*, slik at også mindre målbare oppfatninger, som for eksempel fornemmelser, anelser og umiddelbare, sanselige innsikter får plass i begrepet.

I artikkel 1 diskuterer Angelo og Varkøy hvordan forståelser av instrumentalundervisning kan være formet av personlige opplevelser i arbeid med kunst og kunstundervisning, så vel som av sosiale mekanismer som styrer hva kunstpedagogen oppfatter som vesentlig i sin virksomhet. I denne artikkelen utgjør Michel Foucaults tenkning utgangspunkt for å diskutere sosialt og kulturelt formede oppfatninger av profesjonsmandatet som instrumentalpedagog, mens Martin Heideggers tenkning er utgangspunkt for en diskusjon om hvordan slike oppfatninger kan være knyttet til personlige opplevelser og grunnleggende erkjennelser av seg selv i verden (Foucault, 1999, Heidegger, 2000). Tittelen på denne artikkelen er *Væren og makt*, og det poengteres avslutningsvis hvordan ytre og indre aspekter av makt er innvevd i hverandre og gjensidig avhengige, og hvordan disse i samspill fører til dynamisk bevegelige forståelser av profesjonsmandat for den enkelte. Diskusjonen i artikkel 1 er utviklet parallelt med feltarbeidet i studie A, B og C og er knyttet til resultatutviklingen i de øvrige artiklene. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3, som dreier seg om avhandlingens metodiske og metodologiske ramme.

I profesjonsteoretisk sammenheng kan oppfatninger av hva slags mandat eller behov den enkelte yrkesutøver ivaretar, diskuteres på flere plan. Diskusjonen kan for eksempel føres i forhold til politisk legitimitet, i forhold til kollektiv aksept innad i profesjonsgruppene, og i forhold til personlige opplevelser fra musikkundervisning/musikkutøvelse. Forståelse kan også diskuteres som teoretisk, praktisk eller fortrolig (Grimen, 2008b). Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen bruker også begrepet ”innforstått kunnskap” om kunnskap som er knyttet til egen erfaring fra musikkutøvelse, men som ikke er artikulert (Hanken & Johansen, 1998, s. 184). I denne avhandlingen har denne kompleksiteten og mangetydigheten en vesentlig plass. I kapittel 3 diskuterer jeg metodiske utfordringer i forhold til å bevare det sammensatte og viser hvordan ”omdreiningspunkter” har vokst fram som et egnet analyseverktøy for å kunne ivareta kompleksitetene i det mangetydige analysefokuset ”profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser”.

Når jeg skriver om ”instrumentalpedagoger” som en eller flere *profesjoner*, bunner dette altså i korthet om en oppfatning av denne yrkesgruppen som en gruppe profesjonsutøvere som forvalter en type kunnskap som er verdifull i menneskers liv. Dette gjelder ikke bare ”profesjonen” som yrkesgruppe, men også instrumentalpedagogene som enkeltindivider. Denne forvaltningen handler både om en kunnskapsmessig fordring og om en normativ fordring, ifølge Eriksen og Molander (2008, s.161), og dreier seg om ekspertise og mandat som samfunnet ikke nødvendigvis kan forhåndsbestille. Waagen (2011, s. 245) mener at det å være kunstpedagog kan oppfattes som en type ”livsoppgave” for den enkelte. Dette gjør det vesentlig å undersøke hva instrumentalpedagoger *selv* artikulere som eget profesjonsmandat, fordi dette kan være vesentlige bidrag i diskusjoner om musikkundervisnings grunnlag, i musikkpedagogiske utdanninger. I de følgende delkapitlene, 2.2, 2.3 og 2.4 drøfter jeg aspektene makt, identitet og kunnskap som beveglige grunnpilarer som er styrende for den enkeltes oppfatning av sitt profesjonsmandat, altså deres profesjonsforståelse.

2.2 Væren eller makt, eller væren og makt?

Av grunnleggende betydning i begrepet profesjonsforståelse er altså hvem eller hva det er som har *makt* til å bestemme denne forståelsen. Dette kan for eksempel være forhold rundt den enkelte instrumentalpedagog, blant kolleger eller i forhold til ansettelsessted, eller det kan også være personlige opplevelser og forståelser fra det å spille/synge. Delkapittel 2.2 er en diskusjon av hvordan maktreguleringer på henholdsvis politisk, profesjonskollektivt og personlig nivå kan virke inn på den enkeltes profesjonsforståelse. Tittelen på dette delkapitlet: væren eller makt, eller væren og makt, relaterer til artikkel 1 og understreker hvordan maktperspektiv kan diskuteres på såkalt ytre eller indre nivå. Artikkel 1 er en grunnleggende del av tenkningen i dette forskningsprosjektet, og særlig for diskusjonen i det følgende delkapitlet om maktspekter i begrepet ”profesjonsforståelse”. I dette delkapitlet knytter jeg maktdrøftingen også til en spesifikk drøfting av profesjonsmoral og profesjonsetikk, selv om etiske refleksjoner er underliggende i hele denne avhandlingen om instrumentalpedagogiske praksiser.

2.2.1 Profesjonspolitikk

Et sentralt aspekt for alle profesjoner er å legitimere hva slags samfunnsmandat de mener å forvalte, altså hva slags behov i samfunnet de vil dekke. Ikke minst er dette vesentlig for å ekskludere andre grupper fra å påberope seg å kunne gjøre det samme. Denne profesjonspolitikken kalles *jurisdiksjon* og handler om å overbevise allmennheten om behovet for det profesjonen kan tilby og profesjonens særskilte grunnlag for å kunne møte dette behovet (Fauske, 2008; Vågan & Grimen, 2008). Jurisdiksjon er vesentlig for å tilegne seg politisk makt. I Norge står kultur forholdsvis høyt i kurs på den samfunnsfaglige arena, selv om det kan være ulike oppfatninger om *hva* det er som dermed står på agendaen. Den norske regjering har i løpet av de siste årene iverksatt både et Kulturløft 1 og et Kulturløft 2 (Kulturdepartementet, 2009). I 2007 ble det dessuten utgitt en egen strategiplan for kunst og kulturfagene i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Parallelt ble det også opprettet et statlig ”Nettverk for estetiske fag i skolen”, og et ”Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen” i tilknytning til Universitetet i Nordland.

Spørsmålet er så hva *slags* legitimitet som påberopes i offentlig meningsutveksling om kunstpedagogikk, og i etablering og iverksetting av politiske vedtak som nasjonale nettverk og sentre for estetiske fag. Hva slags samfunnsmessig konsensus er det som eksisterer, og hvilke behov og særegenheter er det som artikuleres i forhold til kunstpedagogprofesjonene? Én tydelig stemme, kollektivt sett, handler om hvordan kunst og kulturfag (andre steder benevnt som kreative og estetiske fag) kan bidra til at elever blir flinkere på skolen, mer tilpassningsdyktige og mindre problematiske å ha med å gjøre. Det ligger for eksempel betydelige ressurser og politisk vilje bak oppdraget gitt til Anne Bamford om å kartlegge kunstundervisning i norsk skole (Bamford, 2012). Denne rapporten har ledet til avisoverskrifter som blant annet ”Kunst gir bedre karakter” (*Aftenposten*, mars 2012), men også til diskusjoner om hvorvidt talentutvikling egentlig ivaretas i grunnleggende kunstopplæring i Norge (*Aftenposten*, april 2012)¹⁰. Også daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjells ide om faget *kreativitet* i norsk skole, i stedet for de nåværende kunstfagene musikk og kunst & håndverk, er resultat av meningsutvekslinger på offentlig, politisk nivå. Deler av det kunstpedagogiske profesjonslandskapet, hvilket kan betraktes som overgripende i forhold til instrumentalpedagoger, bifaller oppfatninger om kunstutdanning som for

¹⁰ http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig_-men-ikke-sarlig-viktig-6806633.html

eksempel Bamford sine (Bamford 2012, 2006), eller også Solhjell sine¹¹. For eksempel gjelder dette ledende stemmer i profesjonssammenslutninger som Musikernes fellesorganisasjon (MFO), Norges musikkorps forbund (NMF), Nettverk for kunstfag i skolen og delvis også Norsk kulturskoleråd. Andre deler av profesjonslandskapet stiller seg imidlertid sterkt kritisk, for eksempel fagsammenslutninger som *Musikk i skolen* og *Kunst i skolen* samt profesjonsutøvere ved universitet og høyskoler¹². Stemmer fra det musikkpedagogiske og kunstpedagogiske forskningsmiljøet i Norden uttrykker også bekymring for hvorvidt kunstfagernes mest særegne potensialer går til spille i slike legitimeringsprosesser, fordi disse ikke så lett lar seg artikulere, og fordi disse potensialene ikke nødvendigvis kan forhåndsbestemmes eller etterprøves (Nielsen, 1994; Pio & Varkøy, 2012; Sæther & Angelo, 2012; Varkøy, 2003, Østern, 2010, 2012). Slike diskusjoner om legitimitet handler også om politisk makt.

Eriksen og Molander understreker hvordan profesjonsutøvere ikke bare er iverksettere av politiske tiltak – men faktisk også aktive som deltakere i offentlig meningsdanning. Profesjonsutøverne deltar dermed ”både på ’input’, og ’output’-siden av jurisdiksjonsprosesser” (Eriksen & Molander, 2008, s. 163). Musikkpedagoger deltar både i offentlige *diskusjoner* av hva musikkpedagogisk virksomhet dreier seg om, og som *iverksettere* av disse oppfatningene. Med støtte i så vel Dales som i Englands diskusjon om profesjonelle lærere kunne man i alle fall si at de *burde* det (Dale, 2001, 1999; Englund, 1996). Potensielt sett er musikkpedagogisk *utdanning* et kjernepunkt for å kvalifisere stemmer til offentlig meningsdanning om opplæring i musikk og kunst. Det kan imidlertid tenkes at denne typen grunnlagstenkning har et betydelig utviklingspotensiale i instrumentalpedagogisk utdanning. For eksempel kan rammene for slike refleksjoner forbedres og gjøres mer relevant gjennom å gi plass til flere stemmer fra det mangfoldige musikkpedagogiske landskapet, i diskusjonene om hva musikkutøving og musikkutdanning handler om. Dette handler om å artikulere kunnskapsgrunnlag som denne typen virksomhet forvalter, og også om å spesifisere hva slags behov i samfunnet som ulike musikkpedagogprofesjoner synes å ivareta. I artikkel 2, 3 og 4 målbærer jeg *tre* slike stemmer, og diskuterer i kapittel 4 hva deres

¹¹ Offentlig meningsutveksling, støttende om faget ”kreativitet”:
<http://www.aftenbladet.no/nyheter/politikk/Kreativitet-skal-bli-nytt-fag-i-skulen-2026903.html>,
<http://www.fellesradet-fks.no/pub/fks/fks/?aid=177&cid=18>

¹² Offentlig meningsutveksling om faget, motvilje til faget ”kreativitet”:
<http://www.kulturskoleradet.no/nyheter/raser-mot-solhjells-kreativitet/>,
http://morgenbladet.no/debatt/2009/kreativitet_filibombombom

profesjonsforståelse kan ha for betydning for grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. Dette kan også betraktes som et bidrag for å kvalifisere offentlig meningsutveksling om musikkpedagog-profesjon(ene), fordi diskusjonene i artiklene tilfører noe på 'input'-siden om hva kunstpedagogiske, profesjonskryssende virksomheter kan handle om. I kvalifiserende utdanning er det videre *kunstpedagogutdannere* som har ansvar for å igangsette refleksjoner og diskusjoner om profesjonen(e)s legitimitet.

Profesjoners legitimeringsprosesser synliggjøres særlig i det en profesjons virkefelt institusjonaliseres, opprettholdes og utvider seg (Eriksen & Molander, 2008). For eksempel kan dette gjelde i prosesser der utøvende musikkutdanning av ulike typer etableres og utvikles innenfor formelle utdanningssystemer. Slike prosesser forutsetter at grunnlag for å kreve profesjonell status, og kontroll over et virksomhetsområde, artikuleres og diskuteres. Artikkel 2, 3 og 4 i denne avhandlingen relaterer på ulike vis til legitimeringsprosesser i relasjon til institusjonalisering og formalisering av profesjonsutøvelsene. Deler av det frivillige musikkliv synes å være i gang med det som Eriksen og Molander omtaler som *profesjonaliseringsprosesser*. For eksempel søker ledende stemmer i kulturskolene etter passende typer lærerutdanninger (Kulturskoleutvalget, 2010; Wilhelmsen & Aalberg, 2009). Norges Musikkorps Forbund søker å formalisere sine dirigentkurs gjennom universitet eller høyskoler, slik at de blant annet blir studiepoenggivende, og Norges korforbund oppretter samarbeid med høyere musikkutdanninger for å utdanne dirigenter¹³. I kulturskoleutvalgets rapport er det imidlertid uklart hva som ligger i begrep som "pedagogisk", "didaktisk" og "metodisk" (Kulturskoleutvalget, 2010, for eksempel s. 80 og 85). Sett i forhold til rapporten som helhet kan denne mangelen på avklaring speile en søken i feltet etter pedagogisk kvalifisering som er tilpasset nettopp *dette* landskapet av profesjoner, til forskjell fra etablerte lærerprofesjoner i det obligatoriske opplæringsløpet, som barnehagelærere og grunnskolelærere.

I profesjonaliseringsprosesser, altså når yrkesgrupper blir profesjoner, skrives de også inn i et politisk landskap. Grimen påpeker profesjonaliseringsprosesser som en reforhandling av det samfunnsoppdrag som profesjonell yrkesutøving hviler på (2008a, s.158). Et vesentlig spørsmål er da *hva* det er i forhandlinger om politisk legitimitet, som tillegges betydning. Dette handler blant annet om hva slags profesjonsforståelse den enkelte som sitter i slike

¹³ <http://www.kor.no/activities/dirigentutdanning/det-jyske-musikkonservatorium/>

forhandlingsprosesser har – en forståelse som siden kan bli av vesentlig betydning for hva slags verdier og normer som etableres og opprettholdes i profesjonene. Jeg mener at det i de ulike profesjonsutdanningene, som for eksempel i klassisk, jazz og kirkemusikkutdanninger, så vel som i de mange typene musikkpedagogiske utdanninger, behøves et fundamentalt fokus på denne typen grunnlagstenkning. *Hva* er det de ulike virksomhetene handler om, og *hvorfor* er nettopp dét viktig for menneskene i samfunnet?

Eriksen og Molander diskuterer ”prosedurale regler” og ”diskursiv testing” for å kvalitetssikre og ansvarliggjøre profesjonsdeltakere i offentlig meningsutveksling og knytter dette til en demokratisk ide om allmennhetens selvstyring (Eriksen & Molander, 2008). I musikkpedagogisk sammenheng kan kvalitetssikring og ansvarliggjøring kanskje heller dreie seg om et økt fokus i utdanningene, i forhold til å *adressere* ulike sannheter og oppfatninger om utøvende musikkundervisning. For eksempel kan de ulike adressene være instrumenttradisjoner, institusjoner eller sjangre. Magali Sarfatti Larson oppfatter profesjonalisering som et kollektivt mobiliseringsprosjekt som dreier seg om markeds kontroll og sosial mobilitet. Dette er et sosiologisk perspektiv som verken reflekterer ferdigheter, ekspertise eller etiske standarder, men som *kun* handler om politisk monopolisering (Larson, 1977). I diskusjoner om en ”profesjon” som instrumentalpedagoger mener jeg at tenkningen om makt må anses som uløselig knyttet til kunnskap og identitet, fordi disse tre aspektene i samspill har avgjørende betydning for den enkeltes profesjonsforståelse, og dermed for hvordan praksisene blir. ”Profesjonen” instrumentalpedagoger synes videre som mest korrekt omtalt i pluralform, altså som flere profesjoner som til sammen dekker et mangfoldig behov for musikkundervisning i samfunnet.

2.2.2 Profesjonsmoral og profesjonsetikk

Oppfatninger av hva slags behov profesjonene ivaretar kan altså være av uttalt politisk art. De kan imidlertid også bygge på regler og normer som ikke er eksplisitt artikulert, men som likevel virker førende på profesjonsutøvernes handle- og tenkemåter. I musikkpedagogisk sammenheng viser Nerland hvordan utenforinstitusjonelle normer fra utøverkontekster virker regulerende for undervisningen på en høyere musikkutdanningsinstitusjon (Nerland, 2003). Grimen diskuterer normer og regler som styrer profesjonen innenfra som ”profesjonsmoral”. Profesjonsmoraler handler om indre selvjustis, eller om ”*indre ordninger for å halde seg sjølve i sjakk*” skriver Grimen (Grimen, 2008a, s.145, Grimens kursivering). Kollektive

profesjonsmoraler kan kanskje anses som ekstra vesentlig å diskutere i profesjoner der samfunnsmandatet er flertydig, som i tilfellet for kunstpedagoger. Dette fordi utfordringer med tanke på å artikulere begrunnelsene, kan gjøre det særlig viktig for yrkesgruppen å leve opp til normative standarder av ikke artikulert art. En profesjonsmoral kan, ifølge Grimen, oppfattes som slike standarder, mens profesjonsetikk da handler om refleksjoner og grunnleggende av disse, gyldiggjorte normene (Grimen, 2008a).

Grimen påpeker hvordan *profesjonsmoral* også handler om en organisasjonsform og mener primæradressaten for profesjonsmoraler er kollegiale sammenslutninger (Grimen, 2008a). Ifølge Arne Mastekaasa kan slike sammenslutninger være organisasjoner som ivaretar medlemmenes *interesser*, men som også har en viss innflytelse på profesjonsmedlemmenes *atferd*, og på relasjonene mellom profesjonsmedlemmer på den ene siden og arbeidsgivere og myndigheter på den andre (Mastekaasa, 2008, s. 312). Som jeg har vært inne på, finnes det et mangfold slike sammenslutninger i det kunstpedagogiske landskapet¹⁴. Profesjonsmoraler virker ifølge Grimen *regulerende* med tanke på profesjonsutøveres handlingsrepertoar, men også konstituerende i forhold til organisasjoner. Det er mulig å se mangfoldet av ”profesjonsorganiseringer” i det kunstpedagogiske feltet som et uttrykk for et mangfold av profesjonsmoraler, der den enkeltes oppfatning av sin virksomhet kan være mer eller mindre nært knyttet til hva slags profesjonssammenslutning hun eller han er del av.

De mange nettverk, interesseorganisasjoner, fagforeninger og sammenslutninger i det ”kulturskole-relaterte” feltet kan speile flere forskjellige normer og verdier, som kan reflektere fellesnevnerne som er ulike blant ”instrumentalpedagogene”. For eksempel kan de forskjellige fellesnevnerne være korps, institusjon (kulturskole, lærerutdanning), eller sjanger. Den organisasjonen som favner bredest i dette komplekse landskapet synes å være fagforeningen Musikernes Fellesorganisasjon (MFO). MFO presenteres på sin hjemmeside¹⁵ som ”forbundet for utøvende kunstnere og pedagoger”, og inkluderer ulike typer musikkpedagoger og instrumentalpedagoger, så vel som dansepedagoger og dramapedagoger. Som nevnt er det kanskje denne sammenslutningen som kommer nærmest i forhold til å imøtekomme og ivareta de *forskjellige* typene instrumentalpedagogyrker, slik nettopp denne

¹⁴ Norsk kulturskoleråd, Norsk kulturråd, Norsk komponistforening, MFO, NMF, Musikk i skolen, Kunst i skolen, Dans i skolen, Nettverk for estetiske fag i skolen, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen mfl.

¹⁵ MFO hjemmeside: <http://www.musikerorg.no/>

mangfoldigheten er et bakteppe for denne avhandlingen. Normer og verdier som MFO formidler, direkte og indirekte, kan dermed ha stor betydning for de felles oppfatningene om hva profesjonen ivaretar for slags mandat, blant profesjonsutøvere i det frivillige musikkundervisningslandskapet. Blant annet gjelder dette uttalelser i offentlig meningsutveksling om hva slags grunnlag musikkpedagogisk virksomhet bygger på, utvalget av temaer som diskuteres i medlemsbladet *Musikk Kultur*, samt ordvalg og bruk av stillingsbetegnelser i disse diskusjonene. Et vesentlig spørsmål blir da hva slags fane det er MFO reiser, for eksempel med tanke på grunnlaget for musikkutdanning? Dersom denne profesjonssammenslutningen først og fremst flagger kunst- og kulturundervisning som viktig fordi dette gir gode karakter i mange fag på skolen, da antyder det en grunnlagstenkning som mange i feltet vil stille spørsmålstegn ved (Sæther & Angelo, 2012; Varkøy 2003, 2010, Østern 2010, 2012). Med utgangspunkt i Grimens diskusjon (Grimen 2008a) er det viktig å spørre hvilke kampsaker profesjonssammenslutningen er opptatt av, fordi dette sier noe om normer og verdier, og dermed blant annet om grunnlag for samarbeid innad i det musikkpedagogiske feltet.

Profesjonsmoraler hviler på den politiske legitimiteten til det samfunnsoppdraget som profesjonene har, sier Grimen (2008a). Han forklarer hvordan dette innebærer at det er *oppdragsgiveren* sitt, og ikke *den profesjonelle* sitt perspektiv på profesjonsmoralen, som er den grunnleggende. Oppdragsgiveren for profesjonene er samfunnsborgerne. Grimen poengterer hvordan profesjonsmoral er noe annet enn allmenmoral, og at profesjonsmoralen kan tillate handlinger som kan stride mot allmenmoraliske normer og verdier. I musikkpedagogisk sammenheng kan dette dreie seg om hvordan normer og verdier i prosesser som for eksempel prøvespill, ansettelsesforhold og prøvetid i orkestre og militærmusikk, er akseptert av den kollektive profesjonsmoralen, selv om det kan stride mot allmenmoraliske verdier og holdninger til hvordan man behandler mennesker. Grimen (2008a) anvender begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner som handler om å stille spørsmål ved de etablerte profesjonsmoralene. Han forklarer forskjellen mellom profesjonsmoral og profesjonsetikk slik:

Ein profesjonsmoral er normer og verdier som er særskilt innretta mot å løyse moralske problem i samhandlinga mellom profesjonelle og mellom profesjonelle og klientene deira. Profesjonsetikk er filosofisk refleksjon over og eventuelt grunngeving av profesjonsmoraliske normer og verdier (Grimen, 2008a, s. 156).

Dersom instrumentalpedagogisk praksis kan ses på som en autotelisk profesjon, altså der handlingene er målet i seg selv, blir det vesentlig å reflektere både over hvilke normer og verdier som veileder handlingene, og hvilke grunnlag disse bygger på. Hva kan gode handlinger mot gode mål handle om, i en korpspedagogs praksis versus en pianists praksis, for eksempel? I det musikkpedagogiske landskapet kan det, som nevnt, finnes ulike nyanser av profesjonsmoraler, knyttet til områder som korps, orkestre eller spesifikke utdanningsinstitusjoner, eller også til den enkelte persons oppfatning av kall. Mellom disse nyansene kan det eksistere sterke spenninger, for eksempel om hva som anses som musikkutøving og musikkundervisning. Disse spenningene kan skape barrierer, eller ”forskansninger” som Stavik-Karlsen skriver, mellom ulike typer profesjonalitet (Stavik-Karlsen, 2013). Slike, kontekst- og individrelaterte perspektiver kan være fruktbare å løfte opp og diskutere i *profesjonsetiske* drøftinger (Grimen, 2008a). Hva er riktig og sann handling for jazzpedagogen versus hornpedagogen, for eksempel, og hvordan kan det grunnis at dette oppfattes forskjellig? Eller, hva er riktig og sant i korpspedagogens hverdag i forhold til i klasseromslæreren i musikk sin hverdag? Kanskje har disse ulike perspektivene og nyansene også noe å tilføre hverandre. Et spørsmål blir i så fall hvordan det i utdanning kan legges til rette for fruktbare profesjonsmøter mellom ulike profesjonsforståelser hos musikk lærere i skole og samfunn, og hvordan grunnlaget for den enkeltes profesjonsutøving kan diskuteres og grunnis. For å føre slike diskusjoner behøves det i følge Dale (1999) pedagogisk kompetanse på nivå over praktisk undervisningsdyktighet. Filosofiske perspektiv er én innfallsvinkel til å reflektere rundt individuelle- og kollektivt konstruerte oppfatninger om utøvende musikkpedagogers profesjonsmandat, hva som er oppgaven, og hvordan denne kan og bør håndteres. I artikkel 2, 3 og 4 gis eksempler på slike diskusjoner med utgangspunkt i tematiske narrative studier av en jazzpedagogs, en musikk lærers og en hornpedagogs praksis.

Det klassiske profesjonsbegrepet handler om profesjoner som sammenslutninger, i følge Grimen (2008a). Å diskutere profesjonsmoral med utgangspunkt i profesjoner som *sammenslutninger* er naturligvis et annet utgangspunkt enn en diskusjon av profesjonsmoral med utgangspunkt i profesjonen som en samling *enkeltindivider*. I diskusjoner om utøvende musikkpedagoger mener jeg vi behøver begge innfallsvinklene. Dette er etter mitt syn en profesjon som ikke minst *også* må betraktes som en klynge individer. Som nevnt i kapittel 1 hviler instrumentalpedagogisk virksomhet på en mesterlærere tradisjon, der elever har søkt seg til spesielle *personer* for å lære disses kunnskap og spillemåter (Nielsen & Kvale, 1999). Det

er et annet utgangspunkt enn når elever/brukere søker en profesjon for å få en hvilken som helst sertifisert profesjonsutøver til å utføre tjenesten. Begge tilgangene finnes i det instrumentalpedagogiske landskapet, på grunnleggende nivå så vel som på profesjonelt nivå. Dette betyr imidlertid at fokuset på *moral* i forhold til profesjonsutøvelse ikke bare kan handle om profesjonen som et kollektiv, men også må dreie seg om den individuelle, profesjonsutøvers moral. Hvilke normer og verdier er det som ligger til grunn for den enkelte instrumentalpedagogs musikkundervisning? Hva slags motivasjon har den enkelte for å være instrumentalpedagog? Det er neppe MFO som er den egentlige bæreren av de samfunnsoppdrag som musikkpedagogene har og oppfatter, selv om denne typen sammenslutning har betydning for profesjonsmoraler blant musikkpedagogene som et profesjonskollektiv. Den enkeltes holdninger i forhold til yrkesutøvelse er formet gjennom et helt liv og påvirket av alle relasjoner og opplevelser som den enkelte har hatt. Samlet sett dreier dette seg blant annet om at *instrumentalpedagog* ikke nødvendigvis er et valgt yrke, men heller et yrke som ble til underveis og skapt igjennom et levd liv (Bouji, 1998). Dette understreker oppfatninger av *identitet* og *kunnskap* som vesentlige for profesjonsutøvelsen, og hvordan begge disse aspektene reguleres av så vel ytre som indre makt.

2.2.3 Profesjonsmoral, eller den profesjonelles moral?

Klassiske profesjoner har ifølge Grimen et vitenskapsbasert kunnskapsgrunnlag, noe som skiller *profesjoner* fra laugsvesenet der kvalifisering tradisjonelt foregikk gjennom mesterlære. Profesjonene har mer eller mindre frigjort seg fra mesterlæren i sin prosess for å aksepteres som vitenskapelige yrker, sier Grimen (2008a).

I klassisk profesjonsteori vart det understreka at moderne profesjonar er vitenskapsbaserte, ikkje basert på praktisk meisterlære (Grimen 2008a, s. 151).

Som tidligere påpekt, er mesterlæretradisjon grunnleggende i tradisjonell instrumentalundervisning. Dette kan ifølge Grimens argumentasjon skille denne ”profesjon” fra en del andre profesjoner, selv om også for eksempel sykepleiere og lærere har tradisjon fra kvalifisering gjennom å gå i lære hos en mester. Personlige læringskontekster, der en elev lærer av en lærd, fører imidlertid med seg en del aspekter inn i den foregående diskusjonen om *moral*. I en mesterlæretradisjon overføres nemlig ikke *bare* praktiske ferdigheter og kunnskaper fra en mester til en elev, som for eksempel det å spille klarinett. I stedet adapteres

gjerner også oppfatninger og holdninger utover de praktiske yrkesferdighetene gjennom å gå i lære på denne måten (Nielsen & Kvale, 1999). I instrumentalpedagogisk sammenheng kan dette dreie seg om for eksempel hvilke CD-plater læreren og eleven kjøper og ikke, hvordan de kler seg, eller med hvilke begreper de diskuterer sin virksomhet. Hvorvidt de går til *prøve* eller til *øving* er eksempler som kan signalisere oppfatninger og holdninger som går ut over akkurat spilleferdighetene på instrument. I dette ligger det også moralske aspekter, blant annet om hvordan man forholder seg til andre, hvem man knytter seg til, hvem man tar avstand fra, og på hvilke måter dette gjøres. Det finnes mange, nærmest usynlige markører i feltet som sier noe om hvem man hører til, eller hvem man vil høre til. Blant annet kan slike markører finnes i språket, i valg av begrep man benytter om seg selv og andre – som for eksempel ”musikklærer” versus ”instrumentalpedagog”. Artikkel 2, 3 og 4 handler om en *jazzpedagog*, en *musikklærer* og en *hornpedagog*, betegnelser som disse personene bruker om seg selv, og som kanskje kan eksemplifiserer tre ulike aspekter av profesjonsmoraler i det instrumentalpedagogiske landskapet.

Til sammen handler altså maktperspektivet, i begrepet *profesjonsforståelse*, om makt på tre ulike nivå: profesjonspolitisk, profesjonskollektivt og personlig. Disse tre nivåene dreier seg om politisk legitimitet, om kollektivt ansvar, moral og etikk, og om individuelle oppfatninger om eksistensgrunnlaget for egen profesjonsutøving. Dette er maktnivåer som jeg ikke anser som atskillbare i studiene av praksiser, selv om de i analytisk sammenheng til en viss grad kan deles som i denne framstillingen.

2.3 Identitet: profesjonsidentitet/profesjonell identitet

En liten historie fra da jeg første gang tok heisen opp til 5. etasje på Norges Musikkhøgskole:

Saksofonist i heisen

For å komme seg til 5. etasje på NMH må man gå ned i kjelleren, gjennom en lang korridor, ta heisen tre etasjer opp, krysse en ny korridor, og til slutt finne heisen som går opp til 5. etasje. Første gang jeg tok denne ferden, var jeg heldig og møtte en saksofonist på vei inn i den første heisen. Jeg kunne se saksofonkofferten på ryggen og tillot meg å spørre min artsfrende om veien. ”Heng på”, fikk jeg beskjed om. Inne i heisen ble vi stående mot hverandre. Jeg nikket mot kofferten hans og spurte ”saksofon?”. Han nikket. ”Jeg også”, sa jeg. Så gikk det et par

sekund før han mer bekreftet enn spurte: ”klassisk?”. Jeg nikket, og spurte uten så mye undring: ”Jazz?”. Han nikket. Dermed trengte vi i grunn ikke si mer. Statusen var satt, og fellesnevnerne var ikke spesielt mange (forskerens fortelling).

Denne lille historien illustrerer hvordan to musikkutøvere på en kort og effektiv måte stadfester divergerende identiteter og motsetningsfylte livsverdener. Gjennom en kort samtale, som utvilsomt ble mediert på andre måter enn gjennom ordene, ble det bekreftet avvikende referanserammer, for eksempel med tanke på idealer, repertoar og arbeidsmåter. Dermed visste vi nok om hverandre til å fastslå at vi nok ikke hadde svært mye til felles.

I denne delen av kapitlet drøftes identitet som et vesentlig aspekt av instrumentalpedagogers profesjonsforståelse. Dette kan handle om hvorvidt den enkelte oppfatter seg som del av et kollektiv, som for eksempel jazz eller klassisk jamfør historien over, eller det kan også handle om hvordan personlige opplevelser fra musikkutøving og musikkundervisning virker førende for den enkeltes selvoppfatning. Sentralt i den følgende drøftingen er distinksjonen mellom *kollektiv profesjonsidentitet*, og *personlig, profesjonell identitet* (Heggen, 2008). I forkant av dette vil jeg gjøre rede for hvorfor identitetsfokus kan være sentralt i profesjonsstudier, hvordan identitet er fokusert i musikkpedagogisk forskning, og hva jeg i denne avhandlingen mener med identitet.

2.3.1 Hvorfor identitetsfokus i profesjonsstudier?

I profesjonsstudier kan et fokus på identitet være vesentlig av flere årsaker. Kåre Heggen (2008, s. 321–322) understreker følgende tre:

(a) fordi profesjonsutdanning og livsfasen fra ungdom til voksen gjerne faller sammen i tid, og fordi nettopp denne tiden i livet er betydningsfull med tanke på identitetsdanning på mange plan. Blant annet er sosiale relasjoner og fremtidsvisjoner i forhold til voksenlivet vesentlig i denne perioden av livet.

(b) fordi profesjonsutøvelse bærer i seg utstrakt bruk av profesjonelt skjønn – altså uformaliserte vurderinger. I profesjonsutøvelse finnes det ofte ingen fasitsvar på hva som er riktig og galt, og den profesjonelles valg og vurderinger er gjerne knyttet til personlige preferanser, erfaringer, kunnskap og verdier.

(c) fordi vi møter enkelte profesjonsroller svært tidlig i livet, og relaterer oss til disse rollene.

Den følgende diskusjonen om instrumentalpedagogisk virksomhet og identitet relateres til disse tre aspektene. Musikkutdanning starter gjerne i svært ung alder, som Mangset (2004) påpeker, noe som kan gjøre instrumentalpedagoger til nærpå personer som små barn identifiserer seg med. Disse identifiseringsprosessene kan fortsette videre inn i profesjonsutdanning, i livsfasen mellom ungdom og voksen. Utøvende musikkutdanning foregår videre hovedsakelig i et frivillig kretsløp utenfor den obligatoriske skolen, der den enkeltes faglige skjønn har stort spillerom. Innhold og arbeidsmåter kan gjerne speile verdier som har med hvem man *er* å gjøre, for eksempel om man identifiserer seg med instrumentavhengige roller innenfor korpskontekster eller orkesterkontekster, som hornist eller klarinettist.

Identitetsforståelsene kan også speile relasjoner man gjerne *skulle* hatt, til yrker som orkestermusikere, jazzmusikere og militærmusikere eller til spesifikke utøvere. Det repertoar av tilnæringsmåter til undervisning som instrumentalpedagoger velger mellom, kan videre synes å relatere til de spilleopplæringer og de spillelærere som den enkelte har vært knyttet til gjennom barndom og oppvekst (Hallam, 1998; Isaksen, 2013). Dette gjør fokuset på identitet vesentlig i forskning om musikkpedagogiske praksiser.

2.3.2 Identitetsfokus i musikkpedagogisk forskning

Det mest typiske identitetsspørsmålet i musikkpedagogisk forskning er sannsynligvis hvorvidt musikkpedagogen oppfatter seg selv som ”musiker” eller ”lærer”. Dette er et fokus blant annet i Christer Boujis longitudinale studie av musikk læreres yrkessosialisering (Bouji, 1998). Bouji skriver om studentenes oppfatninger *før* de begynner i musikk lærerutdanningen, hvordan disse endres igjennom utdanningen, og om den enkeltes oppfatning av seg selv som musikk lærer en tid etter at informantene har begynt i jobb. Et sentralt begrep i Boujis arbeid er ”rollestøtte”, et begrep som handler om hva slags sosial støtte studenter oppfatter at de får i roller som for eksempel ”musiker” eller ”lærer”. Samme type fokus finnes hos Brian Roberts, som har skrevet om musikk lærerstudenters selvforståelse i hverdagslivet på et kanadisk musikkonservatorium (Roberts, 1993).

Utøvende musikkpedagoger kan, som Janet Mills påpeker, ha en faglig profesjonell identitet som er forskjellig fra deres yrkestittel (Mills, 2004). Hun skriver blant annet at:

For many individuals, their 'professional identity' takes the same form of words as their job title, which is a facet of their subjective career. /.../ However, within the field of music the situation is often more complex. An individual who derives most of their income from instrumental teaching, for example, may have a professional identity of musician or performer or composer. An individual who is director of a conservatoire, for example, may have retained the professional identity of musician or composer (Mills, 2004, s.245)

Hvorvidt den enkelte *identifiserer* seg som musiker, lærer, komponist eller en spesifikk instrumentutøver kan henge sammen med vedkommendes livsoppfatning som helhet, og ha betydning for hva han eller hun legger vekt på i sin musikkundervisning (Bouji, 1998; Krüger, 2000b; Nerland, 2003; Schei, 2007). Innenfor emnet identitet og selvforståelse er også Olle Tivenius' undersøkelse omkring ulike *musikklærertypologier* i musikkskolen et bidragsgivende arbeid. Tivenius identifiserer typologiene misjonær, portvakt, muskant, mesterlærer, kapellmester, fornyer, antiformalist og pedagog, og illustrerer hvordan undervisningen blir svært forskjellig, avhengig av hvilken av disse kategoriene lærerne kan plasseres innenfor (Tivenius, 2008).

Sidsel Karlsen (2007) har undersøkt identitetsutvikling i forbindelse med musikkfestivaler. Hun forteller hvordan det opplevdes da hun selv ikke lenger kunne være pianist, men måtte 'konvertere' til klassisk sanger:

When my arms were infected, and I was unable to play the piano, I suffered a severe identity crisis. At the age of seventeen I identified already myself as a pianist, and playing the piano was a large part of who I was. Also, playing had for me been a way of processing emotions of all kinds. Now, more depressed than ever because I was unable to play, I had nowhere to go with my feelings. I felt locked up and devastated. In addition, I felt that I had lost a large and very important part of myself. If I could not play – who was I, what kind of person did that make me? As I said, I solved the problem by becoming a singer. However, 'becoming' a singer was quite problematic too. It was not that I could not sing, technically, or had a lack of talent. Looking back, I would say that the problem was that I simply did not identify myself as a singer, especially not a female classical one. From the beginning, I identified myself as a pianist, an instrument player. Despite this self-perception, I met the demands of how a classical, female singer should not only perform music but also behave, dress, look and act, on

stage and elsewhere. I felt the role to be too narrow, and lacking in artistic freedom (Karlsen 2007, s. 8).

Karlsen påpeker her hvordan den spesifikke musikeridentiteten, som sanger, også hadde føringer for oppfatninger rundt egen væremåte, for eksempel for hennes oppfatninger om hvordan hun kunne/burde te seg på scenen og ellers, om klær og utseende. Tiri Bergesen-Schei har interessert seg spesielt for sangeres identitetsutvikling, og undersøkt hvordan normer og idealer er kulturelt betinget. I sin avhandling om tre nyutdannede sangere ser hun hvordan sangere til enhver tid både er, har og søker identitet, og hvordan normalitetsoppfatninger i forhold til hvem den enkelte er og bør være, relaterer til blant annet sjangre og spesifikke utdanningstradisjoner (Schei, 2007).

Musikk og identitet har vært spesifikt analysefokus også i vitensområder som omgir musikkpedagogisk forskning, blant annet innen musikologi, musikkterapi, musikk sosiologi og musikkpsykologi (Karlsen, 2007, s. 28). Ikke minst er Even Ruuds arbeid vesentlig, i det han har gjennomført omfattende undersøkelser rundt forholdet musikk og identitet i musikkterapiutdanningen (Ruud, 1997). Med utgangspunkt i musikkterapistudenters selvnarrativer skriver Ruud om identitet som ”skapt gjennom de historier vi velger å fortelle om oss selv” (op.cit, s.10). Ruud sorterer musikkterapistudentenes historier i fire rom: *det personlige rom*, *det sosiale rom*, *rommet for tid og sted*, og *det transpersonlige rom*. I sine diskusjoner påpeker Ruud hvordan det er våre opplevelser og erfaringer *med* musikk, snarere enn musikken i seg selv, som er betydningsfullt i forhold til identitet (Ruud, 1997). Blant annet synliggjør han hvordan informantenes selvnarrativer handler om musikk knyttet til relasjoner med foreldre og nære omsorgspersoner, til idoler og hendelser fra ungdomsalder, til spesifikke høytider, årstider eller livssyklus, og også til hvordan musikkopplevelser har endret bevissthetstilstand eller medført opplevelser av åndelig art. I diskusjoner omkring informantenes fortellinger knytter Ruud sammenhenger mellom musikk og følelser som et fundamentalt aspekt for identitetsarbeidet. Torill Vist (2009) er også opptatt av forholdet mellom musikk og følelser og påpeker følelser som et eget kunnskapsområde i musikk. Hun tydeliggjør hvordan følelser kan være en *implisitt* del av musikk som “estetisk fag” eller som et fag med “eksistensielle og åndelige lag”, slik vi finner det beskrevet i nordisk musikkpedagogisk litteratur (Dyndahl, 2004; Hanken & Johansen 1998; Nielsen, 1994). Vist (2009) skriver også om hvordan slike benevnelser er tilslørende, og egentlig bidrar til å holde

følelsesaspekter *utenfor* dagsordenen i diskusjoner om musikkundervisning og musikkpedagogisk utdanning. Diskusjoner om musikk og identitet omhandler naturligvis også følelsesaspekter, for eksempel er det vesentlig med tanke på profesjonsforståelse hvorvidt den enkelte *føler* seg som en musiker, lærer, dirigent eller komponist.

Identitet er også et tema i lærerforskning generelt. Blant annet argumenterer flere forskere for å betrakte læreres helhetlige levde *liv* som grunnlag for hvorfor praksisene blir som de blir (Clandinin & Connelly, 1996; Goodson & Hargreaves, 1996). Narrative innfallsvinkler benyttes etter hvert ganske ofte for å undersøke læreres og musikk læreres identitetsoppfatninger (Barrett & Stauffer, 2009; Clandinin & Connelly, 1996; Søreide, 2007). For eksempel undersøker Gunn Søreide narrative konstruksjoner av læreridentitet i offentlig meningsdanning. Hun finner identitetskonstruksjonen av læreren som elevsentrert, omsorgsfull og inkluderende som svært sentral, og drøfter hvordan en slik identitet blir til i en diskursiv vev av multidimensjonale dikotomier (Søreide, 2007, s. 70 ff.). Krügers diskusjon av to musikk læreres praksis er, som Søreides arbeid, også diskursivt orientert og viser hvordan læreres praksis kan betraktes som formet av sosiale prosesser (Krüger, 2000b). Som kontrast til slike fortellinger om læreres identitet og læreres praksis, finnes det også diskusjoner om identitet som formet av indre, avgjørende opplevelser. Blant annet diskuterer Johanna Ray (2004) hvordan sterke musikkopplevelser i ungdomsskolen har betydning for elevenes oppfatninger av seg selv og sin tilværelse.

Musikkdidaktisk identitet er også tema i flere arbeider fra Norden. For eksempel diskuterer Geir Johansen (2006) hvordan studenter kan møte agenter fra forskjellige kunnskapskulturer i faget musikkdidaktikk i musikk lærerutdanningen, og nevner en allmenndidaktisk, en musikkvitenskapelig og to utøvende/skapende musikkdidaktiske kunnskapskulturer (*musikkpedagogen* og *musikkpedagogen*, jf. diskusjonen hos Bouji (1998)). Agenter fra disse kunnskapskulturene trekker, i følge Johansen, studentenes identitetsarbeid i forskjellige retninger (Johansen, 2006, s. 126). Også innenfor andre profesjonsutdanninger snakker man om ulike kunnskapskulturer. For eksempel skriver Berit Karseth om hvordan det i *sykepleierutdanningen* eksisterer spenninger mellom en naturvitenskapelig og en humanistisk kunnskapskultur, og hvordan dette handler om ulike oppfatninger av hva som er gyldig kunnskapsgrunnlag innenfor sykepleie (Karseth, 2012, s. 89). Petter Dyndahl & Live Weider Ellefsen påpeker hvordan tenkning om hva som anses for gyldig kunnskap i musikkdidaktisk sammenheng, må relateres til diskusjoner om kultur. De understreker perspektivet på kultur

som avgjørende for å forstå hva som aksepteres som musikk, og dermed også som musikkundervisning og musikkdidaktikk (Dyndahl og Ellefsen, 2009). Hvorvidt den enkelte betrakter seg som for eksempel saksofonist, saksofonlærer, saksofonpedagog, musikk lærer eller musikkpedagog, har dermed også sammenheng med *hvor*, og i forhold til *hvem*, hun eller han identifiserer seg som det ene eller det andre. En person med samme utdanning og erfaringsbakgrunn kan dermed oppfattes som saksofonist på ett sted, musikkdidaktiker på et annet og pedagog på det tredje. Ett slikt eksempel er meg selv, og hvordan jeg omtales – og omtaler meg selv – med et ulikt utvalg av disse betegnelse, avhengig av hvilke utdanningskontekster jeg befinner meg i: ved lærerutdanningen på universitetet, ved musikkonservatoriet eller i det utøvende musikkfeltet.

2.3.3 Identitet i denne sammenhengen

Det er mange måter å definere identitet på. Som nevnt betrakter Ruud identitet som ”de historier vi velger å fortelle om oss selv” (Ruud 1997, s.10). Begrepene *individualitet* og *samfunn* bygger på en forståelse av identitet, der individet forstås som den enkelte, og samfunnet som et kollektiv som omgir den enkelte (Heggen, 2008, s. 322). Ulike samfunn og kollektiv kan ha ulike forståelser av forhold som ytre/indre i denne sammenheng. For eksempel er det kanskje i vestlig sammenheng mest vanlig å oppfatte *individet* som grunnenheten, mens individet i andre deler av verden, for eksempel i balinesisk hinduisme, kan fremstå som nokså avpersonifisert og nærmest kun som et tall i en endeløs rekke individer, sedimentert av kollektive essenser som konstituerer dette samfunnet (Geertz, 1966; McPhee 1966, 1979).

Heggen (2008) mener identitetsfokus er vesentlig for å forstå profesjonsutøving: ”Identitet og identitetsproblem handler om grunnlaget for meningsfull orientering og handling”, sier han (op.cit., s. 323). Dette betyr at hva som oppleves som meningsfullt å gjøre, for eksempel for en instrumentalpedagog, er knyttet til dennes egne oppfatninger om hvem han/hun er, hvem han/hun hører til og hvem hun/han tar avstand fra. Heggen (2008) poengterer at identitet ikke er noe som skapes en gang for alle, men noe som stadig utfordres og må gjenskapes. Et sentralt aspekt i Heggens drøfting om identitet og profesjon er forholdet mellom individ og samfunn. Han forklarer ”individ” som en oppfatning som forutsetter at både personen selv og andre kan oppfatte han/henne som den samme, over tid. Dette betyr, relatert til for eksempel Ruuds drøfting, at de historier den enkelte velger å fortelle om seg selv, behøver en viss

kontinuitet og sammenheng (Ruud, 1997). Heggen (2008, s. 323) forklarer ”kollektiv identitet” som et fenomen som forutsetter at medlemmene oppfatter at de har noe felles, som er varig, og at de utgjør en sosial enhet. Ruud poengterer i sine diskusjoner om musikk og identitet at fortellingene vi forteller om oss selv *både* handler om noe individuelt, og om noe kollektivt (Ruud, 1997). Nettopp forholdet mellom personlige, betydningsfulle opplevelser, og sosiokulturelle mekanismer er sentralt i diskusjonen i artikkel 1 i denne avhandlingen der Heideggers kunstfilosofi og Foucaults diskursorienterte tenkning først anses som diametralt motsatte innfallsvinkler (Angelo & Varkøy, 2011; Foucault, 1999; Heidegger, 2000). Kontrasten mellom Heideggers og Foucaults tenkning, som altså er ansatt i artikkel 1, er fruktbar også i en diskusjon om identitet.

Heidegger skriver om mennesket som *Dasein*, noe som på norsk oversettes til der-væren (Heidegger, 2007, 2002). En der-væren er en væren på et bestemt sted, og til en bestemt tid. Altså en væren-i-verden. For eksempel kan en der-væren som klarinettpedagog på Norges musikkhøgskole innebære en oppfatning av hva det er å eksistere som er muliggjort gjennom nettopp det å være klarinettpedagog på Norges musikkhøgskole. Vesentlig i Heideggers tenkning er imidlertid at det finnes en grunnleggende jeg-bevissthet som er langt mer enn min kognitive forståelse av at alle mine erfaringer er mine. Denne grunnleggende jeg-bevisstheten er ingen egentlig form for bevissthet i ordets vanlige betydning, men er immanent i alle ting og mennesker som individene omgir seg med. I fenomenene angst, kjedsomhet og kunst mener Heidegger det ligger potensial til eksistensielle innsikter i sin egen der-væren (Heidegger, 2000). Slik Heidegger skriver om dette er menneskenes innerste ønske å bringes i kontakt med sin egen Væren, samtidig som mennesket av natur vil rømme fra slike opplevelser. Det ligger et relasjonelt perspektiv i Heideggers tenkning om væren. Blant annet skriver han: ”Det værende vi her skal analysere, er i hvert enkelt tilfelle vi selv. Dette værendes væren er i hvert enkelt tilfelle min. Dette værende forholder seg i sin væren til sin Væren” (Heidegger 2007, s. 69). Mennesket forholder seg ifølge dette sitatet til sin væren, altså denne grunnleggende jeg-oppfatningen, og spørsmål om identitet kan dermed besvares i forhold til hvordan den enkelte lever og de valg hun eller han gjør. Identitet er altså *levd* – og ikke nødvendigvis utsagt. En mulig beskrivelse av profesjonsforståelser i et kunstpedagogisk landskap kan omfatte det å forløse personlige, iboende potensialer hos utøverne. Christopher Smalls tenkning om musikk handler blant annet om identitet og hvordan oppfatning av identitet kan skje i *musicking* (Small, 1987, 1996, 1998):

Again, a person may relate, both as performer and as listener, to more than one kind of musicking, but his or her flexibility will not be endless; identities may be multiple, and musicking is a wonderful way of trying on new ones, but the possibilities for any one individual are not infinite. And, conversely, the same performance may, at one and the same time for different people, serve different senses of identity but, once again, the number of different identities a performance will support is not infinite, and, in fact, perhaps because participants tend to select themselves, there is a tendency for a performance to draw people together into a common identity. (Small 1987, s. 67).

I dette sitatet poengteres det hvordan muligheter til identitetsoppfattelser ikke er *uendelige* i musikkksamspill, noe som kan bety at oppfattelser av hvem jeg er i verden kanskje kan gis forskjellige *vilkår* i eksempelvis balinesisk gamelanundervisning og i vestlig jazzimprovisasjon¹⁶.

Mens Heideggers tenkning kretser rundt væren og essens, er Foucault særlig kjent for sitt sosialkonstruksjonistiske, diskursorienterte arbeid. Foucaults arbeid kan sies å kretse rundt subjektet, altså rundt individ og identitet, selv om dette arbeidet i første omgang skjer gjennom å sette subjektet i parentes (se artikkel 1, også publisert: Angelo & Varkøy, 2011). Foucaults arbeid fra 1960- og 1970-tallet handler om hvordan subjekter og forståelser muliggjøres gjennom mekanismer i sosiale og kulturelle kontekster. Subjektene må underkaste seg diskursens orden for å være i "det sanne", skriver Foucault (1999), og mener at vår oppfatning av subjektet som en størrelse med makt over egen kunnskap og forståelse, står for fall. I musikkpedagogisk forskning har Foucaults diskursorienterte tenkning vært utgangspunkt for flere undersøkelser, slik jeg har diskutert i kapittel 1 (Krüger, 2000a, 2000b; Nerland, 2003; Schei, 2007). Krüger har også skrevet om *siste* del av Foucaults forfatterskap, der Foucault er opptatt av blant annet selvteknologier, og slipper både *selvet* og *væren* inn i egen diskurs (Foucault, 1988; Krüger, 2000a). Det synes likevel å være slik i Foucaults tenkning at det enkelte subjekt nærmest impregneres av væren – altså at personenes identitet blir til *av* å bevege seg i ulike sannhetsregimer. Den enkeltes identitet blir til gjennom en

¹⁶ Jeg har tilbrakt seks måneder av stipendiatperioden på den indonesiske øya Bali. I løpet av denne perioden har jeg fulgt en gamelanlærers arbeid, og skrevet en artikkel med arbeidstittelen "The Duty of Gamelan" (i review hos NNMPF Årbok, 2012). Denne gamelanlærerens profesjonsforståelse er uløselig knyttet til aspekter innenfor Balinesisk Hindusime. Dette innebærer blant annet en tenkning omkring forholdet kollektiv versus individ som er motsatt den som blir diskutert i artikkel 2 om en jazzpedagogs profesjonsforståelse. Undervisning og utøving foregår hovedsakelig uten noter i begge disse kontekstene, og dualistisk tenkning er også vektlagt på begge steder. Men altså, motsatt.

prosess av *skulpturering* i Foucaults sosialkonstruksjonistiske ontologi, skriver Alvesson og Sköldbberg (2008). En skulptur har naturligvis også et indre materiale, men hva skulpturen *blir*, er prisgitt den eller de som former den. Dette er et nokså motsatt perspektiv i forhold til Heideggers tenkning, der oppfatning av seg selv er nært knyttet til en grunnleggende, gitt bevissthet.

Til sammen fører dette mot en tenkning om identitet som et *refleksivt* prosjekt, mellom noe individuelt og noe kollektivt. Et slikt syn på identitet finner vi blant annet hos Anthony Giddens (Giddens, 1991). Hva den enkelte sier, og hvordan den enkelte handler og velger, er dermed både styrt av den enkeltes indre forståelse av seg selv i verden – og av ytre mekanismer som former hva som er mulig å tenke og si. Identitet er ikke et adskilt fokus i denne avhandlingen, men én del av det sammensatte forskningsfokuset *profesjonsforståelse*, der spenninger mellom enkeltindivid og samfunn har en sentral plass.

2.3.4 Profesjonsidentitet versus profesjonell identitet – en sentral distinksjon

Heggen (2008) skiller mellom kollektiv *profesjonsidentitet* og den enkelte yrkesutøvers *profesjonelle identitet*, og påpeker hvordan identitetsdiskusjoner relatert til sosiokulturelle perspektiver fører viktige diskusjoner inn i drøftingene om profesjonskvalifisering. Jeg kommer tilbake til temaet profesjonskvalifisering i instrumentalpedagogisk sammenheng, men først vil jeg løfte fram hva distinksjonen profesjonsidentitet/profesjonell identitet kan bety, i det musikkpedagogiske landskapet.

Profesjonsidentitet diskuteres av Heggen som en kollektiv identitet, knyttet til grupper, virksomheter eller samfunn (Heggen, 2008). I musikkpedagogisk sammenheng kan en slik identitet relateres til spesifikke instrumentgrupper eller institusjoner/organisasjoner (Bouji, 1998; Nerland, 2003). Hva det er å *være* jazzpedagog eller hornpedagog kan være eksempler på profesjonsidentiteter, og er emner som diskuteres i artikkel 2, 3 og 4. Dette kan for eksempel handle om hva slags opplevelser man har hatt i relasjon til musikk, hvordan man har tilegnet seg kunnskapen, og hvem man knytter seg til og fra. Blant annet kan praksisfelleskap som den enkelte har tatt del i gjennom oppvekst og utdanning, eksempelvis slåttespillmiljø, orkestermiljø, korpsmiljø, eller spesifikke instrumentkontekster, ha avgjørende betydning for

profesjonsidentitet. Identitet kan dermed orienteres i retninger som ”vi korpsmusikere”, ”vi saxofonpedagoger” eller ”vi walthornister”. Kollektiv består imidlertid av individer som orienterer seg på *ulike* måter, skriver Heggen (2008). Dette betyr at enkeltindividet *kan* ha profesjonsmedlemsskapet som den sentrale og dominerende orienteringen i livet, men at det ikke *nødvendigvis* er slik. Mens det for enkelte kan være slik at profesjonsidentiteten undergraver personlig identitet, kan det for andre være den personlige identiteten som er tydeligst – også i profesjonsutøvingen. Slik kan det naturligvis være også i instrumentalpedagogiske praksiser. Heggen (2008) understreker imidlertid at profesjonsidentitet og personlig identitet også kan være nærmest sammenfallende.

Profesjonell identitet handler altså om den enkelte yrkesutøvers identitetsdanning – relatert til utøving av yrkesrollen (Heggen 2008, s. 324). Denne identitetsformen kan være særlig relevant i forhold til instrumentalpedagoger, ikke minst med tanke på den sterke mesterlæretradisjonen i dette feltet som jeg har understreket tidligere. I mesterlære kan yrkesmessig identitetsdanning og identitetsdanning for øvrig anses som tett sammenknyttet (jf. Nielsen & Kvale, 1999). Som Mangset (2004) poengterer, begynner ”utdanningen” gjerne svært tidlig i det kunstutøvende yrkesfeltet, noe som gjør det naturlig å tenke utdanning og yrkespraksis som et fortsettende identitetsarbeid fra barndom og oppvekst. Den enkelte instrumentalpedagog kan dermed ha mange erfaringer og opplevelser fra musikkarbeid allerede fra tidlig barndom, et tema som diskuteres i musikkpedagogisk litteratur (Hallam, 1998; Isaksen, 2013; Ruud, 1997). Hun eller han kan også ha opplevelser fra prøvespill, fra å forflytte seg fra althorn til walthorn i skolekorpset, eller fra andre hendelser i det frivillige og profesjonelle kulturliv, som også spiller inn på hans eller hennes profesjonelle identitet, i samspill med erfaringer fra utdanning. I tillegg til dette kan en lav grad av statlig styring gi instrumentalpedagogers virksomhet en karakter av *privat* praksis (Holmberg, 2010; Nerland, 2003; Schei, 2007). Dette betoner også enkeltutøveres profesjonelle identitet som en vesentlig faktor i diskusjoner om profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser.

2.3.5 Kvalifisering til profesjonsutøving: rekruttering eller sosialisering

Instrumentalutdanning kan, som skissert i delkapittel 1.1, oppfattes som en type ”privat” eller ”hemmelig” yrke, der de offentlige kartene mangler. Dette gjelder både i betydning styringsdokumenter og uttalte kvalifikasjonskrav, og i betydning forskning og

dokumentasjon. For utøvende musikkpedagoger finnes det også flere forskjellige typer ”utdanninger” som kvalifiserer for yrkesutøvelsene: formelle utdanninger på universitet, konservatorium, høgskoler eller lærerutdanninger, samt en rekke didaktisk/pedagogiske kurs i regi av frivillige organisasjoner som Norsk kulturskoleråd og Norsk musikkorps forbund (NMF)¹⁷. Det er altså ikke slik at det finnes én musikk lærerutdanning og én musikk lærerprofesjon, men snarere slik at det finnes mange musikk lærerprofesjoner, og mange kvalifiseringsmåter. Som beskrevet i delkapittel 1.4, består min bakgrunn av formell utdanning som musiker og musikkpedagog, men også av fagdidaktiske kurs fra NMF som instruktørkurs, dirigentkurs og kurs i gehørsbasert korpsmetodikk. Jeg mener at det for musikkpedagoger i skole og samfunn som helhet, kunne vært fordelaktig å sikte mot samarbeid mellom slike type utdanninger. De ulike utdanningene synes å kunne være gjensidig berikende og bygge broer mellom ulike kunnskapstyper og identiteter, og bevege etablerte maktforhold som kan fungere som ”profesjonelle forskansninger” (Stavik-Karlsen, 2013). Det finnes ingen formelle krav til *lærerutdanning* i nasjonale kompetansekrav for å bli ansatt som kulturskolelærer. Føringsene når det gjelder *faglig utdanning* er også forholdsvis romslig formulert (Kunnskapsdepartementet, 1998; Opplæringsloven). Dette kan peke mot en profesjonsmoral og en politisk vilje til å anerkjenne mangfoldige bakgrunner for lærere i dette skoleslaget, eller eventuelt vitne om en fagpolitisk forsømmelse eller manglende kyndighet i forhold til å regulere det kunstpedagogiske utdanningsfeltet.

Å kvalifisere seg for profesjonell yrkesutøving handler blant annet om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Slik Heggen ser det, handler det imidlertid også om å *identifisere* seg med et yrkesfelt og en profesjon, og om å se for seg selv som profesjonell utøver i dette feltet (Heggen 2008, s. 321). Denne identifiseringen kan som sagt ha utviklet seg fra ung alder. Spørsmålet blir da hva slags funksjon utdanningene har i identitetssammenheng. Det er for eksempel stor forskjell på det å *rekruttere* en bestemt type mennesker, og det å ville *sosialisere* studenter inn i spesifikke profesjoner.

Christer Bouji har som nevnt gjort et stort arbeid innenfor dette feltet i nordisk sammenheng (Bouji, 1998). Én av hans konklusjoner er at musikk lærerutdanningene rekrutterer studenter som vil spille eller synge, og at sosialiseringen mot musikk læreridentiteter skjer mer eller

¹⁷ Norsk kulturskoleråd, diverse kurs: <http://bestilling.kulturskoleradet.no/index.php?menyvalg=1>
Norges musikkorps forbund (NMF), dirigentkurs: www.musikkorps.no/pls/.../CB1E3A000AC341A0A640229D8D0213E2
NMF, instruktørkurs: http://www.spilleglede.no/Instrukt%C3%B8rkurs.b7C_wlrUXV.ips

mindre motvillig i løpet av studiet. Også Sture Brändström og Christer Wiklund (1995) har gjennomført en undersøkelse som peker mot at musikk lærerstudentene helst vil bli musikkutøvere, og at læreryrket blir en slags reserveløsning i tilfelle alt annet skulle slå feil. Andre mulige forklaringer kan være at studenter som begynner på en musikkutdanning, for eksempel på et musikkonservatorium, har en bakgrunn der de begynte å undervise egne elever i ung alder. På små steder er gjerne det nødvendig. Videre kan det være slik at studenter i konservatorieutdanningen sosialiseres mot å jage etter utøveryrker fordi det er dette som gir mest status i utdanningskonteksten (Bouji, 1998; Roberts, 1993). Når studenten så møter et arbeidsmarked med størst behov for musikkpedagoger i sammensatte stillinger, kan dette imidlertid også være en lettelse for den nyutdannede, og slett ingen ”B-jobb”.

Heggen (2008, s. 328–329) identifiserer tre typer studenter i profesjonsutdanning:

(A) de som mener at profesjonsutøver, for eksempel hornpedagog, musikk lærer eller jazzpedagog er noe man *er*, og ikke noe man kan *bli* igjennom utdanning. Dette perspektivet vektlegger personlige egenskaper og anser egentlig profesjonskvalifikasjonene som *medfødt*. Dette gjør sosiale sider ved yrkeskvalifisering mer vesentlig enn de faglige, og det blir her særlig relevant å *rekruttere* disse fødte instrumentalpedagogene.

(B) de studentene som fremhever *praksis* som den beste og eneste *egentlige* læringsarena. I et slikt perspektiv kan identitet bli til gjennom sosialisering i praksisfellesskapene.

(C) de som er bekymret for at utdanningens teoretiske grunnlag forsømmes når læringsarenaen fragmenteres.

Innenfor det musikkpedagogiske forskningsområdet i Norden har i alle fall perspektivet på læringsarenaen utvidet seg. Mens dette miljøet fram til ca. 1995 i all hovedsak var orientert mot musikkundervisning i skolen, synliggjøres det i nyere forskningsarbeider en økende interesse for musikkpedagogisk virksomhet innenfor andre opplæringsarenaer i samfunnene (Karlsen, 2007). Et spørsmål kan da være hvordan dette utvidede fokuset gjenspeiles i utdanninger som vil kvalifisere for musikkundervisning i skole og samfunn. Dette er del av den neste diskusjonen, om musikkpedagogisk utdanning som møteplass.

2.3.6 Musikkpedagogisk utdanning som møteplass

Hva den enkelte identifiserer seg som og relaterer seg til, har grunnleggende betydning for vedkommendes oppfatning av sitt profesjonsmandat. Denne oppfatningen, eller

profesjonsforståelsen, kan reflektere ulike verdier og tenkning om musikk/læring. Disse ulike tenkemåtene møtes og gnisser mot hverandre i musikkpedagogisk utdanning. Kunnskap i profesjonsutøving *personliggjøres*, skriver Heggen (2008, s.324). Kunnskapen inkorporeres altså i den enkeltes oppfatning av seg selv, i relasjon til utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Egen yrkesidentitet, personlige identitet, væremåte og relasjoner forhandles dermed i utdanningene gjennom mer eller mindre skarpe møter med andres væremåter og relasjoner.

Heggen (2008) ser utdanningsarenaen og yrkesfeltet som de mest sentrale kontekstene i konstruksjonen av profesjonell identitet, og påpeker at relasjonen mellom disse er grunnleggende for en bedre forståelse av profesjonskvalifisering. Han argumenterer for å se profesjonsutdanningene som en *møteplass* for ulike stemmer, og på den måten gjøre yrkesfeltet mer til stede. Dette mener han kan berike studentenes identitetsarbeid med tanke på yrkesrollen(e) (Heggen, 2008). Geir Johansen anser faget musikkdidaktikk *som* en slik møteplass i musikkpedagogisk sammenheng, og som en arena der innholdet i faget blir til i (spenningsfylte) dialoger mellom ulike kunnskaps- og identitetskulturer (Johansen, 2006). Én vesentlig årsak til å synliggjøre konfrontasjoner mellom ulike stemmer fra profesjonslandskapet i utdanningen er, ifølge Heggen, at det ligger et stort læringspotensial i spenningen mellom ulike oppfatninger (Heggen, 2008, s. 327). En tilnærming til utdanning som en *møteplass* for mangfoldige stemmer kan, slik Heggen argumenterer, tilby å ”setje omgrep på eventuelle motsetningar både mellom og innenfor kontekstar – og ha som mål at slike konflikter i kunnskapsperspektiv blir tematiserte i utdanningssammenheng” (op.cit, s. 328). Dette gjelder etter min mening også i musikkpedagogiske utdanninger.

I denne avhandlingen gir jeg stemme til tre ulike profesjonsforståelser i det musikkpedagogiske feltet, gjennom tematiske narrative undersøkelser av tre ”instrumentalpedagogers” praksis. Jeg mener slike artikuleringer er bidragsgivende i musikkpedagogisk utdanning, tenkt som en møteplass for kontrasterende stemmer med forskjellige ideer om hva musikkundervisning handler om. Et slikt perspektiv utfordrer naturligvis tanken om en *allmenn musikkdidaktikk*, som en oppfatning av musikkundervisning som kan gjelde uavhengig av kontekst, instrument og person. Nielsens bok med tittelen *Almen musikkdidaktikk* er et av de viktigste verk innenfor musikkpedagogisk litteratur i Norden, og hans arbeid er banebrytende i så vel nordisk som i internasjonal sammenheng (Nielsen, 1994). Det er verken tittelen på denne boken eller Nielsens arbeid som sådant jeg opponerer mot. Som nevnt i kapittel 1 var det nettopp i møte med denne tenkningen i hovedfagsstudiet i

musikkpedagogikk at jeg ble tilbudt begreper og refleksjonsrammer slik at jeg kunne artikulere opplevde frustrasjoner og spenningsforhold. Jeg tar likevel avstand fra tanken og ideen om at det skulle gå an å anrette tenkning om musikkdidaktikk på en måte der alle typer profesjonsutøvinger som på en eller annen måte kan kalles ”musikkpedagogiske” kan diskuteres likt. Det er for eksempel slett ikke sikkert at det er spesielt allmenngyldig det verken jazzpedagogen, hornpedagogen eller musikk læreren (artikkel 2, 3 og 4) legger til grunn for sine praksiser.

Den narrative tilnærmingen til studiene A, B og C i denne avhandlingen, fokuserer på det enkelte av disse eksemplene og teoretiserer ut fra dette, alene. Partikulære eksempler er, slik Flyvbjerg understreker, av avgjørende betydning for den allmenne vitensutviklingen innen spesifikke områder (Flyvbjerg, 1991). Med utgangspunkt i disse studiene vil jeg støtte Nielsens tenkning om et *didaktologisk* perspektiv i pedagogisk utdanning (Nielsen, 2003). Nielsen (2003, s. 18) benytter begrepet didaktologi om *teorien* om undervisningens innhold, mål og begrunnelse. Betegnelsen handler om et vitensfelt som relaterer til spesifikke praksiser med et deskriptivt, analytisk og reflekterende blikk som ikke er verdi-nøytralt, men heller ikke verdietablerende. Didaktologiens posisjon bygger på et vitenskapssyn og et fagsyn, sier Nielsen (op.cit., s.19), og understreker at all vitenskap nødvendigvis er basert på verdisyn. Til forskjell fra et didaktisk perspektiv er ikke et didaktologisk perspektiv verdietablerende fordi diskusjonene om mål, innhold og begrunnelser foregår med en betydelig distanse fra de spesifikke undervisningspraksisene. En didaktologisk tilgang kan dermed innby til andre refleksjoner om hvorfor spesifikke mål, innhold og begrunnelser er grunnlag i ulike praksiser, enn en didaktisk og tettere praksisrelatert tilgang kan gjøre. Slike diskusjoner kan bidra til en undersøkende og reflekterende holdning som grunnlag i pedagogisk utdanning, noe jeg mener kan være et fruktbart utgangspunkt for profesjonsmøter mellom ulikartede forståelser i det musikkpedagogiske feltet. Til forskjell fra Nielsen (1994) velger jeg derfor ikke å argumentere for *allmenn musikkdidaktikk*, men for *allmenn musikkdidaktologi*. Dette fordi et didaktologisk fokus kan handle om hvordan *ulike* musikkdidaktikker blir til, i et spenningsfelt mellom makt, identitet og kunnskap, om hva som i *ulike* musikkdidaktikker anses for undervisningens innhold, mål og begrunnelser, og hvorfor det kan være slik. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.2.3.

Mens jeg i delkapittel 2.3 har diskutert profesjon og identitet, med profesjonsidentitet og profesjonell identitet som vektlagte akser, diskuterer jeg i det følgende delkapitlet 2.3

kunnskapsgrunnlag i instrumentalpedagogisk praksis som et vesentlig aspekt i den enkeltes profesjonsforståelse.

2.4 Kunnskapsgrunnlag i instrumentalpedagogiske praksiser

2.4.1 Sammensatt kunnskapsgrunnlag i profesjonsutøving

Tenkning om kunnskapsgrunnlag er vesentlig i alle profesjoner og handler om selve eksistensgrunnlaget for den enkelte profesjon. Det er imidlertid ikke sikkert at profesjonsutøvere fra en og samme profesjon poengterer det *samme* kunnskapsgrunnlaget når de gjør rede for hva det er de kan og tar ansvar for. Problemstillingen i denne avhandlingen griper helt konkret inn i den enkeltes oppfatning av dette, når jeg i studie A, B og C blant annet undersøker hva de tre såkalt ”instrumentalpedagogene” selv oppfatter at de underviser i, når de underviser. Kunnskapsgrunnlaget for en profesjon som instrumentalpedagog kan potensielt uttrykkes ganske forskjellig, blant annet gjennom ulike valg av begreper og med støtte i divergerende teoretisk-filosofiske referanserammer. For musikkutdanningsprofesjoner, som for andre profesjoner, er imidlertid refleksjoner om kunnskapsgrunnlag vesentlig, ikke minst med tanke på å kvalifisere en ”legitim” legitimering i kultur- og utdanningspolitiske sammenhenger.

Profesjoners kunnskapsgrunnlag kan betraktes som et *sammensatt* fenomen, bestående av teoretiske innsikter fra flere fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner (Grimen, 2008b). Sammenhengen mellom de ulike brokkene av kunnskap i profesjonsutøvelse er altså av praktisk art, i forhold til de krav som ligger i yrkesutøvelsen. De ulike typene kunnskap henger i profesjonsutøvelse sammen fordi denne sammenhengen er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver, og ikke fordi kunnskapsenheter er nødvendigvis lar seg begrunne på teoretisk vis. En lege behøver for eksempel å beherske både biologi og kommunikasjonsteori, uten at disse vitensområdene har det spor med hverandre å gjøre. Bruken av begge disse kunnskapstypene sammen, er imidlertid nødvendig for at legen skal kunne stille riktig diagnose og kunne kurere pasientens sykdom. Grimen bruker begrepet ”praktiske synteser” som en benevnelse på enheten i profesjonenes sammensatte kunnskapsgrunnlag (Grimen 2008b, s. 74–84). Delkapittel 2.4 handler først og fremst om praktisk kunnskap, med særlig utgangspunkt i Aristoteles’ tenkning om *techné* og *fronesis*

(Aristoteles, 2008, Flyvbjerg, 1991, Grimen, 2008b). Også epistemisk kunnskap er vesentlig for å drøfte kunnskapsgrunnlag i instrumentalpedagogiske praksiser, selv om denne kunnskapen ikke handler om det praktisk utøvende. De tre kunnskapsformene episteme, techné og fronesis er imidlertid både i analytisk sammenheng og i profesjonsvirksomhetene overlappende, men inndelingen kan likevel være meningsfull for å diskutere grunnlag for kunstpedagogiske virksomheter. Før jeg redegjør for disse kunnskapsformene, vil jeg kort skissere hva slags kunnskapsfokus som finnes i tidligere musikkpedagogisk forskningslitteratur i Norden.

2.4.2 Kunnskapsfokus i litteratur om musikkpedagogisk praksis

Hva kunnskapsgrunnlaget for musikkutøving- og musikkundervisning er, kan forklares på forskjellige vis (Cook & Everist, 2001; Nielsen, 1994; Rønningen, 2010). Slike forklaringer utgjør viktige refleksjonsrammer for å tenke rundt hva virksomheter i for eksempel instrumentalpedagogiske praksiser handler om. Innenfor nordisk musikkpedagogisk litteratur diskuteres det hvordan undervisning i musikk kan ta utgangspunkt i ulike typer *undervisningsfag*, som for eksempel musikk som håndverksfag, trivselsfag, estetisk fag og kritisk fag (Dyndahl, 2004; Hanken & Johansen, 1998; Nielsen 1994). Vist (2009) etterspør som nevnt området ”musikk som følelsesfag” i slik litteratur (Vist, 2009), og det kan også stilles spørsmål ved hvorvidt musikk som for eksempel ”kroppsfag”, eller som et ”eksistensielt fag”, burde vært eksplisitt behandlet i slike diskusjoner. Dette spørsmålet kan begrunnes i blant annet Holgersens tenkning om musikkundervisning og kropp (Holgersen, 2006, 2002), samt i læreplanen for norsk grunnskole, der musikkopplevelsen fremheves som utgangspunkt for eksistensiell erfaring (LK06; Varkøy, 2010). De ulike drøftingene om musikk som ulike typer undervisningsfag, tydeliggjør hvordan både kunnskapsgrunnlag, hensikter og arbeidsmåter kan være forskjellige og til dels også motstridende i ulike typer musikkundervisning. For eksempel kan kunnskapsgrunnlaget for musikkundervisning betraktet som et *ferdighetsfag*, ikke nødvendigvis diskuteres på samme måte som kunnskapsgrunnlaget for musikkundervisning der faget betraktes som et *estetisk fag* (Hanken & Johansen, 1998).

En vesentlig distinksjon i drøftinger om musikkundervisningens kunnskapsgrunnlag i nordisk sammenheng, er den mellom musikkfagets *basisfag* og – *undervisningsfag*; altså mellom fagets gitte basis og hvilke deler av denne basisen som vektlegges i en spesifikk

musikkundervisning (Nielsen, 1994). I Nielsens tenkning bygger enhver type musikkundervisning, for eksempel musikk som estetisk fag eller som håndverksfag, på én og samme basis. Denne musikkfagets basis ser han som tredelt på en akse mellom en ars- og en scientiadimensjon (Nielsen, 1994, s. 136). Med utgangspunkt i denne tenkningen vektlegges ars-dimensjonen mer i musikkundervisning som er orientert mot estetikk enn i musikkundervisning orientert mot vitenskapelig kunnskap om musikk. I en mellomposisjon mellom disse aksene finnes en håndverks- og hverdagskulturell dimensjon. Dersom læreren, eller også læreplanen, vektlegger ferdighetsutvikling og musikk som del av hverdagskulturen i undervisningen, er det, slik Nielsen tenker det, disse delene av basisfaget som vektlegges. Denne tenkningen om én allmenngyldig kunnskapsbasis i musikk og musikkundervisning kritiseres av Dyndahl og Ellefsen (2009). De påpeker at hva slags musikk som oppfattes som for eksempel ”estetisk”, til forskjell fra ”funksjonelt”, er kulturelt betinget, og ikke noe som kan diskuteres på generell basis med utgangspunkt i en gitt ars-scientia-akse (op.cit., s. 20). Dyndahl og Ellefsen (2009) påpeker også hvordan distinksjonen ”basisfag” og ”undervisningsfag” ikke nødvendigvis gir mening i diskusjoner om ulike typer musikkaktivitet/musikkundervisning. Dette kan eksemplifiseres med utgangspunkt i Smalls tenkning om musicking, som utfordrer ideen om at det skulle eksistere en allmenngyldig, gitt basis, og som også utfordrer skillet mellom musikkundervisning og musikkutøving (Small, 1987, 1996, 1998). Dette skillet rokkes også ved av Peter Dunbar-Hall, som eksplisitt påpeker at musikkutøving og musikkundervisning er to sider av samme sak (Dunbar-Hall, 2009).

I tillegg til tenkningen om basisfag/undervisningsfag er også distinksjonen bredde/spiss benyttet i tenkning om kunnskap i musikkpedagogisk praksis (Angelo 2002; Bouji, 1998). Bred kunnskap versus spiss kunnskap kan handle om antall disipliner eller antall aspekter som kunnskapen omfatter. Dersom en instrumentalpedagog underviser på mange instrumenter, i flere skoleslag og innen ulike sjangre, kan dette oppfattes som å kreve en bredere musikkfaglig kunnskap enn om virksomheten først og fremst er konsentrert rundt ett, spesifikt hovedinstrument (Angelo, 2002; Boysenutvalget, 1999). I artikkel 3 problematiserer jeg imidlertid en slik definisjon, ettersom oppfatningen av bredde som mange ulike fag/disipliner/sjangre etc., og dybde som konsentrert rundt ett eller få slike aspekter, er et fagdidaktisk perspektiv der musikkfaget betraktes som noe som befinner seg på utsiden av mennesket. Dersom musikk betraktes som noe i den enkelte elev, eller i det enkelte samfunn, kan forståelsen av å undervise/utøve mange ulike instrument/sjangre/kontekster med samme elev, oppfattes som en dyp kompetanse i denne elevens musikalitet (Angelo, 2012). Å

fokusere på musikalitet som kunnskapsgrunnlag i musikkpedagogiske praksiser, er en annerledes måte å diskutere kunnskapsgrunnlag på enn å diskutere med utgangspunkt i distinksjonene dybde/bredde, og undervisningsfag/basisfag. Grunnen er blant annet at musikalitet er et emne som utvilsomt havner midt mellom didaktisk tenkning om musikk som et fag og eksistensfilosofisk tenkning om musikk som del av menneske. I nordisk sammenheng har blant annet Pio, Brändström og jeg selv vært opptatt av musikalitet (Brändström, 2006; Pio, 2007, 2006, 2005; Sæther & Angelo, 2012).

Diskusjoner om bredde versus dybde, og også om kunstnerisk sensitivitet versus håndverk/vitenskap er underliggende i mye forskningsarbeid om musikkpedagogisk praksis. Som eksempel kan nevnes Johansens diskusjon om ulike ”kunnskapskulturer” i musikkpedagogisk utdanning (Johansen, 2006), Boujis diskusjon om musikkklæreres yrkessosialisering (Bouji, 1998), Nerlands undersøkelse om instrumentalundervisning som kulturell praksis (Nerland, 2003) samt eget arbeid om musikkskolelæreres yrkeskompetanse (Angelo, 2002, 2000). Johansen (2006) poengterer det som et mulig *fagkarakteristikum* for området musikkdidaktikk i musikkpedagogisk utdanning at kunnskapsgrunnlaget blir til i forhandlinger mellom ulike kunnskapskulturer. Slik sett er det kanskje verken mulig eller ønskelig å bli ”enig” om ett artikulert kunnskapsgrunnlag for ”profesjonen” instrumentalpedagoger som helhet. I stedet kan de ulike innfallsvinklene betraktes som informerende og utfordrende i forhold til hverandre, slik at tenkningen om kunnskapsgrunnlag er i stadig utvikling. Johansen påpeker hvordan en *musikkpedagogisk kunnskapskultur* kan forstås som et relasjonsfelt der kunnskapsgrunnlaget frembringes gjennom dialoger mellom allmennpedagogiske, musikkvitenskapelige og praktisk/utøvende kunnskapskulturer. (Johansen, 2006, s.131). En musikkpedagogisk kunnskapskultur, relatert til det integrerte vitenskapsfaget musikkpedagogikk, er fortsatt i etableringsfasen ved mange institusjoner i Norge. Slik jeg ser det kan imidlertid dette utvikles som en fruktbar, profesjonsfaglig møteplass der ”musikkklærere” (instrumentalpedagoger, instruktører, dirigenter, musikere, etc) fra såvel formaliserte som uformaliserte utdanningskontekster kan møtes på jevnbyrdig og gjensidig utfordrende grunn. Johansen påpeker i denne diskusjonen hvordan *utdanningskvalitet* i musikkdidaktikk blant annet handler om å eksplisittgjøre disse ulike kunnskapskulturene, og hvordan kvalitet i utdanning som musikkklærere også må handle om identitet (Johansen, 2006). Han anser altså identitet og kunnskapsgrunnlag som uløselig sammenvevd når det gjelder musikkpedagogisk virksomhet og posisjonering i det musikkpedagogiske landskapet og formulerer det blant annet slik:

Utdanningskvalitet i fagdidaktikk i musikk kan slik knyttes til identitetsarbeid som en av primæroppgavene for undervisningsfaget. Dette synes å angå så vel lærenes, 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 (Johansen, 2006, s. 131).

En ”musikeridentitet” og en ”musikkpedagogidentitet” fremheves her som to noe ulike identitetsforståelser, noe som har med kunnskapsgrunnlag og kunnskapskultur å gjøre, og som også handler om hvem man vil knytte seg til/ta avstand fra. Å reflektere rundt egen og andres identitetsforståelse kan imidlertid også handle om mer grunnleggende oppfatninger av væremåter, eller om måter å være i verden på, for å knytte an til Heideggers tenkning (Heidegger, 2000). Tenkning om musikkutøving som en *væremåte* finnes også blant kunstutøvere i dagliglivet. For eksempel svarte gitaristen Askil Holm på Fredriks Skavlans spørsmål om hva det er å være gitarist, på TV2 i april 2009, at ”det er en måte å være på” (TV2, 2. April, 2009). Dersom gitarist er en måte å være på like mye som det kan være et yrke, kan kanskje også jazzpedagog, musikk lærer og hornpedagog være det.

Sentralt i mange musikeres arbeid er det å *øve*. Dette kan handle om kunnskapsutvikling med tanke på drilling av tekniske ferdigheter, men det kan med utgangspunkt i Otto Bollnows tenkning også handle om eksistensiell aktivitet i forhold til å utfordre sin egen kunnen (Bollnow, 1969). I Bollnows tenkning er mennesket født med *behov* for å strekke sin vitensutøving stadig videre, for å utvikle innsikter i egen eksistens. Hva mennesket *kan*, og ikke minst – hva det *ikke* kan – har i et Bollnow-perspektiv stor betydning for oppfatningen av seg selv i verden. Dette har også med profesjonsforståelse å gjøre. Ulike kunnskapskulturer i musikkpedagogiske feltet (eller det kan være like presist å snakke om værenskulturer), vektlegger *øving* og *kunnen* på forskjellig vis. Med utgangspunkt i Bollnows tenkning kan et menneskes identitet avhenge av sin egen oppfatning av både kunnen og ikke-kunnen, noe som kan handle om å mestre eksakte ferdigheter, men som med Bollnow som utgangspunkt snarere dreier seg om innsikt i seg selv og sin verden (Bollnow, 1969; Ruud, 1983). Når

musikkpedagoger som for eksempel en jazzpedagog, musikk lærer eller hornpedagog *øver*, kan dette altså dreie seg om å utforske egne værensoppfatninger like mye som det dreier seg om å drille håndverksmessige ferdigheter på et instrument.

2.4.3 Et profesjonsteoretisk blikk på kunnskap

Teoretisk sett trekker profesjonskunnskap på flere vitenskapelige disipliner, men er ikke det samme som kunnskapen i en vitensdisiplin, skriver Grimen (2008b, s. 72). For eksempel er kunnskapen fra biologi og kommunikasjonsteori som en lege behøver for å stille riktig diagnose hos en pasient, ikke nødvendigvis den samme som kunnskapen i biologi eller kommunikasjonsteori som vitensdisipliner på et universitet. Instrumentalpedagoger kan benytte seg av teoretisk kunnskap som for eksempel musikkteori, kunstteori, didaktikk og pedagogikk – uten at denne kunnskapen er lik kunnskapsgrunnlaget i disipliner med slike navn i universitetssammenheng. Profesjonskunnskap kan være *teoretisk fragmentert*, skriver Grimen (2008b, s.73), blant annet fordi mange profesjoner forholder seg til vitensområder som selv mangler teoretisk enhet og fordi de fleste profesjonelle yrkesutøvere befinner seg langt unna forskningsfronten i de teoretiske disipliner de forholder seg til. Profesjoner som sykepleiere eller prester kan for eksempel støtte seg til kunnskap fra disipliner innenfor både samfunnsvitenskapelige og humanistiske vitenskapsområder, uten at disse disiplinene i utgangspunktet synes å ha noe som helst med hverandre å gjøre. Profesjonsutøverne trenger heller ikke å relatere sin yrkesutøvelse til forskning innenfor disse disiplinene. I norsk sammenheng ligger ofte musikkutdanninger innenfor *humanvitenskapelige* områder i universitetssammenheng, mens pedagogikk og lærerutdanninger gjerne befinner seg innenfor *samfunnsvitenskapelige* områder. Dette har også innvirkning på hvordan man i utdanningssammenheng kan tenke rundt kunnskapsgrunnlag i instrumentalpedagogiske praksiser. En humanvitenskapelig orientert utdanningsinstitusjon kan gi støtte til en noe annerledes tenkning om virksomheten enn en samfunnsvitenskapelig orientert institusjon. Hva slags kunnskapsgrunnlag som fremmes i instrumentalpedagogisk utdanning, kan med støtte i for eksempel Foucaults tenkning om institusjonell sannhet (Foucault, 1999) avhenge av hva slags institusjon denne utdanning foregår ved, og hva slags sannhet som der har verdi.

2.4.4 Praktisk kunnskap

I profesjonsteoretisk litteratur finnes det et mylder av begreper om praktisk kunnskap, blant annet "taus kunnskap", "knowing how", "personlig kunnskap", "fortrolighetskunnskap", "ferdighetskunnskap", "intuitiv kunnskap", "hverdagskunnskap" og "handlingskunnskap" (Grimen 2008b; Johannessen, 1999; Polanyi, 1983; Åsvoll, 2009). Diskusjoner om kunnskap i instrumentalpedagogiske praksiser må nødvendigvis også dreie seg om kunnskap som ikke er verbalt artikulert. For eksempel har taus og innforstått kunnskap om klang og lyd avgjørende betydning for lyden som produseres på et blåseinstrument. Den grunnleggende aktiviteten øving i instrumentalutøving, handler blant annet om tilegnelse og utvikling av kunnskap som ikke kan utsies på annen måte enn nettopp gjennom å spille/synge. Blant annet gjelder dette kunnskap om nøyaktig hvilken posisjon den enkeltes stemmebånd må ha for å produsere en tostrøken C, eller om hvor hardt pianisten faktisk må trykke for å få lyd i de første, forsiktige akkordene på et Chopin-preludium. I kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i Norge, som relaterer til et overordnet, europeisk kvalifikasjonsrammeverk, benyttes begrepene *kunnskap*, *ferdighet* og *kompetanse* om de kvalifikasjoner som høyere utdanning er ment å tilføre (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19). Begrepet "holdninger" er her borte i forhold til den mer etablerte tredelingen kunnskap, ferdighet og holdninger, noe som kan skape bekymring. I kunstorienterte utdanninger kan nettopp *holdninger* være et spesielt viktig aspekt, siden kunstutøving gjerne handler om å uttrykke opplevelser, meninger og erkjennelser, og om å forholde seg til mange typer makt, slik jeg har diskutert i delkapittel 2.4.1, samt i artikkel 1. Grimen insisterer imidlertid på å kalle alle typer praktisk kunnskap for *kunnskap*, i stedet for mer "mystifiserende begreper" (Grimen, 2008b, s.82).

Begrepet kunnskap betegner en familie av fenomener. Det er grunn til å hevde at praktisk kunnskap er kunnskap: den er artikulert, lærbar, kritiserbar, overførbar og artikulert gjennom handling. Og den kan akkumulere. Det finnes ikke prima facie grunner til å ekskludere viten med andre artikuleringmåter enn de verbale fra kunnskapsbegrepet (Grimen 2008b, s. 84).

Kjennetegn ved praktisk kunnskap er at dette er en type kunnskap som er nært knyttet til spesifikke situasjoner og til den enkelte kunnskapsbærer. Kjell Johannesen (1999) skriver om "fortrolig kunnskap" og understreker hvordan det å være *fortrolig* med bestemte situasjoner og oppgaver, kan gi en praktisk kunnskap om hva som må gjøres og hvordan. For eksempel har instrumentalpedagogen som har spilt klarinett siden hun var åtte år og undervist siden hun var fjorten, mye fortrolighetskunnskap om utfordringer og løsninger i forhold til klarinettspill.

Dette betyr imidlertid ikke at kunnskapen er spesielt *god*. Det er jo mye som er *mulig* å gjøre, i klarinettundervisning for eksempel, spørsmålet er om det også er *ønskelig* å gjøre det. Grimen (2008b) poengterer at en utfordring med fortrolighetskunnskap er at den kan gjøres immun for kritikk, blant annet gjennom å undergrave troverdigheten til de som selv ikke har denne kunnskapen, slik at de ikke tillates å stille kritiske spørsmål. Praktisk kunnskap er også *normativ*, fremhever Grimen (2008b). Praktisk yrkesutøvelse, for eksempel instrumentalundervisning, er slett ikke verdinøytral, men bærer i seg mangfoldige oppfatninger av hva som er bra og ikke. Av den grunn er det vesentlig å finne måter og skape rammer for å artikulere og drøfte også *praktisk* kunnskap. Med en bred forståelse av *artikulering* kan også praktisk kunnskap om for eksempel klarinettundervisning, artikuleres og drøftes i utdanningene. Enten verbalspråklig eller gjennom handling.

”Vi vet mer enn vi kan utsi”, skriver Michel Polanyi (1983, s. 79). Dette er en betydelig utfordring i forhold til praktisk yrkesutøvelse. Den enkeltes kunnskapsbasis er sammensatt og uoversiktlig og formet gjennom livet som helhet. En lærer kan for eksempel bare *vite* hvordan hun håndterer en stor barnegruppe for å skape ro og konsentrasjon i arbeidstimen, på samme måte som en teaterkunstner kan vite hvordan hun kan ”koble elevene på”, gjennom påtrengende provokasjon (Stavik-Karlsen, 2013). Å få disse personene til å *utsi* alle delene av sitt helhetlige kunnskapssystem i forhold til disse arbeidsoppgavene, er imidlertid umulig. Enkelte typer viten ligger i bakgrunnen og *kan* ikke utsis. Visse ting må også tas for gitt når man handler, ellers ødelegges handlingen. En klarinettist som begynner å tenke på hvordan han skal puste, sitte, bruke leppemuskulatur, blunke med øynene og bevege fingrene mens han spiller den lange glissandoen som åpner Gershwins *Rhapsody in Blue*, kan plutselig stå i fare for å ikke få til denne glissandoen. Noe må han ta for gitt. Grimen (2008b, s. 80) bruker metaforen ”å bygge et skip som ligger i sjøen” for å forklare prosessen med å artikulere eget kunnskapsgrunnlag for praktiske handlinger. Det finnes ikke noe punkt verken innenfor eller utenfor en persons kunnskapssystem som gir mulighet til å betrakte hele systemet samtidig. I handlingsøyeblikket er gjerne kognitive refleksjoner ikke engang ønskelig. Dette betyr imidlertid ikke at personen som utøver en handling, ikke *senere* kan utsi kunnskapsgrunnlaget, eller i alle fall reflektere over dette, del for del, og dermed gjøre kunnskapsbasen tilgjengelig for kritikk og utvikling. Det betyr bare at gjennomføringen av en kompetent utførelse behøver en ikke-artikulert bakgrunn, ”på samme måte som en fokusert figur trenger en ufokusert bakgrunn”, som Grimen så presist formulerer det (op. cit., s. 80).

Dersom det fokuseres på bakgrunnen, blir figuren uklar, og dersom fokus er på figuren er det bakgrunnen som blir uklar.

I denne avhandlingen om profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser anses verbalspråket som kun delvis adekvat til å kunne artikulere hva den enkelte virksomhet dreier seg om. I den narrative tilnærmingen jeg har valgt for studiene A, B og C, har jeg derfor søkt både etter fortellinger av verbalspråklig art, og etter fortellinger som er artikulert gjennom praktiske undervisningshandlinger. Verbalspråket har begrensninger, men det gir også muligheter både som presist logisk-vitenskapelig verktøy og i forhold til metaforer, allegorier og poesi. I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan forskningsdeltakernes ulike fortellinger om sin virksomhet er samlet og analysert gjennom en tematisk narrativ innfallsvinkel.

2.4.5 Episteme, techné, fronesis

Praktisk kunnskap kan synes å ha ligget i et kunnskapsteoretisk skyggeland helt fra antikkens tid. I stedet er det det platonske kunnskapsbegrepet *episteme* som har vært førende for kunnskapsutvikling i vitenskapelig sammenheng. For eksempel kjenner vi dette fra begrepet *epistemologi*, som betegner kunnskapsgrunnlag(et) i academia. Episteme handler om begrunnede, sanne oppfatninger (Flyvbjerg, 1991; Grimen, 2008b). I profesjonslitteratur og profesjonsforskning synes det imidlertid å være en økende interesse for Aristoteles' tenkning om kunnskap. Denne dreier seg også om episteme, men like mye om de praktiske kunnskapsformene *techné* og *phronesis* (Aristoteles, 2008). Begge disse praktiske kunnskapsformene er berikende perspektiver i diskusjoner om instrumentalpedagogisk praksis.

Episteme betegner også i Aristoteles' tenkning allmenngyldig og kontekstuahengig kunnskap som eksisterer uavhengig av kunnskapsbæreren. Matematiske, selvinnsynende sannheter er del av slik type kunnskap. Platons yndlingsfag var da også geometri og matematikk, i følge Flyvbjerg (1991, s. 143).

Techné er praktisk kunnskap for å lage eller produsere noe og oversettes ofte som både håndverkskunnskap og kunst (Flyvbjerg, 1991; Grimen, 2008b). Dette *noe*, for eksempel et hus eller en komposisjon, hadde ikke trengt å eksistere uten at noen hadde skapt det, det er brakt inn i verden av noen. Ordet *techné* er utgangspunktet for begrepet teknologi, eller

technology, som både Heidegger og Foucault skriver om – med Aristoteles' *techné*-begrep som utgangspunkt (Foucault, 1988; Heidegger, 2000). I moderne språk knyttes *techné* ofte opp mot en slags ”teknisk” kunnskap, der hensikten med kunnskapen er å kunne skape noe spesifikt. I Heideggers tenkning handler imidlertid *techné* slett ikke om slike ”tekniske ferdigheter”. I stedet betoner Heidegger *techné* som en *vitensform*, knyttet til frembringelse av noe som er essensielt knyttet til en overgripende væren (Heidegger, 2000; Varkøy 2012b). I sin diskusjon om kunst og menneske benevner Heidegger kunstnere som *technéties* – som personer med en særlig viten for å kunne sette egentlige sannheter i verk, i kunstverk. Slik sett handler *techné* om forhold mellom håndverkskunnskap og kunstnerisk sensitivitet, og ikke om håndverkskunnskap eller kunst som sådan (Varkøy, 2012b, s. 7). Dette forholdet, altså mellom kunst og håndverk, er en kjernedualisme i begrepet *techné* som gir en fruktbar spennvidde i diskusjoner om kunnskapsgrunnlaget i instrumentalpedagogiske praksiser. Drøftinger om kunstnerisk sensitivitet versus håndverkskunnskap er vesentlig i diskusjoner om musikkundervisning der musikk oppfattes som et objekt (et verk, en note, et stykke, en fremføring etc.), så vel som i diskusjoner der musikk oppfattes som handling, som i Smalls tenkning om musicking (1998, 1996, 1987). Grimen (2008a) understreker som nevnt at profesjoner i sin karakter er *heteroteliske* og ikke *autoteliske*, altså at handlingene i profesjonsutøvelser har et formål utenfor seg selv. Det gjør det problematisk å snakke om kunstutøvelse som en profesjon fordi det i slik virksomhet gjerne kan være *handlingen* i seg selv, å spille eller synge, som er målet. Gjennom å knytte studiene av instrumentalpedagogiske praksiser til Aristoteles' *praxis*-begrep, har jeg tidligere understreket at disse handlingene kan betraktes som veiledet av moralske og etiske disposisjoner for å handle godt og rett (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991; Grimen, 2008a, Kemmis, 2011). Dette er diskusjoner jeg kommer tilbake til i artikkel 2, 3 og 4, så vel som i kappens kapittel 4. De studerte eksemplene i denne avhandlingen synliggjør hvordan instrumentalpedagogiske praksiser kan dreie seg om emner som det å skape seg selv som person, eller om å bygge fram ideelle fellesskap, og om at etablerte tenkemåter rundt lærer/elev-forhold, og spesifikt læringsinnhold, kan utfordres. Dette er aspekter som kan gjøre det vanskelig å argumentere for utøvende kunstpedagoger som en ”profesjon”. Eller, sagt på en annen måte, gjennom å posisjonere nettopp utøvende kunstpedagoger som profesjoner utfordres etablerte konvensjoner om hva som kjennetegner en ”profesjon” (jf. delkapittel 2.1), noe som gir en bevegelighet i forståelsen av begrepet som også kan være fruktbar for når det gjelder en del andre profesjoner.

Fronesis oversettes gjerne som praktisk klokskap, eller praktisk visdom, og er nært knyttet til etiske overveielser om det gode liv. *Fronesis* forklares for eksempel som visdommen om ”hvordan man igjennom handlinger kan sikre målene for et godt liv” (Grimen, 2008b, s. 78), men også som “en handlingskunnskap basert på analyser av etikk og verdier av hva som er ’gode eller dårlige’ ” (Flyvbjerg, 1991, s. 73). Stephen Kemmis forklarer *fronesis* som “A moral disposition to act wisely, truly and justly; goals and means are both always open to review” (Kemmis, 2011, s. 24). Den klokskapen som behøves for gode, moralske vurderinger er slik Aristoteles diskuterer det, utviklet gjennom livet som helhet. Vi finner derfor ingen unge mennesker med *fronesis*, mener Aristoteles (2008). Det er de mange enkelthendelsene i livet som helhet som former en persons *fronesis*, og denne kunnskapsformen er derfor uløselig knyttet til personer, væremåter og brukssituasjoner. Aristoteles poengterer hvordan kunnskap om spesifikke eksempler er vesentlig i utviklingen av *fronesis*:

Klokskapen gjelder heller ikke bare det allmenne; den må også gi kjennskap til enkelttilfellene, for den gjelder handling, og handlingen gjelder enkelttilfeller (Aristoteles, 2008, s. 103).

I forskningssammenheng poengterer Flyvbjerg hvordan det med utgangspunkt i aristotelisk tenkning om kunnskap blir avgjørende å undersøke enkeltteksempler (Flyvbjerg, 1991). For å utvikle kunnskap om instrumentalundervisning spesielt og kunstpedagogisk praksis generelt, kan diskusjonene av de tre eksemplene i denne avhandlingen være av verdi for grunnlagstenkning i utdanningene. Blant annet gjelder dette med tanke på å forholde seg til økende politiske intensjoner om samarbeid i dette profesjonsfeltet (Kulturdepartementet, 2009; Kulturskoleutvalget, 2010; Kunnskapdepartementet, 2007, 1998; LK 06; Løkenutvalget, 2008)

Fronesis er en klokskap som manifesterer seg i praxis, skriver Flyvbjerg, med utgangspunkt i Aristoteles tenkning om praxis, der handlingene er basert på kunnskapsformen, disposisjonen eller også *dyden* *fronesis* (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991; Kemmis, 2011). Selv om *fronesis* kan forstås som en type praktisk kunnskap, skiller den seg fra *techné* fordi *fronesis*-kunnskap ikke handler om å frembringe noe (for eksempel et hus eller en kunstnerisk komposisjon). I stedet handler *fronesis* om mennesker og politikk, understreker Flyvbjerg (1991, s.75). Dette er vesentlig med tanke på *profesjonsforskning*, fordi profesjoner, som diskutert i delkapittel 2.2, også hviler på politisk legitimitet. Den gode handling som den

enkelte profesjonsutøver kan tilby, må altså være anerkjent og etterspurt i det offentlige rom. Dette gjelder både hensikter med profesjonsutøvingen og måter denne foregår på. Aristoteles skriver om forholdet mellom klokskap (fronesis) og politikk:

Statmannskunst og klokskap er den samme holdning, men den måten de fremtrer på, er ikke den samme. Når det gjelder staten, er den overordnede form for klokskap den lovgivende, mens den andre, den som dreier seg om enkeltting, har fellesnavnet "statmannsklokskap". Den siste har å gjøre med handling og overveielse, for en forordning må ende i en handling. Det er derfor bare om disse man sier at de "driver politikk". For bare disse "handler" slik håndverkerne arbeider med sine hender (Aristoteles, 2008, s. 103).

I engelsk oversettelse av Aristoteles' Nikomanske Etikk lyder første delsetning av dette sitatet: "Political science and prudence (phronesis) are the same state of mind". Politisk vitenskap og fronesis handler om samme type forståelse, selv om de ikke er det samme, fordi begge knytter an til spesifikke kontekster og erfaringer (Flyvbjerg, 1991, s.75). Aristoteles påpeker hvordan et velfungerende samfunn¹⁸ utvilsomt må baseres på fronesis, og ikke på episteme, og hvordan denne kunnskapsformen må henge sammen med politisk virksomhet fordi det ellers er umulig å sikre det gode liv (Aristoteles, 2008). Slike aspekter er vesentlige i profesjonsforskning, som nødvendigvis finner sted i et landskap med politisk tilknytning. Flyvbjerg poengterer i denne forbindelse hvordan en "kyndig forsker i epistemisk forstand" ikke nødvendigvis egner seg i forskning som også knytter an til politisk virksomhet, fordi epistemologiens sannheter ikke nødvendigvis er gangbare i forhold til å gripe aspekter av praktisk klokskap (Flyvbjerg, 1991, s.75). Politikk handler, slik Flyvbjerg forklarer, om ".../ det, som vedrører menneskers indbyrdes forhold som samfunnsmedlemmer, gruppers ivaretagelse af interesser /.../" (ibid.). Diskusjoner om menneskers innbyrdes forhold bærer i seg aspekter av makt og handler blant annet om holdninger til seg selv og andre. Dette gjelder også menneskers innbyrdes forhold i utøvende, musikkpedagogiske utdanninger og yrker. Forskeren i studier om mennesker og samfunn forutsettes derfor, ifølge Flyvbjerg, å praktisere fronesis. Det vil si at hun eller han må beskjeftige seg med "verdier, interesser og etik som utgangspunkt for praxis" (Flyvbjerg, 1991). Aristoteles' begrep: *praxis* dreier seg om handlinger som er moralsk veiledet og som handler om hva som er rett og godt for mennesket, og ikke om teknisk rasjonalitet for å få noe gjort. Kemmis (2011) understreker hvordan

¹⁸ En mulig parallell til "et velfungerende samfunn" er naturligvis "en velfungerende musikkpedagogisk utdanning" i det mangfoldige musikkundervisningslandskapet i skole og samfunn.

nettopp dette er et vesentlig fokus i lærerutdanning, som slik han ser det, må handle om praksis – altså også om moral, verdier og etiske overveielser, og ikke kun om praktisk drilling i undervisningsferdigheter.

2.5 Profesjonsforståelse – en oppsummering

Begrepet “profesjonsforståelse” er kjernebegrepet i denne avhandlingen, og bærer i seg den profesjonsteoretiske forståelsesrammen som er overgripende i prosjektet. Kort sagt handler dette begrepet om den enkelte instrumentalpedagogs sammenvevde oppfatning av sitt profesjonsmandat, på tvers av aspektene identitet og kunnskap, regulert av ytre og indre makt. I dette kapitlet har jeg diskutert hvordan denne forståelsen kan være nokså kompleks i en profesjon som befinner seg i spenningsfeltet mellom lærer og kunstner, yrke og kall. Dette dreier seg blant annet om hvorvidt jazzpedagog, musikk lærer eller hornpedagog er noe man *er*, eller et yrke man har, og om kunnskap i yrket finnes utenfor eller innenfor den enkelte. Dette igjen dreier seg om hva slags type makt som styrer oppfatningene, disse kan for eksempel være betydningsfulle opplevelser fra musikkutøving, musicking og musikkundervisning, eller det kan være sosiokulturelle mekanismer som muliggjør noen oppfatninger og umuliggjør andre (se også artikkel 1).

Mange instrumentalpedagoger befinner seg innenfor et selvomslettende kretsløp av frivillig musikkutdanning¹⁹ der virksomheten i liten grad er statlig styrt med tanke på for eksempel innhold og lærerkvalifikasjoner. Slike manglende føringer kan være frigjørende fordi yrkesgruppen dermed ikke er kalkulert inn i statens ”rekke av institusjoner og prosedyrer som er nødvendige for å kunne utøve politisk makt” (Vågan & Grimen, 2008, s.422). Fraværet av formelle føringer i det instrumentalpedagogiske landskapet kan imidlertid også være en utfordring, idet dette implisitt medfører at det blir opp til den enkelte lærer å vurdere kvaliteten på sin egen mer eller mindre private praksis (jf. Holmberg, 2010). Instrumentalpedagogisk praksis er også i forskningsmessig sammenheng et underfokuset

¹⁹ Med ”selvomslettende kretsløp” menes her en vei fra kulturskole, via musikklinje i videregående skole, høyere musikkutdanning og tilbake til kulturskole – som lærer. Utøvende musikkutdanning kan gå denne veien, slik at utøverne selv blir lærere i det samme utdanningsløpet de selv har gått.

område. Studiene i denne avhandlingen tilfører noen eksempler på hva slike praksiser kan dreie seg om.

Avhandlingen som helhet er et bidrag til grunnlagstenkning innen ulike typer musikkpedagogisk utdanning. Dette gjelder instrumentalpedagogisk utdanning spesielt, men også andre typer musikk lærerutdanninger innenfor formelle og uformelle utdanningssystem kan dra nytte av de artikulerte profesjonsforståelsene og diskusjonene rundt disse. Med ”grunnlagstenkning” menes her tenkning om hva som anses som grunnlaget for undervisningspraksiser i et utøvende kunstfag som musikk. Slike refleksjoner har med musikkpedagogiske ”profesjoners” politiske legitimitet å gjøre, og handler blant annet om kollektive og individuelle syn på både makt, identitet og kunnskapsgrunnlag. Begrepet ”profesjonsforståelse” sammenfatter altså den enkeltes komplekse oppfatning av sitt profesjonsmandat i spenningsforholdet mellom disse aspektene.

I delkapittel 4.2 konkluderer jeg med en tanke om ”allmenn musikkdidaktologi” som en mulig ramme for å diskutere ulike profesjonsoppfatninger i det sammensatte musikkpedagogiske landskapet. Dette utgjør en problematisering av de didaktiske spørsmålene *hva, hvorfor og hvordan*, og om å stille spørsmål som “*hvorfor hva, hvorfor hvordan, og hvorfor hvorfor?*” (Nielsen, 2003; Ongstad, 2006). Jeg vil argumentere for å se det musikkpedagogiske landskapet som et landskap bestående av mange *ulike* profesjoner som til sammen dekker samfunnets mangfoldige behov for musikkundervisning. En didaktologisk refleksjon om hvilke grunnlag de ulike praksisene utgår fra kan danne utgangspunkt for fruktbare profesjonsmøter i utdanningene, der ulikheter og kontraster anses som betydningsfulle for å kunne artikulere og diskutere profesjonsutøvelser som foregår i spenningsforhold som de mellom musiker og lærer, kall og yrke, vøren og kunnskap.

Det foreliggende forskningsprosjektet er altså posisjonert innen området profesjonsforskning (Slagstad, 2008), og befinner seg i vitensdisiplinær forstand et sted mellom humanvitenskapelige, musikkfaglige, samfunnsvitenskapelige, pedagogiske og didaktiske vitensområder. Avhandlingen kan også være et bidrag i profesjonsteoretisk sammenheng, for eksempel med tanke på hva som anses som typiske kjennetegn ved profesjonene. Slike kjennetegn er særlig politisk legitimitet, statlig sertifisering, epistemologisk kunnskapsgrunnlag og kollegial organisering (Molander & Terum, 2008). Å posisjonere instrumentalpedagoger som en profesjon utfordrer disse rammen, men kan samtidig også være

et bidrag til profesjonsforskning generelt. Dette bidraget handler om at det implisitt i denne avhandlingen kommer til syne et yrkeslandskap som reguleres og defineres også på andre måter enn gjennom de typiske måtene som fremheves i Molander og Terums antologi (op.cit.), og om at både makt, identitet og kunnskapsgrunnlag må diskuteres i forhold til et 'noe' som profesjonen handler om. I denne avhandlingen er dette 'noe': musikk/musikkutøving/musikkundervisning.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for det konkrete arbeidet på de ulike stegene av dette kvalitative forskningsprosjektet. Kapitlets første del handler om den refleksive forståelsesrammen for prosjektet og om hvordan denne rammen medfører et dialogisk forhold mellom empiri og metatolkninger på ulike nivå. Dette vil si at forskningsprosessen er dynamisk, og at jeg har lagt vekt på refleksjoner i konfrontasjon mellom datamateriale, teoretiske forståelsesrammer og egne tolkningslinjer. I kapitlets andre del drøfter jeg hvordan den refleksive, metodologiske rammen stemmer overens med den tematiske, narrative innfallsvinkelen som er valgt, og med den profesjonsteoretiske rammen for prosjektet, slik denne er diskutert i kapittel 2. Kapitlets tredje del er en kortfattet gjennomgang av de ulike typene datamateriale som er benyttet i de tre studiene (A, B, C), der jeg utdyper hvilke hensikter de ulike informasjonstypene har hatt i forhold til hverandre, og hva som har vært mitt fokus i datainnsamlingen. I kapitlets fjerde del gjør jeg rede for feltarbeidet i studie A, B og C. Jeg forklarer hvordan arbeidet i den enkelte studie er forberedt og gjennomført, hvilke refleksjoner feltarbeidet har medført, og hvordan dette har gitt endringer i prosjektet. Disse studiene er altså bakgrunn for artikkel 2, 3 og 4, mens artikkel 1 er en vitenskapsfilosofisk drøfting som er overgripende for prosjektet som helhet, og der jeg avslutningsvis foreslår en narrativ ansats og en refleksivitet i forskerens fokus i studier av kunstpedagogiske praksiser. I kapitlets femte del drøfter jeg det analytiske arbeidet med datamaterialet og viser hvordan også dette arbeidet har foregått i en refleksiv dialog mellom empiri, underveistolkninger, forskerbakgrunn og forklaringspråk. Hensikten med refleksivt arbeid er ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 473 ff.) både å øke kunnskapsbasen innenfor spesifikke vitensfelt og å stimulere til endringer. Som diskutert i kapittel 1, griper hovedproblemstillingen i dette prosjektet begge disse ambisjonene, idet denne handler både om å artikulere ulike profesjonsforståelser i feltet og om å diskutere hvilke betydninger disse kan ha for grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. Det siste dreier seg implisitt om å stimulere til endringer. Avslutningsvis i dette kapitlet diskuterer jeg normer for å bedømme kvalitet i refleksivt, narrativt og profesjonsorientert forskningsarbeid (Alvesson & Sköldberg, 2008; Barrett & Stauffer, 2009; McNiff, 2006; Riessman, 2008). Til sist påpeker jeg hva som i metodisk forstand har fungert godt og hva som har fungert mindre godt i dette forskningsprosjektet.

3.1 Refleksiv metodologi

Den metodologiske rammen for prosjektet er altså *refleksiv forskning*, med utgangspunkt i Alvesson og Sköldbergs drøfting (Alvesson & Sköldberg, 2008). Refleksiv forskning bærer i seg en ide om et konstant speilingforhold mellom empiri og metateoretiske refleksjoner, noe som forkaster en eventuell ide om forskningsarbeidet som et lineært arbeid der elementer og hendelser kan opptre i en på forhånd bestemt rekkefølge. Alvesson og Sköldberg (2008, s. 537) sammenligner refleksiv forskning med aktivitet i en speilsal mellom en mengde konkave og konvekse speil. I dette prosjektet er disse ”speilene” feltarbeid, teoristudier, bearbeidelse av forskningsspørsmål og skriving av avhandlingstekst. Dette er elementer som er stadig reflektert og problematisert i lys av hverandre. Spørsmål og konfrontasjoner som har oppstått i disse møtepunktene, er løftet fram og diskutert, og disse diskusjonene har videre hatt en avgjørende rolle i prosjektet.

Et slikt refleksivt, metodologisk perspektiv samsvarer med avhandlingens teoretiske rammeverk som er diskutert i kapittel 2, der den enkeltes profesjonsforståelse antas å bli til i spenningsforhold mellom ulike typer makt, identitet og kunnskap. Både den teoretiske- og den metodologiske forståelsesrammen i avhandlingen bærer også i seg et vitenskapsfilosofisk spenningsforhold mellom et sosialkonstruksjonistisk og et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv. Som diskutert i artikkel 1 er dilemmaet mellom å (a) fokusere profesjonsforståelsene som et sosialt og kulturelt formet fenomen, eller (b) fokusere profesjonsforståelse som basert på personlige opplevelser løst gjennom å tilstrebe å (c) følge den enkelte forskningsdeltakers logikk, slik denne i profesjonsutøvelsen naturlig går på tvers av akademisk skapte og disiplinære skiller (jf. Grimen, 2008b). Den valgte profesjonsorienterte teorirammen og den narrative, metodiske innfallsvinkelen gir mulighet til å skrive fram oppfatninger av profesjonsmandatet på bakgrunn av både verbalt artikulerte og utøvde fortellinger, og til å artikulere disse i relasjonsfeltet makt, identitet og kunnskap.

Et sentralt poeng i refleksiv forskning er forskerens kontinuerlige vurdering av hvordan hun håndterer sin empiri, og hvordan hennes teoretiske referanserammer tilbyr noen innsikter og samtidig skygger for andre (Alvesson & Sköldberg, 2008). Gjennom å reflektere rundt hvordan disse aspektene påvirker hverandre, tydeliggjøres det at det kan finnes flere og divergerende tolkninger, avhengig av om faktorer innenfor ett av elementene kan betraktes annerledes. Kompleksitet og mangetydighet er altså en intensjon og ikke en svakhet i

refleksiv forskning. Diskusjonen i artikkel 1 er et typisk eksempel på en slik refleksjon, der det kontrasteres hvilke innsikter som kan artikuleres med utgangspunkt i en Foucault-inspirert, diskursorientert tilnærming, versus en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming med utgangspunkt i Heideggers kunstfilosofi (Foucault, 1999; Heidegger, 2000). En refleksiv forsker behøver et tolkningsrepertoar med flere og gjerne motsetningsfylte teorier, påpeker Alvesson og Sköldberg (2008, s. 494). Å speile tolkningsutkast med utkast fra kontrasterende perspektiv anses i deres tenkning som berikende i forhold til å problematisere egne tolkningslinjer og dermed unngå å låse verden fast i ugjennomtenkte kategorier. På denne måten kan det bli mulig for forskeren å løfte frem mangetydige og komplekse innsikter. Alvesson og Sköldberg formulerer det blant annet slik:

Den övergripande poängen med reflexivitet är att undvika/minimera dumheter i forskning – att man låser fast världen i ogenomtänkta kategorier, vidareför kulturella förgivettaganden eller är politisk naiv – och att via ett mera mångfacetterat prövande och ifrågasättande av tolkningslinjer uppnå en ökad grad av kreativitet och nytänkande i empirisk forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 529).

Kreativitet, teoretisk sofistisering, teoretisk bredde og variasjon, samt et metateoretisk perspektiv, er altså forutsetninger for å kunne føre en refleksiv argumentasjon, slik Alvesson og Sköldberg ser det (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 493 ff.). Dette er aspekter som jeg har tilstrebet i arbeidet med denne avhandlingen, gjennom konsekvent å vurdere alternative tenkemåter i forhold til teoretisk-filosofiske rammer så vel som i forhold til egen bakgrunn og datamaterialet som etter hvert ble til. Jeg argumenterer for egne tolkninger, men det er også rom i det foreliggende forskningsdesignet for alternative tolkningsmuligheter for leseren som kommer inn i teksten med sin bakgrunn og sine referanserammer.

To sentrale grunnprinsipp i refleksiv forskning er altså, ifølge Alvesson og Sköldberg (2008): (1) at forskerens referanser til sitt empiriske materiale er *tolkninger*, og (2) at det er en forskers subjektive *jeg* som artikulerer de fortløpende tolkningene (op.cit., s. 20 ff.). Dette avviser ideen om et entydig forhold mellom virkeligheten og mine gjengivelser av denne virkeligheten, noe som i dette prosjektet er markert blant annet gjennom distinksjonen *fortellinger* og *narrativer*. Dette utdypes i delkapittel 4.3, men handler kort sagt om at jeg definerer *fortelling* som noe som er fortalt fra førsteperson, mens *narrativ* er en gjenfortelling fra en tredjeperson, for eksempel forskeren. Denne distinksjonen understreker forskerens

kontinuerlige påvirkning på sitt materiale og er til støtte for å minne om den refleksive rammen i prosjektet. Forholdet mellom virkeligheten og mine gjengivelser av denne virkeligheten er påvirket av teoretiske perspektiv, så vel som ideologi, språkdrakt og egen bakgrunn og preferanser. Imidlertid finnes det gråsoner mellom kategoriene fortellinger og narrativer, blant annet havner transkripsjoner av intervju og videoobservasjon i en mellomposisjon mellom disse. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 3.3.5.

Diskusjonene i dette kapitlet bærer i seg disse spenningsforholdene, noe som betyr at verken empiri, tolkningsutkast, forskersubjekt eller metateoretiske refleksjoner er gitt status som sannheter, men at disse elementene anses som ulike argumenter i drøftingene. Med ujevne mellomrom vil leseren støte på forskerens fortellinger, som handler om min bakgrunn og opplevelser fra tiden som stipendiat. Disse fortellingene formidler mine perspektiver på en måte som samsvarer med den narrative innfallsvinkelen i avhandlingen. Jeg påpeker etter hver fortelling hva denne kan ha å si i forhold til hva slags tolkninger dette muliggjør og vanskeliggjør. Den følgende fortellingen er fra perioden som stipendiat, fra et lunsjmøte på musikkonservatoriet i forkant av en forelesning:

Lunsj i kantina

Jeg spiser lunsj i kantina på musikkonservatoriet sammen med en kollega som jobber der. Etter lunsj skal jeg ha en forelesning om musikalitet for en gruppe konservatoriestudenter. Dette er første gang jeg skal møte denne studentgruppen. Noen av studentene kommer bort til bordet der vi sitter for å spørre min kollega om noe. ”Dette er Elin”, sier hun, og nikker mot meg. ”Hei”, sier jeg, ”det er jeg som skal snakke om musikalitet etter lunsj. Jeg er musikkdidaktiker og kommer fra lærerutdanningen”. ”Du må jo si at du er saksofonist” påpeker min kollega, ”og at du er musiker”. Javisst, det må jeg jo, og det går opp for meg at det kanskje er det jeg er – her. Eller, i alle fall at det er slik jeg må presentere meg. Jeg vet ikke om dette er fordi studentene skal kunne identifisere seg med meg, eller for at jeg skal identifisere meg med studentene eller denne utdanningsinstitusjonen. Eller, om det kanskje er fordi en slik presentasjon klarere påpeker hva slags kunnskap det er jeg skal snakke om. Jeg hører imidlertid at dette klinger riktigere og jeg møter en større gjenkjennelse enn den opprinnelige måten jeg presenterte meg på. Denne lille episoden er siden blitt noe jeg har tenkt tilbake på, og undret på hvem eller hva det er som bestemmer hva som ville vært den ”riktige måten” å presentere meg på. Ingen av alternativene var verken riktigere eller mer feil enn den andre, og kanskje var årsaken til at jeg først valgte å presentere meg som musikkdidaktiker at jeg nettopp kom fra lærerutdanningen. Da jeg gjennomførte samme forelesning noen år før

dette vet jeg at jeg hadde presentert meg selv som ”musikkpedagog” med konservatorieutdanning og hovedfag i musikkpedagogikk. Denne benevnelsen av meg selv hadde jeg imidlertid opplevd at ga lite gjenklang i lærerutdanningen, der jeg hadde blitt korrigert i motsatt retning, og altså som ”musikk lærer” og ”musikkdidaktiker” (forskerens fortelling).

Denne historien illustrerer hvordan identitet og kunnskap henger sammen i min forståelse av egen kompetanse og profesjon, og også hvordan maktaspekter mellom et utøvermiljø og et lærerutdanningsmiljø synes å medieres gjennom språket. Det er for eksempel ikke sikkert at det å være ”saksofonist”, slik det påpekes i fortellingen, er samsvarende med ”det å spille saksofon”, slik det kunne vært sagt på et annet sted. Slike divergerende benevnelser kan også handle om status og om hva som gir autoritet i ulike kontekster. Historien tydeliggjør også hvordan ulike parametere for hva som er gyldig identitet og kunnskap i yrkesutøvelsen, opplevdes som et dilemma for meg. Dette gjelder som lærer/pedagog/musiker, men også i forskning, og i forhold til at ulike forskersamfunn kan konstituere forskjellige normer for å bedømme kvalitet. Syn på kvalitet i forskningsarbeid, og på hvordan forskningsresultat helst bør artikuleres, kan potensielt være betydelig forskjellige i tradisjonell, vitenskapelig forskning versus i forskersamfunn innenfor kunstutøving/kunstpedagogikk. Disse forskjellene kan blant annet relatere til hvorvidt det er samfunnsorienterte eller humanistisk orienterte perspektiv som er overgripende, som nevnt i delkapittel 2.1 og i avslutningen av artikkel 1.

Dilemmaet i forskerens fortelling ovenfor handler blant annet om *institusjonell støtte*, hvilket ifølge Foucault er avgjørende når det gjelder hva slags forståelser som etableres som sannheter (Foucault, 1999). Spørsmålet blir dermed hva slags sannheter som tillates i denne spesifikke kantina, hvordan min tenkning og mine referanserammer stemmer overens med disse, og om jeg gjennom mine begrepsvalg knytter meg mer til utdanning og skole, enn til kunst og kunstutøving. Dette avhandlingsarbeidet har foregått i spenningsfeltet mellom disse ulike viljene, altså i spenningsfeltet, mellom to kontrasterende typer institusjonell støtte, slik Foucault forklarer det. Arbeidet kan også sies å ha foregått i et spenningsfelt mellom ulike oppfatninger av identitet og væremåter, eller måter å være i verden på for å knytte an til Heideggers terminologi (Heidegger, 2000). Maktspillet mellom utdanningssektor og kunstsektor har blitt stadig tydeligere for meg igjennom arbeidet med denne avhandlingen. Dette synes å handle om definisjoner av kunnskap, så vel som definisjoner av hva som rettmessig kan betraktes som utdanning, og om hvem som med riktighet kan kalle seg selv

musiker, lærer eller pedagog. Fortellingen ovenfor illustrerer hvordan jeg konfronteres med dette maktspeilet og implisitt knytter meg til noen, og noens sannheter, og dermed tar avstand fra andre, gjennom måten jeg presenterer meg på. Denne historien er ett av mange eksempler på slike opplevelser. Disse vedvarende spenningsforholdene i den konteksten jeg har oppholdt meg i, har vært utfordrende, men først og fremst berikende fordi dette har gjort arbeidet med avhandlingen meningsfylt og relevant på mange plan. De opplevde spenningsforholdene har naturligvis påvirket mine tolkninger, sånn må det nødvendigvis også være. Ingen forsker kan gjennomføre et prosjekt som dette, objektivt. En objektiv fremstilling av noens profesjonsforståelse ville heller ikke være ladet i noen retning, og dermed vanskelig kunne kommunisert med levende og opplevende lesere. Som Espen Schaanning formulerer det:

Å søke svar på spørsmål som foruroliger eksisterende maktforhold, er uendelig mye viktigere enn å finne ut om den fremmede i Peer Gynt var ment å være Lord Byron eller ikke. Det gjelder å finne fram til de sakene det er viktig å slåss for. Og så får man bruke sannheten så godt man kan for målet. Det gjelder å bruke sannheten som et middel, ikke som mål, som redskap, ikke som verdi i seg selv (Schaanning, 1997, s. 69).

Schaanning (1997) benytter 'sannhet' med virkningene som parameter, altså som et middel. 'Virkningene' som søkes i dette prosjektet handler om å rokke ved etablerte forestillinger om hva utøvende musikkutdanning handler om, for på den måten å stimulere til styrket samarbeid i feltet. Dette impliserer å tydeliggjøre ulike kunnskapskulturer, eller værenskulturer, i det musikkpedagogiske feltet, og artikulere nettopp spenningsforholdene og de forskjellige oppfatningene av liv og yrke som en vesentlig verdi i grunnlagstenkning om musikkpedagogisk utdanning. En slik tydeliggjøring betyr å stille kritiske spørsmål til etablerte rammer for refleksjon i utdanningene for å se hva disse tilbyr å reflektere over og ikke minst hva de *ikke* tilbyr å diskutere. Mitt engasjement for samarbeid kan dermed ramme viljen til sannhet, innen området for "utdanning" så vel som innen området for "kunstutøving" – i kunstpedagogiske utdanninger.

Som jeg kommer tilbake til i delkapittel 3.4, har jeg i det analytiske arbeidet med empirien undersøkt hva forskningsdeltakeren forteller, og hva de ulike fortellingene kan bety. Jeg har argumentert for hvordan jeg tolker disse fortellingene og for hvordan egen bakgrunn og gjeldende teoretiske perspektiv har ført til de spesifikke tolkningene. Gjennom forskningsprosessen har jeg også vært i dialog med den enkelte forskningsdeltaker om

tekstutkast og tolkningsutkast. Mine intensjoner med arbeidet har altså vært ett av spillene som dette arbeidet er reflektert i, men det er likevel først og fremst den enkelte forskningsdeltakers oppfatning av sin profesjonsutøvelse som instrumentalpedagog jeg har fokusert og artikulert.

3.2 Narrativ forskning og profesjonsforståelse

Metodisk sett befinner dette prosjektet seg innenfor området ”narrativ forskning”. Narrativ forskning er som andre kvalitative forskningstradisjoner en romslig betegnelse av tilnæringsmåter som har familielikheter, men også distinkte ulikheter. Catherine Riessman (2008) formulerer det slik:

Narrative analysis (one component of the broader field of narrative inquiry) refers to a set of methods, a ”family” of interpretive approaches to spoken, written, and visual texts” (Riessman, 2008, s. 183).

Én sentral distinksjon, i narrativ tradisjon som i andre kvalitative analysetradisjoner, handler om fokuset på *hva* som sies versus fokuset på *hvordan* dette sies, altså om forholdet mellom innhold og form. I denne avhandlingen ligger hovedfokuset på *hva*, altså på *hva* som vektlegges i fortellingene om profesjonsutøvingen. *Hva ’et* kan imidlertid ikke betraktes uavhengig av *hvordan*, blant annet kan forskningsdeltakernes benevnelser av seg selv bære med seg tydelige indikasjoner på *hva* det er de vektlegger. Fellestrekk i narrative studier er imidlertid at fortellinger, narrativer eller historier på en eller annen måte er sentrale utgangspunkt. I denne avhandlingen brukes som nevnt begrepet *fortelling* når det er det er førsteperson (forskingsdeltaker eller forsker) som forteller, mens *narrativ* brukes når disse fortellingene gjenfortelles, for eksempel når jeg i mine observasjonsnotater reforteller *hva* forskningsdeltakerne har sagt eller gjort. Begrepet historier brukes som en allmennbetegnelse i denne avhandlingen for å kunne variere språket. Sammenfallende for begrepene fortellinger og narrativer er at dette er historier som fortelles på en måte som søker å overbevise leseren/lytteren til å forstå det omtalte på et spesifikt vis, noe som er noe annet enn kun gjengivelser av faktiske hendelser (Riessman, 2008, s. 187). Riessman formulerer det slik:

Narrative scholars would generally agree that a narrative is not simply a factual report of events, but instead one articulation told from a point of view that seeks to persuade others to see the events in a similar way (Riessman, 2008, s.187).

Narrative forskere utgår imidlertid ofte fra *ulike* definisjoner av ”narrativ” i sine undersøkelser. Hva som *menes* med narrativ er heller ikke nødvendigvis gjort eksplisitt (Riessman, 2008, s.75, ff.). Dette er naturligvis et problematisk aspekt i narrativ forskning, både for forskeren som skal tre inn i slik tradisjon og for de som skal bedømme kvaliteten på narrativt forskningsarbeid (McNiff, 2006). Engelskspråklig forskningsmetodisk litteratur er videre kun delvis til hjelp fordi distinksjonen fortelling/narrativ ikke finnes i engelsk språk på samme måte som i norsk språk. Imidlertid er Riessmans drøfting om ulike typer *tematiske narrative* prosjekter informerende fordi denne eksemplifiserer hvordan andre forskere, med lignende innfallsvinkler som min egen, benytter definisjonene ”narrativ” (Riessman, 2008, for eksempel s. 75). Riessman drøfter blant annet Carole Cains prosjekt (Cain, 1991), som handler om hvordan et medlem av ”Anonyme alkoholikere” sosialiseres inn i en forståelse av seg selv som alkoholiker (Riessman 2008 s. 67–73). Cain (1991) benytter seg av ulike typer datamateriale, slik også jeg gjør i dette forskningsprosjektet, blant annet bruker hun observasjoner og intervju. Til forskjell fra meg skiller ikke Cain mellom forskningsdeltakernes fortellinger og forskerens narrativer, i stedet søker hun etter *narrativer* i alle datatypene, blant annet i forskerens transkripsjoner av observasjoner og intervjuer, og i offentlige dokumenter om foreningen ”Anonyme alkoholikere” (Cain, 1991). Distinksjonen fortellinger/narrativer har i mitt forskningsprosjekt som funksjon å tilstrebe klarhet rundt det metodiske arbeidet.

Innenfor samfunnsvitenskapelig og humanvitenskapelig forskning er det identifisert en ”narrativ vending” (Barrett & Stauffer, 2009; Pinnegar & Daynes; 2006, Riessman, 2008). Denne vendingen dreier seg om en tiltagende interesse for *fortellinger* som en fruktbar inngang for å studere komplekse sosiale og kulturelle fenomen. I lærerforskning fremheves narrative tilnærminger som fordelaktige fordi slike innfallsvinkler gir muligheter til å bevare spenningsforhold, kompleksiteter og dynamikk som kan karakterisere lærerpraksiser. Dette er aspekter som ofte ikke kommer fram i andre typer tilnærminger (Goodson og Hargreaves, 1996; Gudmundsdottir, 2001; Søreide, 2007). Narrative tilnæringsmåter er også økende i andre typer profesjonsforskning, for eksempel i forskning om jurister, leger, sykepleiere, yrkesterapeuter og sosialarbeidere (Connelly & Clandinin, 2006; Riessman, 2008, 2001).

Barrett og Stauffer understreker at narrative ansatser er fordelaktige i *musikkpedagogisk* forskning, eller innenfor "the professions of music education", særlig for å kunne undersøke divergerende forståelser av musikk og musikkundervisning (Barrett & Stauffer, 2009). De skriver blant annet at:

This collective interest in and turn towards narrative is consistent with the music education profession's move away from singular grand tales of music, music making, and music teaching and learning and towards considerations of multiple stories, multiple voices, and multiple meanings of music and musicking (Barrett & Stauffer, 2009, s. 19).

Denne avhandlingen, med fokuset på profesjonsforståelse, skriver seg inn i en slik diskurs der hensikten med arbeidet nettopp er å artikulere ulike oppfatninger i det instrumentalpedagogiske landskapet om hva disse virksomhetene handler om. Denne hensikten impliserer intensjoner om å rokke ved "grand tales" eller tatt-for-gitte forståelser om hva musikkundervisning handler om (Barrett & Stauffer, 2009).

Alvesson og Sköldberg (2008) argumenterer for at refleksiv tilnærming er fruktbar i forskningsprosjekter der synspunkter og påstander kan komme fra ulike perspektiv, noe som er tilfellet i dette prosjektet. Intensjoner om å rokke ved hovedfortellinger og etablerte oppfatninger, (jf. hovedproblemstillingen i dette prosjektet), kan føre i flere retninger der det å *destabilisere* eller å *rekonstruere* sannheter og sammenhenger kan betraktes som to kontrasterende orienteringer. For eksempel er det forskjellig om jeg hovedsaklig er ute etter å bryte ned etablerte forståelser og eksisterende rammer i grunnlagstenkning om musikkutdanning gjennom å destruere grunnlag som disse står på – eller om jeg heller intenderer å artikulere andre perspektiv for å utdype, tilføre og eventuelt endre eksisterende oppfatninger. Alvesson og Sköldberg diskuterer disse retningene som *D-refleksivitet* og *R-refleksivitet*. Mens D-refleksivitet forklares som en tilnærming der dekonstruksjon og destabilisering er vektlagt, forklares R-refleksivitet som en retning der rekonstruksjon og rebalansering er tydelig (op.cit, s. 548–550). Mest fruktbart er det imidlertid, ifølge Alvesson og Sköldberg, om forskeren i sitt arbeid skaper en dialektikk mellom D-refleksivitet og R-refleksivitet. Først på denne måten kan forskning bidra til endring og kunnskapsutvikling. Både i artiklene og i kappen søker jeg å destabilisere etablerte oppfatninger om blant annet dualismene musikk/pedagogikk, profesjon/person, liv/yrke. I artikkel 1 og 2 beveger jeg meg for eksempel i retning av Jacques Derridas tenkning om dekonstruksjon og foreslår blant

annet å gjennomstreke begrepet ~~instrumentalpedagogiske praksiser~~, for å tydeliggjøre det upresise og til dels misvisende med en slik merkelapp (Derrida, 1976). Dette samsvarer med D-refleksivitet, slik Alvesson og Sköldberg diskuterer (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 548 ff.). Blant annet er det å utfordre tatt-for-gitte oppfatninger og underminere etablerte måter å betrakte verden på, gjennom å avsløre effekten av språkbruk og gitte konvensjoner fokus i både Derridas og i Alvesson og Sköldbergs tenkning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Derrida, 1976).

R-refleksivitet, altså det å tilby alternative beskrivelser, tolkninger, forståelser, vokabular etc. er kanskje en enda tydeligere retning i mitt arbeid (Alvesson & Sköldberg, 2008 s. 548 ff.). Dette er fordi jeg anser det å formulere flere mulige forståelser om instrumentalpedagogiske praksiser som formålstjenlig for videre utvikling og samarbeid i det kunstpedagogiske feltet. “R-reflexivitet strävar efter att öppna upp nye vägar, stigar och tolkningssätt för att producera ’bättre’ forskning ur ett etiskt, politiskt, empiriskt och teoretiskt perspektiv”, skriver Alvesson og Sköldberg (op.cit, s. 549). Både D-refleksivitet og R-refleksivitet synes å være del av “resonant work” som Barrett og Stauffer skriver om, som et perspektiv for å problematisere tatt-for-gitte sannheter om musikk og utdanning i det musikkpedagogiske feltet (Barrett & Stauffer, 2009). Jean Clandinin utdyper hvordan man ved å rokke ved hovedfortellinger i det musikkpedagogiske landskapet, kan underminere etablerte oppfatninger, og skape undring og interesse for hva som kunne vært annerledes på bakgrunn av de fortellinger som finnes om musikk og utdanning (Clandinin, 2009, s. 207). Hun skriver blant annet følgende kommentar om undertittelen *Troubling certainty* i Barrett og Stauffers bok om narrativ forskning i musikkutdanning:

Certainty connotes that something is clearly established and/or assured. There are no question marks associated with it. I believe their title calls us to add question marks to music education through beginning to think narratively. It calls us to disturb, to trouble, the taken-for-granted institutional narrative of music education with a starting point in the certain knowledge and skills of music so that we may shift the narrative of music education to a starting point of lives. Troubling the institutional narrative of music education necessarily troubles how we imagine teaching teachers to teach music, how we imagine children learning music, and how we continue to work with children, youth, and others in various vocal and instrumental ensembles. (Clandinin, 2009, s. 203).

D-refleksivitet handler altså om det å problematisere gitte sannheter (Alvesson & Sköldberg, 2008). I følge Clandinin (2009) er det innenfor musikkutdanning behov for å utfordre etablerte oppfatninger om hva slik virksomhet handler om og hva slags kompetanse dette forutsetter.

Fortellinger kan være en god innfallsvinkel for å undersøke enkeltutøveres forståelse av sitt profesjonsmandat, og for å få tak i ”ulike oppfatninger av musikk/musicking/musikkundervisning”, som Barrett og Stauffer skriver (Barrett & Stauffer, 2009, s.19). Som tidligere nevnt utviskes forskjellen mellom musikkutøving og musikkundervisning i Smalls tenkning om musicking (Small, 1996, 1987). Fortellinger gir også et innblikk i oppfatninger av profesjonsforståelse i spenningsfeltet mellom makt, identitet og kunnskap. I nyere forskning om kulturskole, og om lærerprofesjonalitet, påpekes det behov for kvalitative innsikter om hva som reelt foregår i spesifikke praksiser, og hva lærere selv oppfatter som vesentlig i yrket (Bjørnsen, 2012; Granlund mfl., 2011). Even Ruud har (som nevnt i kapittel 2) anvendt musikkterapistudenters fortellinger i sitt forskningsarbeid om musikk og identitet (Ruud, 1997). I mitt prosjekt legges det til grunn en bred definisjon av fortelling som omfatter fortellinger som artikuleres verbalt, for eksempel i et intervju, og fortellinger som utøves, for eksempel i undervisningspraksisene. Datamaterialet inneholder så vel artikulerte som utøvde fortellinger. Min tilnærming for å få tak i disse fortellingene har vært å oppholde meg sammen med den enkelte forskningsdeltaker, i hans eller hennes kontekst over tid. Riessman skriver at en etnografisk tilstedeværelse kan være fordelaktig i narrativ forskning fordi dette kan gi både flere og bedre muligheter for historiefortellinger enn for eksempel enkeltintervjuet (Riessman, 2008, s.26). Mitt forskningsprosjekt er ikke etnografisk og bærer ikke i seg etnografiens hensikter med å beskrive kultur (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den måten jeg har nærmet meg feltet på kan likevel ligne på etnografens, og jeg benytter meg også av samme typer datamateriale. Min tilstedeværelse i forskningsdeltakernes hverdag har imidlertid i dette prosjektet vært vurdert som gagnlig, først og fremst for å få tak i forskningsdeltakernes ulikartede fortellinger om sin profesjonsutøvelse.

I narrativ forskningslitteratur understrekes det hvordan undersøkelser som bygger på forskningsdeltakeres fortellinger nødvendigvis også handler om denne personens liv og tilværelse. Dette stemmer overens med den profesjonsteoretiske forståelsesrammen i dette prosjektet, som slik det er beskrevet i kapittel 2, kan være formålstjenlig for innsikt i profesjonsutøvelse som handler om identitet og selvforståelse like mye som om entydig

epistemisk kunnskapsutøvelse. I forskningslitteratur påpekes det hvordan nettopp denne tette forbindelsen mellom forskningsfokus og liv forutsetter forskerens personlige engasjement og sensitivitet. Forskerens oppmerksomhet rundt egen subjektivitet og relasjoner til forskningsdeltakere og forskningssamfunn er i narrativ forskning både en forutsetning og en utfordring for innsiktene (Barrett & Stauffer, 2009; Connelly & Clandinin, 2006; Pinnegar & Daynes, 2006; Riessman, 2008, 2002). “The (narrative) approach does not assume objectivity but, instead, privileges positionality and subjectivity”, skriver Riessman (2002, s. 696), mens Barrett og Stauffer understreker hvordan narrativ tilnærming ”.../ brings weight to the phrase ‘researcher as instrument’ and sharpens focus on the ethical decisions made at every step of the process” (Barrett & Stauffer, 2009, s.24). Dette gjør et refleksivt metodologisk perspektiv og en narrativ innfallsvinkel til en god tilnæringsmåte for å studere musikkpedagogiske profesjonsutøveres oppfatning av sitt mandat.

Dette prosjektets problemstilling handler altså om hva slags profesjonsforståelser som kommer til uttrykk i studier av instrumentalpedagogiske praksiser, der det å ”komme til uttrykk” altså handler om forståelser som *utøves* i undervisningssituasjoner, om forståelser som artikuleres i diskusjoner med kolleger, og om forståelser som utdypes i refleksjoner og historier i intervju og samtaler med meg som forsker. En slik multimodal tenkning om fortellinger kan være vesentlig i studier av profesjonsutøving innenfor kunstorientert virksomheter fordi det her ikke forutsettes at alle forståelser *lar seg* artikulere på den måten som for eksempel et tradisjonelt forskningsintervju åpner for. Henry Wolcott skriver om ”the art of fieldwork” og om feltarbeideren som ”kunstner”, og understreker at forskerens *sensitivitet* for hva som foregår, er vesentlig. I Wolcotts diskusjon anses denne sensitiviteten som vel så vesentlig som forskerens metodisk-analytiske blikk og distanserte posisjon, for kvaliteten på feltarbeidet (Wolcott, 2005, s. 58). Riessman (2008, s. 26) understreker også behov for forskerens sensitivitet i narrative undersøkelser. Slik jeg har diskutert i teorikapitlet, og også i artikkel 1, kan nettopp et sensitivt nærvær i forskerarbeidet være vesentlig for å kunne artikulere aspekter av profesjonsforståelser i kunstpedagogiske praksiser. Dette er fordi kunstorientert virksomhet ikke nødvendigvis *lar seg* forklare eller observere, og også fordi kunnskapsgrunnlag i profesjonsutøvelser er et sammensatt fenomen der sammenhengene først og fremst er av praktisk art (Grimen, 2008b). Jeg har dermed tilstrebet en helhjertet og observant tilstedeværelse i de situasjonene der jeg har vært sammen med forskningsdeltakerne, samtidig som jeg har samlet datamateriale på en systematisk måte som kan forklares og gjøres transparent.

De ulike typene datamateriale fungerer utfyllende i forhold til hverandre i dette forskningsprosjektet. Til sammen utgjøres det empiriske materialet i studie A, B og C av observasjoner, loggbøker, intervju og kartleggingsskjema. De utøvde fortellingene er grepet gjennom observasjon, mens de artikulerte fortellingene er fanget gjennom intervju og samtaler. I loggbøkene, som inneholder feltnotater, observasjonsnotater, intervju- og observasjonstranskripsjoner, har jeg utviklet mine narrativer av forskningsdeltakernes utøvde og artikulerte fortellinger. Ikke alt datamaterialet betegnes som enten fortellinger eller narrativer. Jeg kommer tilbake til avklaringer om dette i delkapittel 3.3.

Barrett og Stauffer skriver om det filosofiske overgripende perspektivet i sin tenkning om narrative undersøkelser som ”resonant work” (Barrett & Stauffer, 2009). ”Resonant work” er et begrep som vanskelig lar seg oversette til norsk på en god måte. Begrepet kretser særlig rundt respekt og etiske overveielser i forhold til forskningsdeltakeren og hans/hennes fellesskap, og også i forhold til det forskerfellesskapet som forskeren henvender seg til og er del av. Som perspektiv på forskningsarbeidet utdyper ”resonant work”, slik Barrett og Stauffer beskriver det, deler av det Alvesson og Sköldberg skriver om som refleksiv forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Barrett & Stauffer, 2009). De fire aspektene som Barrett og Stauffer løfter fram i ”resonant work” er respekt, ansvarlighet, nøyaktighet, og spenstighet. Dette samsvarer på mange måter til kriterier i refleksiv forskning som Alvesson og Sköldberg skriver om. Blant annet fremhever Alvesson og Sköldberg forskerens kreativitet i forhold til å produsere poengrike og interessante forskningsrapporter som nødvendig, samtidig som systematikk og nøyaktighet er påkrevd for resultatenes troverdighet og forskningsarbeidets verdi i feltet (Alvesson & Sköldberg, 2008, for eksempel s. 538 ff.). Etter mitt syn er nettopp forholdet mellom nytenkning, artikuleringsevne og systematisk og ansvarlig forskerarbeid noe som må tillegges vekt i kvalitetsvurderingene av forskningsprosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*.

Respekt diskuteres på flere nivåer og dreier seg både om respekt for forskningsdeltakerne og deres kontekster, og om respekt for det forskningssamfunnet som skal lese forskningsrapportene.

Put another way, one cannot "know" without "getting to know" and "becoming known" to the other in the context of respectful transactions and relationships (Barrett & Stauffer, 2009, s. 21).

Hvordan forskeren håndterer informasjon, hvordan hun engasjerer seg i fortellingene, og hvordan hun videre komponerer forskernarrativ, er avgjørende for kvaliteten på arbeidet. Å utøve respekt kan, som Barrett og Stauffer understreker, bli særlig vesentlig i narrative undersøkelser om *kunstpedagogisk* virksomhet, der "…/ multiple realities, multiple forms of knowing, and multiple ways of understanding the world /…/" antas som et premiss (Barrett & Stauffer, 2009, s. 21 ff). Med tanke på *viten* som lokalt, sosialt og temporalt situert, forutsettes det at ulike stemmer om musikkpedagogisk virksomhet presenteres på steder og rom der både *hvordan* og *hva* den enkelte vet, har verdi som potensielt informerende (ibid.). Som poengtert i historien innledningsvis i dette kapitlet kan det være slik at adressaten for en *musikkpedagogisk* stemme kan bli korrigert i en kontekst der det eksisterer spesifikke regler og normer for hvem som kan omtale seg som pedagog eller musiker, og om hva pedagogikk eller musikkutøving er.

Ansvarlighet er i Barrett og Stauffers tenkning på flere måter overlappende med *respekt*. Blant annet handler dette om hvordan forskeren også må ta ansvar for sin egen læreprosess gjennom forskningsarbeidet, og reflektere rundt hvordan innsikter og perspektivrikdommer utfordrer tidligere oppfatninger, jamfør Alvesson og Sköldbbergs tenkning om refleksivitet. Forskeren står i et kontinuerlig dialogisk forhold mellom ulike tolkningsutkast, teori og forskerperspektiv (Alvesson & Sköldbbergs, 2008). Dette er, slik Barrett og Stauffer argumenterer, vesentlig, blant annet for å unngå at forskerens egen agenda og engasjement dominerer og overstyrer *forskningsdeltakerenes* fortellinger og meninger. Ansvarlighet dreier seg også om omhyggelighet og nøyaktighet i forskningsprosessen i forhold til forskerdeltakeren og hans/hennes fellesskap, men også i forhold til forskeren og forskersamfunnene:

Resonant work in narrative is courageously empirical, honest, and critical, and is responsible to the public good the individuals involved in the inquiry, and the researcher and her professional community (Barrett & Stauffer, 2009, s. 23).

”Resonant work” har som nevnt flere fellesnevnerne med refleksiv forskning, slik Alvesson og Sköldberg diskuterer dette (Alvesson & Sköldberg, 2008). Ikke minst gjelder dette i forhold til de mange lag med refleksjon som disse perspektivene deler, blant annet i forhold til å utfordre tolkningsutkastene på ulike nivå. Som jeg har vært inne på tidligere, har jeg i arbeidet med denne avhandlingen vært opptatt av å kontrastere utkastene, for eksempel med støtte i ulik vitenskapsfilosofisk posisjonering og forskjellige forskningsmetodiske tradisjoner. I Barrett og Stauffers tenkning om ”resonant work” handler refleksjonene spesifikt om *narrativ* forskning, der det særlig er *fortellingenes* mange lag som diskuteres (Barrett & Stauffer, 2009). Alvesson og Sköldberg diskuterer ikke narrativ forskning spesielt, men refleksiv forskning som et overgripende perspektiv for mange forskningsmetodiske innfallsvinkler (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det kritiske perspektivet som både Alvesson og Sköldberg (2008), og Barrett og Stauffer (2009) påpeker, handler i denne avhandlingen om hvordan det reflekteres om grunnlag for musikkundervisning, i musikkpedagogisk utdanning. Mine diskusjoner om dette, i kapittel 4.2, har utgangspunkt i de studerte profesjonsforståelsene og i den profesjonsteoretiske forståelsesrammen for prosjektet, som jeg har gjort rede for i kapittel 2.

Det instrumentalpedagogiske landskapet er mangefasettert og vanskelig avgrensbar, noe jeg har eksemplifisert i kapittel 1. De tre stemmene jeg presenterer i denne avhandlingen i artikkel 2, 3 og 4, sammenført og drøftet i delkapittel 4.1, er hentet fra ulike plasser i dette landskapet. Artikkel 2, som handler om en jazzpedagogs profesjonsforståelse vil kanskje gi mest gjenklang i jazzutdanningskontekster, mens artikkel 3 kan gi gjenklang i en allmenn musikk lærerutdanning eller også i en instrumentalutdanningskontekst. Denne artikkelen handler nemlig om en instrumentalpedagog i en musikk lærerstilling som er satt sammen på tvers av skole og kulturliv. Artikkel 4, om hornpedagogen, kan i utgangspunktet synes å gi mest mening innenfor en klassisk, instrumentalpedagogisk utdanning. Samtidig er det ikke sikkert det er slik, fordi det er som individuelle, personlige profesjonsutøvelser jeg har studert de tre praksisene. Det er mulig at det kan finnes en hornpedagog med tilsvarende oppfatning av sitt profesjonsmandat som det som artikuleres som jazzpedagogens profesjonsforståelse i artikkel 3. På samme måte kan det kanskje også finnes en profesjonsutøver som kaller seg selv ”musikk lærer”, som bygger sin virksomhet på samme grunnlag som hornpedagogen slik dette er diskutert i artikkel 4. Hvorvidt det finnes slike eksempler kan jeg med utgangspunkt i dette forskningsprosjektet ikke si noe om, dette kan være interessant å undersøke i senere forskningsarbeid.

Små historier er imidlertid alltid del av større historier. Riessman (2008, s. 11) eksemplifiserer blant annet hvordan historier i narrativ forskning kan betraktes på såvel individuelt, grupperelatert som nasjonalt nivå. De artikulerte profesjonsforståelsene i denne avhandlingen inngår dermed som deler av større fortellinger om instrumentalpedagogisk og musikkpedagogisk virksomhet, slik disse finnes ved utdanningsinstitusjoner, på folkemunne og i politiske beslutningsorganer. For eksempel viser en debatt initiert av tubaisten Øistein Baadsvik hvordan ”det klassiske musikkpedagogiske miljøet”, og ”jazzpedagogmiljøet” ved den utøvende musikkutdanningen i Trondheim bygger sine argumenter på tradisjonelle forståelser om hva nettopp slike praksiser handler om og ikke handler om²⁰. Blant annet dreier dette seg om hvorvidt klassisk musikkutdanning er ”kunst eller håndverk” og om det er den etablerte normen om klang på det spesifikke instrumentet, eller det å ”spille musikalsk”, som er det vesentligste²¹.

3.3 De ulike typene datamateriale

Det følgende delkapitlet er en diskusjon av de ulike typene datamateriale som er benyttet i dette forskningsprosjektet. I forkant av prosjektstart ble undersøkelsene godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). I denne godkjenningen ligger det at feltarbeidet følger forskningsetiske retningslinjer for blant annet informert samtykke, prosjektets hensikt, og at det opplyses om at forskningsdeltakeren når som helt kan trekke seg fra studien. Den nasjonale forskningsetiske komité NESH (2006, s. 13) definerer prinsippet om informert samtykke på følgende måte:

Som hovedregel skal forskningsprosjektet som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006, s.13).

Vedlegg 1 og 2 viser informasjonsskriv som er sendt til de tre forskningsdeltakerne, og de respektive elever/studentene som jeg har observert undervisningen til, der disse

²⁰ Link til debatten: <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2012062811365470703135>, de samme diskusjonene finnes også i *Adresseavisen* som to innlegg 4. og 5. juli 2012.

²¹ Klassisk musikk som kunst eller håndverk: <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2012052512545656867017>, ”tubakrise”: <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2012062811555176856946>

forskningsetiske retningslinjene er påpekt. Blant annet opplyser informasjonsskrivet om prosjektets hensikt, prosjektets varighet, om at deltakelse er frivillig og når som helst kan avbrytes uten at dette får konsekvenser for deltakeren, og dessuten at innhentende opplysninger og videoopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt, høsten 2012 (se vedlegg 1 og 2).

Informasjonsskrivet opplyser om at ulike typer datamateriale vil inngå i forskningsprosjektet, og også at tittelen på prosjektet er en arbeidstittel som vil endres. Vedlegg 5a og 5b er kvitteringer fra NSD, som viser at de endringer som har skjedd er rapportert inn og registrert av personvernombudet.

3.3.1 Kartleggings skjema

Kartleggings skjemaet (vedlegg 3) ble utviklet i løpet av studieåret 2008/2009. Hensikten med kartleggings skjemaet har i dette prosjektet vært å samle bakgrunnsinformasjon fra den enkelte forskningsdeltaker på en effektiv og oversiktlig måte, blant annet for ikke å bruke for mye tid til dette i intervjuet. Informasjonen i kartleggings skjemaet dreier seg om den enkeltes bakgrunn, utdanning og yrkesoppgaver samt indikasjoner i forhold til hva de selv mener er vesentlig kompetanse i den jobben de gjør. Skjemaet ble utviklet parallelt med at jeg bidro i analysearbeidet av en kartleggingsundersøkelse i regi av Norsk kulturskoleråd om kompetansebehov i kulturskolene (Wilhelmsen & Aalberg, 2009). Arbeidet med spørreskjemaet fra kulturskolerådet var berikende tematisk så vel som metodisk. Tematisk fordi arbeidet ga meg en økt innsikt i hva slags kompetanse lærere og ledere i kulturskolene mente var nødvendig, og metodisk fordi det ble klart for meg hvordan åpne spørsmål generer svar i mange ulike retninger som i etterkant kan være vanskelig å sortere innenfor felles kategorier. Dette arbeidet skapte også flere spørsmål hos meg om hva som kunne ligge bak de ulike svarformuleringene. Hva slags kompetanse ble for eksempel tatt for gitt, når forskningsdeltakerne i korthet beskrev hva kulturskolen ønsket seg? Blant annet kunne dette dreie seg om faglig spisskompetanse og utøverkompetanse. Et annet spørsmål ble også hva forskningsdeltakerne i sine svar la i begrep som pedagogisk, didaktisk og også metodisk kompetanse.

I etterkant av dette arbeidet ble jeg invitert på en fagdag for kulturskolelærere i Nord-Trøndelag og fikk der anledning til å prøve ut det kartleggings skjemaet som jeg hadde utviklet. Dette var utformet nokså likt den versjonen som er vedlagt avhandlingen (vedlegg 3), og inneholdt en blanding av standardiserte og åpne spørsmål i forhold til utdanning, stillingstype/stillingssammensetning, yrkesoppgaver, og vurdering av nødvendig kompetanse i utføring av egen jobb. Denne utformingen fungerte godt for å få frem bakgrunnsinformasjon. De 38 skjemaene jeg fikk besvart inneholdt verdifull informasjon, ikke minst med tanke på utvalg av forskningsdeltakere til dette doktorgradsprosjektet. De mange sammensatte, mangefasetterte og forskjelligartede ansettelsesforhold og yrkesoppgaver som skjemaene tydeliggjorde, bidro til mitt valg om et ekstremt/divergerende utvalg av forskningsdeltakere (Flyvbjerg, 1991, s.150). Kombinasjonene i skjemaene var blant annet kulturskolelærer/landsdelsmusiker og instrumentalpedagog på videregående skole/høyere utdanning, eller kulturskolelærer/grunnskolelærer/instruktør i det frivillige kulturliv eller oppdrag i regi av kirkesamfunn, eller også som instrumentalpedagog i flere forskjellige kulturskoler. Svært få ivaretok kun én, avgrenset oppgave eller var ansatt i kun én utdanningsinstitusjon. Den enkelte instrumentalpedagog som besvarte dette kartleggings skjemaet, *relaterte* altså til kulturskole på ett eller annet vis.

Det endelige kartleggings skjemaet for studie A, B og C inneholder avkryssningsspørsmål, med en åpen kolonne nederst i hver del (se vedlegg 3). Hensikten med skjemaet er avgrenset til å gi bakgrunnsinformasjon som kan berike det øvrige datamaterialet. Skjemaet har fire deler, der del en er en kort presentasjon av den enkelte forskningsdeltaker. Del to dreier seg om dennes reelle og formelle bakgrunn, for eksempel om når hun/han begynte å spille, hva slags musikk hun/han har deltatt i gjennom sin oppvekst/i voksen alder og hva slags utdanning vedkommende har fra hva slags utdanningsinstitusjoner. Del tre handler om forskningsdeltakerens yrkesoppgaver, for eksempel i forhold til instrument(er), andre disipliner, skoleslag, gruppesammensetninger, produksjoner, utøving etc. Skjemaets del fire handler om vurderinger av aspekter som kan være vesentlige innenfor musikkpedagogisk praksis, om antall instrumenter/sjangre, og om hva slags type beredskap den enkelte vektlegger av gitte forslag.

3.3.2 Observasjon av undervisning

Observasjon av undervisning har vært en sentral kilde til informasjon i dette forskningsprosjektet. Observasjon er en mye brukt datainnsamlingsstrategi i kvalitativ forskning og er en tilnæringsmåte som kan gi forskeren innsikt i profesjonsutøvelser slik de foregår i sine naturlige kontekster, blant annet i lærerpraksiser (Postholm, 2005, s. 55 ff.). Alle observerer ett eller annet, alltid. Et sentralt skille mellom observasjoner i allmenhet og observasjoner i forskning er imidlertid at forskeren veiledes i forhold til hvilke fokus hun/han har. Denne veiledningen gis av så vel problemstilling som av teoretiske perspektiv (Postholm, 2005). I studie A, B og C har observasjonene vært veiledet av det åpne spørsmålet; ”Hva er det forskningsdeltakeren legger vekt på i sin profesjonsutøvelse?”. Dette ”hva’et” er ikke spesifisert til å dreie seg om for eksempel repertoar, oppvarmingsøvelser, identitetsarbeid, eller forberedelser til konserter, men i stedet veiledet av den profesjonsteoretiske forståelsesrammen som er diskutert i kapittel 2. I begrepet ”profesjonsforståelse” som sammenfatter denne teorirammen, er aspektene makt, identitet og kunnskap særlig vektlagt. Mitt fokus i observasjonene er også veiledet av bakgrunnsinformasjonen i kartleggingskjemaet. Jeg ønsket imidlertid å beholde et åpent fokus, fordi en intensjon har vært å undersøke den enkeltes forståelse av sin profesjon, uten på forhånd å ha bestemt de kategoriene som observasjonene skulle passe inn i. Den refleksive, metodologiske rammen for prosjektet innebærer dessuten at også teoretiske perspektiver og uttalte problemstillinger er dynamisk bevegelige (Alvesson & Sköldberg, 2008). Verken teori, forskningsspørsmål eller problemstillinger har vært tillagt større verdi enn det empiriske materialet. Dette betyr at både hovedproblemstilling og teoretiske innfallsvinkler er speilet og reflektert opp mot hverandre gjennom forskningsprosessen som helhet. I prosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* har imidlertid observasjonene hatt avgjørende betydning og gitt meg tilgang til forskningsdeltakernes *utøvde* fortellinger om sin profesjonsforståelse. Dette er fortellinger som jeg vanskelig kunne fått tak i gjennom andre tilnæringsmåter.

Jeg ønsket å bestemme hvilke undervisningsøkter jeg skulle observere i samråd med den enkelte forskningsdeltakeren. Jeg ønsket innsikt i undervisning som den enkelte oppfattet som typisk for sin hverdag, siden det var den *vanlige* hverdagen og den oppfatningen om mandat i forhold til denne, som var i fokus for min interesse. Utvalgsriterier i forhold til hvilke timer jeg skulle være til stede på, handlet om undervisningsdisiplin(er) og om elever med tanke på

alder og nivå, og med tanke på deres trygghet i forhold til å delta i et forskningsprosjekt som dette. Jeg ønsket også en viss variasjon med tanke på dybde og bredde i den enkeltes praksis og fikk hjelp av den enkelte forskningsdeltakeren til å finne dager/tider som kunne imøtekomme disse kriteriene. Videomateriale er imidlertid et tidskrevende materiale å bearbeide, og jeg ønsket derfor å avgrense besøkene hos den enkelte til 2–3 ganger. Dette var også et kriterium som styrte utvalget av observasjoner.

Jeg har vært en tilskuer i observasjonene og satt meg bakerst i klasserommet for å filme og gjøre notater underveis. Jeg har altså ikke tatt del i undervisningen til den enkelte lærer, men har forsøkt å påvirke situasjonen minst mulig. Min tilstedeværelse har naturligvis likevel vært påtagelig, og det å bringe et kamera inn i undervisningsøktene har ikke skjedd ubemerket. Det var avtalt med både lærere og elever på forhånd at jeg ikke skulle være deltaker i undervisningssituasjonene. Slik avklaring kan være vesentlig for at alle involvert skal finne seg til rette i situasjonen (Postholm, 2005, s. 64–65). De fleste undervisningsøktene er filmet, med unntak av klasseromsundervisningen i studie B. Her ble arbeidet med å innhente informert samtykke fra alle elever/foreldre vurdert som for omfattende vurdert i forhold til betydningen videoopptak av disse to undervisningstimene ville ha som del av det helhetlige materialet i studie B. I de øvrige undervisningstimene ble videoopptakeren plassert et stykke bak i klasserommet i en posisjon som best mulig kunne fange inn læreren. Brev med informasjon om prosjektet og forespørsel om samtykke ligger ved som vedlegg 2.

Informasjon fra undervisningsobservasjonene er bevart på to måter: jeg har gjort videoopptak og jeg har ført observasjonsnotater i en loggbok (Postholm, 2005, s. 61 ff.).

Observasjonsnotatene inneholdt først kun stikkord og korte beskrivelser, men ble utfylt og utdypet nokså umiddelbart etter den enkelte undervisningsøkt. Strukturen på disse notatene er slik: opplysninger om tid og sted, beskrivelse av klasserommet, hvem som deltok, hvor jeg satt, og fortløpende beskrivelser av hva det er som skjer.

Observasjonsnotatene var tenkt å ha en beskrivende og fortellende karakter slik at de kunne benyttes til tematisk narrative analyser i den senere analyseprosessen. Observasjonsnotatene er ført i loggboka. Til sammen utgjør observasjonsnotater ca. 50 sider håndskreven tekst (A5-format), 18 sider i forhold til forskningsdeltaker A, 17 sider i forhold til forskningsdeltaker B og 16 sider i forhold til forskningsdeltaker C. I delkapittel 3.4 kommer jeg tilbake til

diskusjonen om hvordan observasjonsnotatene er ført og hvordan analysene har foregått på bakgrunn av disse.

3.3.3 Loggbok

Jeg har ført tre loggbøker i arbeidet med dette prosjektet, én for studie A, én for studie B og én for studie C. I tillegg til observasjonsnotater inneholder loggbøkene notater fra feltarbeidet som for eksempel fra lærermøter og samtaler i kantina, og også egne refleksjoner fra før eller etter observasjonene. Disse refleksjonene har blant annet dreid seg om teoretiske referanserammer jeg ville søke etter eller som forskningsdeltakerne henviste meg til (se for eksempel artikkel 2), eller om hvordan jeg plutselig minnes lignende episoder fra egen yrkesvirksomhet i lignende praksiser. I loggbøkene har jeg også notert egen undring i forhold til hvordan den enkeltes identitet og kunnskap utspilles i relasjon til ulike typer makt. Blant annet handler dette om hvordan kolleger fra jazzutdanning og klassisk utdanning snakker sammen i kantina, eller om spenningsforhold mellom blåsere og strykere, relatert til hvem det er flest av i ulike kontekster. Loggboka er altså på mange måter en dagbok og et vesentlig samlingssted for informasjon og aspekter jeg fikk tak i gjennom tilstedeværelse på personalmøter, stikkord fra uformelle samtaler før, etter og mellom undervisningsøktene, eller over telefon/mail. Eksempler på forskningsprosjekter i metodelitteratur om narrativ forskning tydeliggjør loggbøker av denne typen som en både vanlig og fruktbar måte å samle data på (Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008). Jeg har opplevd det å ha en slik bok som befriende for å kunne legge fra meg tanker, ideer og anelser som jeg har båret med meg i og rundt de mer formelle forskningssituasjonene, og som egentlig ikke kunne sies å være verken observasjoner av undervisning eller intervju. I analysearbeidet har disse bøkene vært avgjørende fordi de danner et bindeledd mellom de andre datatypene, mellom de ulike datatypene og det til enhver tid aktuelle teorimaterialet, og mellom disse aspektene og meg som forskersubjekt.

Til sammen har jeg skrevet ca. 90 sider med loggbok, 31 sider i forhold til forskningsdeltaker A, 28 sider i forhold til forskningsdeltaker B og 34 sider i forhold til forskningsdeltaker C. Av disse 90 sidene utgjøres som nevnt 50 sider av observasjonsnotater fra undervisningsøktene. Jeg har altså skrevet ca. 40 sider med notater fra møter, prisutdeling, samtaler før, etter og mellom undervisningsøkter.

3.3.4 Intervju

Hensiktene med intervjuene har i dette prosjektet vært å skape et rom der den enkelte forskningsdeltakeren har kunnet fortelle om sin profesjonsutøving, og med egne ord utdype og påpeke hvilke aspekter han/hun opplever og forstår som fundamentale. Fortellinger fra oppvekst og yrkeskarriere, og eksemplifisering av hensikter, framgangsmåter og prioriteringer, har en grunnleggende plass i diskusjonen om den enkeltes profesjonsforståelse. Intervjuene har vært ment som en arena for slike fortellinger. Et forskningsintervju er ikke noe mer mystisk enn en samtale som har en viss struktur og en hensikt, skriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009, s. 23). De argumenterer for intervju som en tilnærming som blant annet kan fange intervjupersoners varierte oppfatninger om et tema og som kan si noe om hva slags betydning menneskers ulike opplevelser av verden kan ha (op.cit., s. 21 ff.). Profesjonsforståelse, slik dette er diskutert i kapittel 2, i krysningsfeltet mellom makt, identitet og kunnskap, er et forskerfokus som vektlegger nettopp forskningsdeltakernes komplekse oppfatninger av mandatet som instrumentalpedagog, og hva slags betydning ulike oppfatninger kan ha.

Intervjuene har foregått i etterkant av det øvrige feltarbeidet, blant annet for å kunne trekke i 'løse tråder' fra de andre datakildene: loggbok, observasjoner og kartleggingsskjema. Vedlegg 4 viser den "semistrukturerte intervjuguiden" som fokuserer bakgrunn, yrkesoppgaver og syn på kompetanse. En semistrukturert intervjuguide inneholder, slik Kvale og Brinkmann diskuterer det, temaer som intervjuet skal inneholde og forslag til spesifikke spørsmål. Det er så opp til forskeren å i intervjusituasjonen vurdere hvordan spørsmålene best kan formuleres for å bidra til flyt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.47) Denne intervjuguiden har fungert veiledende, men ikke styrende, ettersom min hovedhensikt i intervjuene var å følge forskningsdeltakernes tankebaner og resonnement. Disse fokusområdene er videreført fra kartleggingsskjemaet og har generert mange fortellinger som på ulike vis belyser aspektene identitet, kunnskap og makt. Intervjuguiden ble modifisert i studie A, B og C slik at det foreligger en spesifikk intervjuguide for hver studie, med notater til meg selv om aspekter fra feltarbeidet som jeg gjerne ønsket å høre mer om. Hovedlinjene og fokusområdene er likevel de samme og forekommer i samme rekkefølge som det vedlagte eksemplet (vedlegg 4).

Intervju sammenlignes i narrativ tradisjon med etnografisk praksis fordi forskerens fokus gjerne handler om å gripe detaljerte fortellinger heller enn å få svar på eksakte spørsmål, noe som slik jeg har redegjort for, samsvarer med mitt fokus. Riessman (2008, s. 23) understreker hvordan narrativt intervjuarbeid handler om detaljerte forklaringer og ikke om strukturerte svaralternativer.

Narrative interviewing has more in common with ethnographic practice than with mainstream social science interviewing practice, which typically relies on discrete open questions and/or closed (fixed response) questions. The goal in narrative interviewing is to generate detailed accounts rather than brief answers or general statements (Riessman, 2008, s. 23).

Narrative intervju kan, som også andre typer intervju, generere en hel masse datamateriale som forskeren siden ikke riktig vet hva han/hun skal gjøre med. Veiledende for intervjuene i dette forskningsprosjektet er den profesjonsteoretiske forståelsesrammen med fokus på aspektene makt, identitet og kunnskap. Forskningsintervju må planlegges i tett relasjon til refleksjoner om hva slags kunnskap som søkes, og hva som er formålet med studiene (Kvale & Brinkmann 2009, s. 120 ff.). I dette prosjektet har intervjuene hatt karakter av en samtale mellom jevnbyrdige partnere om et tema av felles interesse (Riessman 2008, s. 23 ff.). Min bakgrunn ligner bakgrunnen til hver av de tre forskningsdeltakerne, som påpekt i kapittel 1, og erfaringer og opplevelse fra det instrumentalpedagogiske landskapet var derfor en felles referanseramme. Som både Flyvbjerg (1991), og Kemmis (2011) diskuterer, kan nettopp en slik innenfra-forståelse fra lignende praksisfelt som de man studerer, ha avgjørende betydning for at forskeren skal kunne bli oppmerksom på verdimesige og etiske grunnlag som spesifikke praksiser hviler på. Et forskningsintervju er likevel en samtale som aldri kan bli helt jevnbyrdig, fordi rollene forsker og forskningsdeltaker er gitt. Intensjonene var imidlertid å skape en atmosfære i intervjusituasjonene som kunne åpne for historiefortellinger som gikk ut over og som kanskje var på siden av hva jeg kunne ha tenkt ut på forhånd.

Å skape et klima som tillater fortellinger, forutsetter, slik Riessman skriver, en innfallsvinkel der intervjuet får karakter som en diskusjon mellom samtaledeltakerne og som følger hverdagslige regler i kommunikasjon som turtaking, relevans og inngang/utgang til historier som fortelles (Riessman, 2008). En slik diskusjon forutsetter videre at forskeren på sett og vis gir fra seg sin kontroll over hva som skal besvares:

Creating possibilities in research interviews for extended narration requires investigators to give up control, which can generate anxiety. Although we have particular paths we want to cover related to the substantive and theoretical foci of our studies, narrative interviewing necessitates following participants down *their* trails (Riessman, 2008, s. 24).

Som nevnt har jeg forsøkt å være åpen og oppmerksom i intervjusituasjonen og tilstrebet å følge forskningsdeltakernes spor, heller enn å tviholde på mine. Jeg har likevel også vært veiledet av den profesjonsteoretiske forståelsesramme, med vekt på aspektene makt, identitet og kunnskap, av problemstillingen for studiene og av den temaorienterte intervjuguiden (vedlegg 4). Hovedområdene i intervjuguiden er bakgrunn, yrkesoppgaver og syn på musikkpedagogikk og utdanning, og er områder som har ført til historiefortellinger som har utdypet informasjonen gitt i kartleggingsskjemaet. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker særlig de første minuttene av et intervju som avgjørende. Disse brukte jeg på å forsøke å skape en så 'vanlig' atmosfære som mulig og tydeliggjøre min interesse for det som forskningsdeltakeren ville fortelle om sin instrumentalundervisning. Båndopptakere ble satt på et bord ved siden av. For å sikre meg at opptakene ikke ble borte på grunn av teknisk svikt, benyttet jeg to opptakere. Jeg ville ikke skrive notater i løpet av intervjuet, men hadde likevel blokk og blyant til meg selv og forskningsdeltakeren i tilfelle det skulle bli behov for det. Jeg noterte i den aktuelle loggboka i etterkant av intervjuet, men intervjuene er altså først og fremst bevart som lydopptak.

3.3.5 Transkripsjoner av intervjuer og videoobservasjoner

Å transkribere intervju og videoobservasjoner er en prosess med en rekke metodiske og teoretiske utfordringer. Transkripsjon er en fortolkende aktivitet som innebærer overveielser om hvordan forskerdeltakernes talte ord og utøvde handling kan representeres i skreven tekst. Disse transkripsjonene danner ofte utgangspunkt for forskerens videre analysearbeid, og den preliminare tolkningen som er del av dette arbeidet, kan dermed ha stor betydning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009; Riessman, 2008). I narrative analysemetoder kan forskerens transkripsjonsarbeid ses som del av produksjonen av det materialet som siden skal analyseres (Riessman, 2008, s. 28). Jeg har nærmet meg denne problematikken ved å skille mellom forskerdeltakernes *fortellinger* og mine *narrativer*. I videoene og i intervjuopptakene er det fortellingene som uttrykkes. Når jeg har transkribert og gjenfortalt disse, er dette tekster som er på en vei mellom en fortelling og et narrativ. Jo mer jeg har

jobbet med og utviklet den enkelte av disse tekstene, jo mer *narrativ* og mindre *fortelling* er de blitt. Forskeren står ikke utenfor, men er derimot innvevd gjennom hele produksjonsfasen av de enkelte narrative (Alvesson & Sköldberg, 2008; Riessman, 2008). I analysene har jeg imidlertid i dette prosjektet *ikke* kun konsentrert meg om narrative, eller om de skrevne transkripsjonene. Tvert i mot har jeg lagt vekt på å høre intervjuene og se videoopptakene gjentatte ganger, og for hver gang notere stikkord om hva den enkelte forskningsdeltaker fokuserer på.

Jeg valgte å transkribere de delene av intervjuene og de deler av videoobservasjonene som er relevante i forhold til mitt forskningsspørsmål, altså fortellinger som handler om den enkeltes profesjonsforståelse. Jeg kommer tilbake til konkrete eksempler på hva jeg har transkribert og hva jeg har latt være å transkribere, i delkapittel 3.3. Utvalget av hvilke deler som er transkribert og ikke, er gjort i forhold til hva som er ansett som fortellinger og hva som ikke er det, og hva som er relevant for mitt forskningsfokus. Som jeg har diskutert tidligere i dette kapitlet støtter jeg meg til Riessmans tenkning om *fortellinger* som lengre sekvenser, fortalt fra et distinkt perspektiv, og på en måte som synes å ville overbevise lytteren om å se tingene slik fortelleren selv ser dem (jf. Riessmans diskusjon, 2008). Utvalget av fortellinger er også ledet av den profesjonsteoretiske forståelsesrammen i prosjektet, med peilepunktene makt, identitet og kunnskap. Valget av hvilke deler som skulle transkribes, skjedde etter at jeg gjentatte ganger hadde lyttet gjennom intervjuene og sett videoopptakene, og skrevet ut stikkord og egne tanker fra observasjonsnotatene. Dette arbeidet ga meg noen holdepunkter for å finne ut hva den enkelte forskningsdeltakeren vektla, og gjentatt vendte tilbake til, både i intervjuet og i undervisningssituasjonene. I delkapittel 3.5 reflekterer jeg også over hvordan egen bakgrunn og egne teoretiske forståelsesrammer, har hatt betydning for hvordan narrative er utformet.

3.4 Feltarbeid, planlegging og gjennomføring

I dette delkapitlet drøfter jeg utvalget av forskningsdeltakere og hvordan feltarbeidet har forløpt i hver enkelt av studiene. Diskusjonene av feltarbeidet er organisert slik at jeg først presenterer den enkelte forskningsdeltakeren, før jeg beskriver planlegging og gjennomføring av feltarbeidet. Avslutningsvis oppsummerer jeg feltarbeidet i den enkelte studien og

reflekterer over konfrontasjonene mellom empirisk materiale, min forforståelse og de teoretiske perspektivene jeg jobbet ut fra på de ulike stadiene.

3.4.1 Utvalg av forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne i studien er strategisk valgt med tanke på å kunne få tilgang til artikuleringer av divergerende profesjonsforståelser. Flyvbjerg (1991) diskuterer ulike former for utvalg og skiller blant annet mellom *tilfeldig utvelgelse* og *informasjonssentrert utvelgelse*. *Tilfeldig utvelgelse* forklares av Flyvbjerg som en strategi som søker å unngå skjvhet, mens *informasjonssentrert utvelgelse*, slik han ser det, handler om å velge forskningsdeltakere strategisk i forhold til kvalifiserte forventninger om informasjoninnholdet (Flyvbjerg, 1991, s. 150). Jeg har valgt forskningsdeltakere på bakgrunn av en informasjonssentrert utvalgsstrategi med bakgrunn i intensjoner om å kunne artikulere divergerende profesjonsforståelser i det instrumentalpedagogiske landskapet, som diskutert i kapittel 1. Flyvbjerg diskuterer *ekstreme/avvikende eksempler*²² og *eksempler med maksimal variasjon* som to ulike orienteringer innenfor informasjonssentrert utvalg (ibid.). Mens den første kategorien (ekstreme/avvikende eksempler) handler om eksempler som skiller seg fra de ”vanlige”, for eksempel gjennom å være spesielt vellykkede, eller spesielt problemfylte, handler den andre kategorien (eksempler med maksimal variasjon) om eksempler som på vesentlige vis skiller seg fra hverandre (ibid.). Jeg har valgt forskningsdeltaker A, B og C²³ fordi disse kan representere divergerende praksiser med tanke på sjanger, instrument og institusjonstilknytning. Nettopp slike forskjellige oppfatninger kan betraktes som fruktbare, relatert til den refleksive rammen for prosjektet (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Dette er også blitt en viktig premiss for tenkningen om musikkpedagogisk utdanning som møteplass som jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.2.3. Jeg har også valgt de tre spesifikke forskningsdeltakerne fordi dette er praksiser som i feltet er fremhevet som spesielt gode. Hver av disse er nyere tid honorert på en eller annen måte, og jeg poengterer i artikkel 2, 3 og 4 hva slags utmerkelse dette gjelder. Utvalget av forskningsdeltakere er ikke utfyllende på den måten av de representerer alle potensielt mulige praksiser og

²² Flyvbjerg skriver om utvalgsstrategier i forhold til casestudier. Dette prosjektet er ikke metodisk fundert som casestudier, men som tematiske narrative studier. Jeg skriver derfor om eksempler i denne diskusjonen, tenkningen om utvalgsstrategi er likevel lik Flyvjergs.

²³ I artiklene benyttes de fiktive navnene JP, Ine og Idun på forskningsdeltakerne. I kappen skriver jeg om forskningsdeltaker A, B og C, hvilke korresponderer med *studie* A, B og C.

profesjonsforståelser i det instrumentalpedagogiske landskapet. Utvalget er likevel mangespektret nok til å gi et nyansert grunnlag for å diskutere hva slags betydning ulike, artikulerte profesjonsforståelser kan ha i tenkning om grunnlag for musikkundervisning på instrument.

3.4.2 Studie A

Forskningsdeltakeren i studie A er nasjonalt og internasjonalt anerkjent som jazzutøver og pedagog og en betydelig størrelse innenfor det instrumentalpedagogiske miljøet i Norge. Han er ansatt ved den samme utdanningsinstitusjonen som jeg har vært ansatt i gjennom stipendiatperioden. Felles møtepunkt for forskningsdeltakeren og meg er også hovedinstrumentet saksofon, selv om jeg ikke har bakgrunn fra jazzutdanning.

Studie A foregikk skoleåret 2009/2010. Kontakten med denne forskningsdeltakeren ble opprettet over mail, der jeg kort skisserte mitt doktorgradsprosjekt og spurte om han kunne være interessert i å delta. Dette stilte han seg positiv til, men ville at vi skulle møtes for å få vite mer om hensikter med arbeidet. I forkant av dette møtet sendte jeg forskningsdeltakeren to tekster jeg hadde skrevet den siste tiden for å presentere meg selv og min posisjonering i feltet. De to tingene var 1) en kronikk om kunstfagenes rolle i skolen, der jeg argumenterer for å styrke samarbeidet mellom frivillig og formell musikkutdanning, og 2) et refleksjonsnotat fra et opphold i Bosnia der jeg hadde observert konservatoriestudenters instrumentalpedagogiske praksis. Jeg visste at denne forskningsdeltakeren på dette tidspunktet var sterkt skeptisk til den aktuelle praksisordningen i Bosnia og var klar over at jeg ved å legge ved dette refleksjonsnotatet, kunne risikere at han takket nei til å være deltaker i prosjektet. Relatert til tenkningen om refleksiv tolkning og resonant work (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Barrett & Stauffer, 2009) var det likevel viktig for meg å illustrere hvilke tolkninger som kunne bli mulige, og hvordan jeg kunne komme til å artikulere dette. De spenningsforholdene som dette skoleåret eksisterte mellom lærerutdanningsinstitusjonen som jeg var ansatt ved og musikk instituttet som forskningsdeltaker A tilhørte, er (som diskutert i kapittel 1 og 2) eksempler på utfordringer i musikk lærerutdanninger i nasjonal og internasjonal sammenheng, og altså ikke noe som gjelder særskilt for denne aktuelle utdanningsinstitusjonen (Nielsen, 2001; Johansen, 2006).

Det første møtet varte omkring én time. Dette har jeg ikke opptak av, men jeg har skrevet loggnotater i umiddelbar etterkant. Et sentralt tema på dette møtet var mine hensikter med arbeidet. Dette handler om maktspekter i forhold til identitet og kunnskap, som slik jeg har poengtert i kapittel 3 og i artikkel 1, kan ses som knyttet til institusjonell støtte. I etterkant av dette møtet spiste vi lunsj i kantina sammen med flere av hans kolleger ved instituttet. Samtaler og diskusjoner herfra er også notert i loggboka. Den første dagen sammen med forskningsdeltakeren i studie A var informativ, og vi fikk også klarlagt hvilke undervisningsøkter jeg skulle observere. Dette ble én økt med gehørsundervisning og én økt med en-til-en-undervisning, hvilket er tilsvarende det som i klassisk tradisjon benevnes som hovedinstrumentundervisning.

I forkant av disse observasjonene ble informasjonsskriv og samtykkeerklæringer innhentet fra de gjeldende studentene. I ettertid har jeg reflektert rundt hvorvidt jeg kanskje observerte for få undervisningsøkter, og om jeg hadde trengt flere. De to timene med observasjon har imidlertid vist seg som tilstrekkelige som del av det sammensatte datamaterialet for studie A. Det hadde naturligvis vært interessant å se hvordan denne jazzpedagogen underviser i gehør også for studenter innenfor klassisk musikk og på klassisk saksofon. Dette var imidlertid ikke undervisningsoppgaver i hans arbeidsplan den perioden feltarbeidet ble gjennomført.

I tillegg til de to observasjonene har jeg ført loggbok kontinuerlig gjennom det året studien foregikk, og har også et utfyllt kartleggingsskjemaet med bakgrunnsinformasjon.

Refleksjon

Jeg begynte arbeidet med studie A fra en diskursorientert forståelsesramme, med utgangspunkt i Foucaults tenkning (Foucault, 1999). Dette rammeverket, og det forklaringspråket en diskursorientert tilnærming gjorde mulig, stemte imidlertid dårlig overens med det språket som denne forskningsdeltakeren selv brukte for å forklare sin virksomhet. I dette forskningsprosjektet er det et poeng at mine drøftinger skal gi mening for personer i det feltet jeg skriver om, og det var derfor viktig for meg å tilstrebe overenstemmelse mellom mine diskusjoner og forskningsdeltakerens fortellinger, også med tanke på forklaringspråk. Andre Vågan og Harald Grimen diskuterer hvordan Foucault-inspirerte forskningsarbeider om utdanning kan bryte med læreres selvforståelse om sitt arbeid (Vågan & Grimen, 2008, s. 419), og understreker at: ”Man kan ikke automatisk slutte

fra diskurser om subjekter til disse subjektene diskurser om seg selv” (op.cit., s. 425). Med utgangspunkt i Barrett og Stauffers tenkning om ”resonant work” (Barrett & Stauffer, 2008, s. 19 ff.) var det viktig for meg å skrive på en slik måte at teksten kunne gi mening også for forskningsdeltakeren og for andre personer i hans eller hennes kontekst. I tråd med refleksiv forskning forsøkte jeg dermed å kontrastere innsiktene og forklaringspråket med hvilke innsikter og forklaringer som kunne være mulig med et annet teoretisk rammeverk (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne refleksjonen er utdypet i artikkel 1, der det foucaultianske perspektivet speiles mot et heideggeriansk perspektiv, for å gi meg mulighet til å diskutere hvilke innsikter som kan utvikles med utgangspunkt i det ene versus det andre perspektivet (Foucault, 1999; Heidegger, 2000).

Dette arbeidet førte til at prosjektets arbeidstittel ble endret fra *.../ En diskursorientert studie av instrumentpedagogers yrkeskompetanse*, slik tittelen er i den første kvitteringen fra NSD (vedlegg 5b), via *Forståelser av musikkpedagogikk*, slik tittelen er i ett av informasjonsskrivene (vedlegg 3), og til *Profesjonsforståelser i instrumentpedagogiske praksiser* i den siste kvitteringen fra NSD (vedlegg 5b). I nordisk sammenheng finnes både diskursorientert og hermeneutisk-fenomenologisk forskning om musikkpedagogisk praksis (Holgersen, 2006, 2002; Krüger, 2000; Nerland, 2003; Schei, 2007). Refleksjonen omkring forklaringspråk og vitenskapsfilosofisk posisjonering medførte også behov for et annet analyseredskap enn det først tiltenkte. I mine første utkast av teksten i artikkel 2, som altså refererer til studie A, har jeg blant annet drøftet ”en diskurs om frigjøring”, og ”en diskurs om tradisjon”. Som det utdypes i artikkelen, syntes imidlertid disse aspektene å henge sammen, samtidig som de var motsatte. Som følge av den ontologiske vendingen i studien ble løsningen en tematisk narrativ tilnærming, der temaene ble kalt ”omdreiningspunkter” (se også delkapittel 3.5.3). Dette begrepet understreker det dynamisk bevegelige i de identifiserte temaene og at disse ikke bare er noe som forskningsdeltakerens praksis kretser rundt, men også noe som undervisningen bevegges av. I studie A er disse betraktet som binære, altså bestående av motsatte poler som trekker i omvendt retning, samtidig som de er gjensidig avhengige. Tradisjon/ frigjøring er eksempel på ett slikt omdreiningspunkt.

Et kritisk spørsmål til denne vendingen, som jeg peker på i artikkel 2, er naturligvis på hvilken måte datamaterialet, som var innsamlet med et diskursorientert perspektiv, kunne fungere som materiale for en tematisk narrativ analyse. Dette kunne vært mer problematisk om jeg i utgangspunktet hadde en lingvistisk orientert diskursanalyse, for eksempel med

utgangspunkt i Norman Faircloughs tenkning (Winther Jørgensen & Phillips, 1999), enn når materialet var samlet med utgangspunkt i Foucaults diskurstenkning (Foucault, 1999). Espen Schaanning (1997) diskuterer Foucault som en forteller, og mener at Foucault benytter seg av ”narrative grep” for å rokke ved selvforståelsen til vitensutøvere innenfor og utenfor spesifikke vitensområder (op.cit., s.10–21). Jeg var også i den diskursorienterte perioden av arbeidet opptatt av fortellinger, noe som var heldig med tanke på den narrative vendingen i prosjektet. Likevel måtte jeg naturligvis gå gjennom og analysere det innsamlede datamaterialet på nytt, noe som ga meg ytterligere innsikt i de observasjoner og feltnotater jeg allerede hadde. Skillet mellom en diskursorientert analyse og en temaorientert narrativ analyse er imidlertid ikke gjensidig utelukkende. For eksempel finner Nerland både en ”diskurs om mennesket som et åndelig og skapende vesen”, og en ”diskurs om Musikkverket som objekt med iboende idéinnhold og kvaliteter”, i sin analyse av en bratsjpedagogs undervisning (Nerland 2003, s. 131–135). Disse identifiserte diskursene har flere likhetspunkt med temaer, eller omdreiningspunkter, som jeg har identifisert i studie A om en jazzpedagogs profesjonsforståelse. Diskusjonene er imidlertid forskjellige fordi Nerland utvetydig fokuserer på diskurser, mens mitt fokus handler om fortellinger. Fortellinger bærer også i seg diskurser, men griper etter mitt syn dypere enn et diskursivt fokus kan gjøre i forhold til hva disse *betyr* for den enkeltes oppfatning av sitt profesjonsmandat.

3.4.3 Studie B

Studie B ble innledet via mailkontakt med den faglige lederen for en kulturskole som ligger ganske langt unna meg, der jeg ikke kjente noen på forhånd. Denne kulturskolen er nasjonalt og internasjonalt anerkjent for god praksis, ikke minst når det gjelder samarbeid med frivillig kulturliv og skole. Mitt spørsmål til den faglige lederen ved denne kulturskolen var hvorvidt én av instrumentalpedagogene ved kulturskolen kanskje kunne være interessert i å delta i dette forskningsprosjektet. Jeg ble videre invitert på et personalmøte for å presentere meg selv og prosjektet, og fikk der utfyllt kartleggingsskjemaet fra alle musikkpedagogene i denne kulturskolen. Med utgangspunkt i disse skjemaene valgte jeg så en forskningsdeltaker som hadde tilsvarende utdanning og tilsvarende yrkesoppgaver som majoriteten av instrumentalpedagogene i denne konteksten. Utvalget av forskningsdeltaker B skjedde dermed på en annen måte enn valget av forskningsdeltaker A. I studie B var det institusjonen som var utgangspunktet, og utvalget av person skjedde etterpå. Dette har imidlertid ikke hatt

innvirkning på feltarbeidet og de videre narrative analysene, som har foregått på samme måte som i studie A, og altså vært fokusert på person.

Loggbok er blitt ført fra det første møtet med kulturskolen, og gjennom hele det skoleåret jeg samarbeidet med forskningsdeltaker B (skoleåret 2009–2010). I samråd med denne forskningsdeltakeren valgte jeg å være til stede to hele mandager, hvilket i hennes timeplan var den mest varierte og innholdsrike ukedagen dette skoleåret. Disse dagene inneholdt undervisning på ulike instrument, musikkundervisning med ulike klassetrinn i grunnskolen, og kor. Det var fire timers reise mellom min arbeidsplass og denne kulturskolen, og jeg valgte dermed å tilbringe hele dagene sammen med denne forskningsdeltakeren for å unngå å måtte legge til ekstra reiser dersom materialet ble for spinkelt. I ettertid ser jeg at jeg med fordel kunne redusert antallet observasjoner betraktelig uten at dette hadde hatt betydning for det analytiske arbeidet. Informasjonsskriv ble levert, og samtykkeerklæringer innhentet blant både forskningsdeltaker, elever og foreldre i forkant av observasjonene.

Instrumentalundervisningen er filmet, mens klasseromsundervisningen som nevnt er observert uten video.

Forskningsdeltaker Bs mandagstimeplan inneholdt dette skoleåret: undervisning på fløyte, klarinett og saksofon, klasseromsundervisning for første og andre trinn, korundervisning for tredje og fjerde trinn, personalmøte i kulturskolekollegiet, personalmøte i grunnskolens lærerkollegium samt øvelse i voksenkor på kveldstid. I tillegg til observasjoner fra to slike mandager har jeg ført loggbok gjennom det studieåret jeg samarbeidet med forskningsdeltaker B. Denne inneholder blant annet notater fra to personalmøter, fra tre felles lunsjer med lærerkollegium og kulturskolelærerkollegium, og fra uformelle samtaler med forskningsdeltakeren. Intervjuet med forskningsdeltaker B foregikk i etterkant av siste observasjon på et hotell i nærheten av hennes arbeidsplass.

Refleksjon

Jeg har arbeidet i en lignende stilling som denne forskningsdeltakeren og har kjent meg igjen i hennes profesjonsforståelse gjennom hele samarbeidsprosessen. Jeg har dermed vært ekstra oppmerksom på oppfølgingsspørsmål i samtaler og intervju med henne for å forsikre meg om at det er hennes meninger og ikke mine egne som skrives ned. Jeg har også vært i kontinuerlig dialog med forskningsdeltaker B om utkast av artikkelen. Gjennom denne dialogen har vi

ryddet opp i misforståelser og uklarheter, og jeg er trygg på at hun kjenner seg igjen i det jeg har skrevet. Fordelen med at jeg kjenner til den typen praksis hun har, er at dette gjør det mulig for å meg å påpeke aspekter som kunne vært vanskelig å se dersom jeg ikke selv hadde opplevd lignende arbeidsforhold. Blant annet handler dette om hvordan bredde og allsidighet, og det å møte den enkelte elev flere ganger i uka er en intensjon, og ikke bare en konsekvens.

Den teoretiske forståelsesrammen som ble utviklet i forbindelse med studie A, fungerte bare delvis i forhold til de temaene som ble identifisert i studie B. Jeg opplevde at den heideggerianske tenkningen ikke ga mulighet for å artikulere og drøfte det kollektive som syntes så grunnleggende i studie B. Som resultat av denne konfrontasjonen søkte jeg etter tenkemåter som kunne tilby å reflektere hvordan denne forskningsdeltakerens praksis syntes å handle om blant annet det å skape fellesskap. Dette fant jeg i Gadamer's tenkning om *sensus communis* (Gadamer, 2010). Smalls tenkning om musicking (Small 1987, 1996) fungerte imidlertid også i diskusjonene i denne studien. De identifiserte omdreiningspunktene ble i studie B ikke diskutert som binære. Jeg kunne sikkert konstruert binære omdreiningspunkt også her, for eksempel slik at artefaktene og kulturlivet trekker profesjonsforståelsen i ulike retninger. Forskningsdeltaker B trekker imidlertid ikke opp slike spenningsforhold, i stedet synes omdreiningspunktene i dette eksemplet å fungere ved siden av hverandre, slik de er drøftet i artikkel 3. Et annet aspekt som ble tydelig i arbeidet med studie B, handlet om forholdet mellom dybde og bredde i instrumentalpedagogisk praksis. Som sluttdiskusjonen i artikkel 3 tydeliggjør, kan dette forholdet snus flere veier, avhengig av hvor ”faget” musikk anses å være. Forskningsdeltaker B er blant annet opptatt av å utvikle den enkelte elevs musikalitet på tvers av ulike instrument- og musikkdisipliner. Dersom musikk betraktes som et aspekt av det å være menneske i et fellesskap, kan det å undervise den samme eleven i mange kontekster anses som dyp, faglig kompetanse. Dette strider mot etablerte normer, og kanskje også etablerte statusforhold, med tanke på hva det er å være ”fløytepedagog” versus ”musikklærer”, og hvilken av disse profesjonsnyansene som forutsetter faglig dybde versus faglig bredde.

3.4.4 Studie C

Som nevnt deltok jeg høsten 2008 som observatør ved et praksisopphold i Bosnia, der konservatoriestudenter tilknyttet min arbeidsinstitusjon gjennomførte sin instrumentalpedagogiske praksis. En av veilederne for disse studentene ble siden forespurt om å være deltaker i dette forskningsprosjektet. Jeg spurte henne fordi hun ble vurdert til å kunne være eksempel på en profesjonsforståelse med betydelige avvik sammenlignet med forskningsdeltaker A og forskningsdeltaker B. Forskningsdeltaker C er ansatt i en kulturskole som er nasjonalt og internasjonalt anerkjent, ikke minst for sitt talentutviklingsprogram. Feltarbeidet i studie C ble gjennomført i skoleåret 2009 / 2010.

Jeg hadde altså i dette tilfellet begynt å føre feltnotater *før* studien ble kalt en studie. Fra Bosnia hadde jeg notater som sa meg noe om forskningsdeltaker Cs profesjonsforståelse, for eksempel gjennom hva slags aspekter hun la vekt på i veiledning av studentenes instrumentalundervisning. Etter at forskningsdeltaker C hadde bekreftet at hun ville bli med i dette prosjektet, overførte jeg det jeg mente kunne være relevant for denne undersøkelsen i loggbøkene fra observasjonene i Bosnia, til loggbok for Studie C. Dette er årsaken til en spesielt omfattende loggbok i denne studien.

Jeg har fulgt to undervisningsdager også i studie C. Den første av disse foregikk på kulturskolens campus i bysentrum, den andre på en bydelsskole utenfor sentrum. Antallet observasjoner er i studie C en mellomting mellom studie A og studie B, og jeg har også et utfylt kartleggingsskjema fra denne forskningsdeltakeren. I likhet med i studie B ble dette skjemaet utfylt på et personalmøte, der kulturskolens ledelse hadde invitert meg til å presentere det pågående forskningsprosjektet. Loggboka inneholder notater fra dette møtet, blant annet fra diskusjoner mellom forskningsdeltakerens kolleger om hvilke aspekter i instrumentalpedagogisk praksis som er særlig viktige. Mange av de tilstedeværende hadde kommentarer og spørsmål til min presentasjon. Blant annet dreide spørsmålene seg om hva slags fokus jeg hadde på elevene i dette prosjektet, og hvordan jeg mente å kunne si noe om undervisning uten å ta elevene i betraktning? Disse spørsmålene har vært verdifulle for meg, blant annet i utviklingen av denne avhandlingens kjernebegrep, profesjonsforståelse. Som diskutert i kapittel 2 er dette et begrep som først og fremst handler om forskningsdeltakeren, altså her instrumentalpedagogen, men jeg anser også denne forståelsen som noe som blir til i

relasjon mellom flere personer i en kontekst. Hvilken plass elevene har i den enkeltes oppfatning av eget profesjonsmandat, er dermed også noe som kan undersøkes ut fra de fortellinger den enkelte forteller om og i sin praksis. I studie C, som i studie A og B, handler det derfor også om elever, men det er likevel profesjonsutøveren – altså læreren – som er i fokus i dette forskningsprosjektet.

Informasjonsbrev og forespørsel om samtykke ble sendt og innhentet i forkant av feltarbeidet også i denne studien. Intervjuet med forskningsdeltaker C foregikk i etterkant av siste observasjon på et hotell i nærheten av hennes arbeidsplass.

Refleksjon

Jeg har hatt samme type stilling som forskningsdeltaker C også, og har kjent meg igjen i hennes profesjonsforståelse like mye som hos forskningsdeltaker B. Særlig vesentlig for meg har det vært å understreke forskjelligheter mellom disse profesjonsforståelsene for å illustrere hvordan profesjonsutøving som instrumentalpedagog kan forutsette ulik beredskap og utdanning med tanke på dybde/bredde, og i forhold til didaktiske overveielser. Disse forskjellighetene viste seg imidlertid ikke nødvendigvis å være så veldige forskjellige, dersom jeg tenkte dem på en annen måte. Dette handler for eksempel om å snu tenkningen om bredde/dybde, eller om å snu forholdet individ/kollektiv. Med utgangspunkt i diskusjonen om kunnskap i kapittel 2, og Aristoteles' tenkning om episteme, techné og fronesis (Aristoteles, 2008), kan dybde i en kunnskapsform være bredde i en annen. Med utgangspunkt i Gadamer's tenkning om *sensus communis* (Gadamer, 2010) og Heideggers tenkning om kunst og menneske (Heidegger, 2000), er det også mulig å se enkeltperson og fellesskap som ulike konstruksjoner av identitet. En instrumentalpedagogs selvoppfatning kan slik sett relatere mest til fellesskapet, for eksempel hornistverdenen som hun er del av, eller til bakgrunn og egne opplevelser fra det å bli undervist på horn. Ifølge Heggen er nettopp diskusjoner om identitet vesentlig i studier om utøvelse og oppfatning av profesjoner (Heggen, 2008).

3.4.5 Oversikt over datamaterialet

Tabell 3.1: Oversikt over datamaterialet

	Forskningsdeltaker A, ”Jazzpedagog” (JP).	Forskningsdeltaker B, ”Musikklærer”, (Ine).	Forskningsdeltaker C, ”Hornpedagog”, (Idun).
Loggbok: uformelle samtaler, møter, etc.	4 timer med uformelle samtaler i kantina, på kontoret og over telefon. Dette har gitt informasjon om hans tenkning rundt jazzutdanning, og at han antydte Christopher Smalls arbeid som hjelp til å diskutere denne tenkningen. Jeg var også tilstede på prisutdelingen for ”Lindemanns pris” i 2011, som påpekt i artikkel 2. I alt har jeg 13 sider med notater fra samtaler/ prisutdelingen.	6 timer. 3 timer i samtaler med kolleger, 3 timer i uformelle samtaler med meg. Dette har gitt informasjon om hvordan hun tenker om musikkundervisning, og hvordan hun samtaler med kolleger, andre voksne i kulturlivet og ledelse ved kulturskolen/skolen om dette. Jeg har skrevet i alt 11 sider med notater fra personalmøter og samtaler.	6 timer. Disse er alle fra uformelle samtaler med meg i Bosnia og i Norge. Har gitt informasjon om hvordan hun tenker om musikkundervisning, og instrumentalpedagogisk utdanning – med vekt på praksis. Har også gitt informasjon om hvordan hun snakker med musikkklærerstudenter om instrumentalundervisning. Jeg har i alt 18 sider med notater fra Bosnia, fra samtaler og personalmøte.
Observasjon, dokumentert kun gjennom observasjons- notater	Alle observasjoner er filmet. I alt 18 sider observasjonsnotater.	4 timer. Klasseromsundervisning i musikk er observert, men ikke filmet. Dette materialet har gitt informasjon om hvordan hun realiserer musikkundervisningen i grunnskolen og hvordan denne samsvarer/er i kontrast til hennes instrumentalundervisning. I alt 17 sider observasjonsnotater.	1 time. Veiledning av studenter i instrumentalpedagogisk praksis i Bosnia er ikke filmet. Feltnotatene dreier seg om hva hun vektlegger i sin veiledning av musikkklærerstudenter. I alt 16 sider observasjonsnotater.
Videoobservasjon	2 timer. Videoobservasjon av gehørsundervisning og en-til-en-undervisning har gitt informasjon om hvordan hans grunnlagstenkning realiseres i en praksis som særlig vektlegger lytting, imitasjon og skaping.	10 timer De filmede øktene med instrumentalundervisning har gitt informasjon om hennes didaktiske tilnærminger, blant annet med tanke på arbeidsmåter, repertoar og mål.	11 timer. De filmede øktene med instrumentalundervisning har gitt informasjon om hennes didaktiske tilnærminger, blant annet i forhold til arbeidsmåter, repertoar og mål.
Kartleggings- skjema	Har gitt informasjon om bakgrunn, utdanning og yrkesoppgaver.	Har gitt informasjon om bakgrunn, utdanning og yrkesoppgaver.	Har gitt informasjon om bakgrunn, utdanning og yrkesoppgaver.
Intervju (ett pr. forsknings- deltaker)	Har gitt utdypende informasjon og mange historier om hans levde liv som jazzutøver-utdanner, og hvordan hans praksis henger sammen med dette livet.	Har gitt utdypende informasjon og mange historier om hennes egne opplevelser fra oppvekst i, og utdanning til musikkopplæring i det frivillige kulturliv, så vel som i skole.	Har gitt utdypende informasjon og mange historier om hennes opplevelser av det å være hornist, som utøver og som lærer, og også som lærerutdanner.

3.4.6 Etiske overveielser i forbindelse med feltarbeidet

I de tre studiene har jeg som nevnt i delkapittel 3.3, fulgt forskningsetiske retningslinjer fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) og den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NSEH). Disse retningslinjene dreier seg om forskningsdeltakerne og om hans eller hennes kontekst. Informasjonsskriv er sendt, og nødvendige samtykker innhentet før feltarbeidet har begynt. Narrative undersøkelser dreier seg i sin karakter om personer og liv. Et avgjørende perspektiv, også for å vurdere avhandlingens kvalitet, er dermed hvorvidt jeg har opptrådt på en etisk forsvarlig måte i forhold til den enkelte forskningsdeltakeren og hans eller hennes kontekst. Det instrumentalpedagogiske feltet er imidlertid ikke bare forskningsdeltakernes felt, det er også mitt. Jeg er dermed både av forskningsmessige hensyn og av hensyn til meg selv forpliktet til å diskutere deres hverdag, holdninger og oppfatninger med respekt og lojalitet.

Profesjonsutøvelser i dette landskapet er tett knyttet til person og til liv, og det kritiske perspektivet i denne avhandlingen handler dermed ikke om å vurdere kvalitet på forskningsdeltakernes praksiser. I stedet handler det kritiske perspektivet i prosjektet om grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning, noe jeg drøfter i delkapittel 4.2. Nettopp det at prosjektet ikke handler om å vurdere praksisenes kvalitet er fremhevet i informasjonsbrevet og påpekt i introduksjonsfasene av de enkelte studiene. Problemstillingen i prosjektet etterspør heller ikke et kritisk perspektiv på den enkelte instrumentalpedagogiske praksis. De praksisene jeg har studert, er lett gjenkjennelige, og den enkelte forskningsdeltaker kan identifiseres med få googlesøk. Dette er aspekt ved studiene som er diskutert med forskningsdeltakerne, og den indirekte identifiserbarheten er også avklart i forhold til personvernombudet (vedlegg 5b). Tolkingsutkast, forskernarrativer og de helhetlige artiklene er videre gjentatte ganger sendt til forskningsdeltakerne og i dialog med disse justert i forhold til misforståelser og uklarheter. Artiklene er ikke sendt til publisering før disse prosessene er gjennomført.

Med bakgrunn i Barrett og Stauffers tenkning om ”resonant work” handler etiske overveielser også om forskeren og om transparens i forhold til det forskningssamfunnet som skal lese denne teksten. Dette dreier seg blant annet om oppmerksomhet rundt hva slags innhold og hvilke innsikter forskeren søker å formidle (Barrett & Stauffer, 2009). Som nevnt er denne avhandlingen posisjonert innen et spenningsfylt vitensfelt, der områdene ”utdanning” og

”kunst” til dels har trukket i ulike retninger som førende normer. Disse til dels motsetningfylte normene har påvirket både forskningsprosessen og utviklingen av avhandlingsteksten. Blant annet gjelder dette oppfatninger om hvordan en artikkelbasert avhandling skal se ut, hvilke deler den skal bestå av, hva som skal stå i forgrunn og i bakgrunn, og hva slags forklaringspråk som anses som gyldig. Som nevnt kan et kunstfaglig forskersamfunn honorere andre kvaliteter i tekster, også i forskningsrapporter, enn tradisjonelle vitenskapsmiljø ved universitetene. I tradisjonelle, epistemologiske forskersamfunn honoreres klarhet, entydighet og en rasjonell logikk. Et kunstfaglig forskersamfunn kan imidlertid også belønne forklaringspråk som åpner opp for en assosiativ logikk, for sammenhenger og tolkninger på mange nivå og dermed for innsikter som ikke nødvendigvis kan artikuleres og fullt ut *forklares*, verbalspråklig. Problemstillingen og hensiktene for arbeidet, som jeg har artikulert i kapittel 1, har veiledet arbeidet når det gjelder å utvikle et produkt som kan ha verdi for de jeg skriver om, nemlig for utøvende musikkpedagoger og for utøvende, musikkpedagogisk utdanning.

Min forskerposisjon i prosjektet har ikke vært distansert og på avstand, i stedet har min forforståelse og bakgrunn fra feltet gjort det mulig for meg å være i dialog med alle de tre profesjonsforståelsene som er diskutert i artikkel 2, 3 og 4. I kapittel 3 diskuterer jeg det konkrete forskningsarbeidet og viser hvordan jeg i de ulike stegene av prosjektet har utført datainnsamling og analyser med nødvendig distanse og med et utenfrablakk som er skapt gjennom dialog med begreper, tidligere forskning og en pendling mellom ulike teoretiske innfallsvinkler. Artikkel 1 er grunnleggende i denne sammenhengen.

3.5 Analytisk tilnærming – refleksiv tolkning

Tolkninger av det innsamlede datamaterialet har, som jeg har påpekt i delkapittel 3.3, foregått kontinuerlig i dette prosjektet, som en dialogisk prosess mellom materiale, teoretisk-filosofiske forståelsesrammer, underveis-tolkninger og utkast av artikkeltekster. Det har altså ikke vært slik at materialet ble samlet først og analysert etterpå, i stedet har analysearbeidet som vært en pågående prosess gjennom hele arbeidet. Analyseprosessen er veiledet av Alvessons og Sköldbergs tenkning om refleksiv forskning, så vel som Barrett og Stauffers

tenkning om ”resonant work”, og Riessmans diskusjon om tematisk narrativ analyse (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008). Diskusjonene i delkapittel 3.3 understreker hvordan *feltarbeidet* har hatt en dialogisk karakter, og hvordan de vedvarende speilingsforholdene har intervenert arbeidet. Diskusjonen i dette delkapitlet (3.4) handler om tolkningsarbeidet og viser hvordan jeg har pendlet mellom tolkningsutkast på ulike nivå og teoretiske, språklige og ideologiske perspektiver for å artikulere disse.

Alvesson og Sköldbberg fremhever følgende elementer som sentrale i refleksiv forskning:

Tabell 3.2: Sentrale elementer i refleksiv forskning (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 492)

Element/nivå	Fokus
Interaksjon med empirisk material	Utsagor, egne observationer m.m
Tolkning	Bakomliggende innebörder
Kritisk tolkning	Ideologi, politik, social reproduksjon
Sjålvkritisk og språklig refleksjon	Egen tekst, auktoritetssans, selektivitet

Nivåene i tabell 3.2 kan ifølge Alvesson og Sköldbberg vektlegges forskjellig i ulike prosjekter, avhengig av for eksempel hensikter, problemstillinger og teoretiske utgangspunkt. Det vil dermed finnes ulike typer av refleksiv forskning, avhengig av hvor tyngdepunktet legges. For eksempel kan tyngden i en *empirisk beskrivende studie* dreie seg om å bevisstgjøre tolkningene av spesifikke, empiriske fenomen (vekt på element/nivå 1), mens vekten i *innsiktsdreven forskning* heller kan ligge i den hermeneutiske prosessen (vekt på element 2), der arbeid med deler, helhet, forståelse og forforståelse kan gi innsikt og en dypere mening, enn den umiddelbart gitte eller konvensjonelt oppfattede. Dette forskningsprosjektet: *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* er innsiktsdrevet, i den forstand at hensiktene har vært å artikulere tre instrumentalpedagogers profesjonsforståelse som en kompleks oppfatning mellom mange spenningsforhold, for så å drøfte hva slags betydninger disse kan ha i refleksjoner om grunnlag i utøvende musikkutdanning. I forhold til elementet ”interaksjon med empirisk material” i tabell 3.2 har refleksjonene blant annet dreid seg om hvordan jeg skriver ned og dermed reformulerer forskningsdeltakernes utsagn, og hvordan jeg noterer og tar vare på egne observasjoner. I forhold til elementet ”tolkning” i tabell 3.2 handler den refleksive innfallsvinkelen om å vurdere hva som kan ligge bak begrep som ”musikklærer” og ”fløytepedagog”, en disinksjon

som forskningsdeltaker B i artikkel 3 anvender for å tydeliggjøre ulikhet. Kategorien ”kritisk tolkning” i modellen ovenfor handler i dette prosjektet om makt på politisk, profesjonskollektivt og personlig nivå, særlig når det gjelder utdanning. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen av hovedproblemstillingens andre del i delkapittel 4.2, og særlig i delkapittel 4.2.3, som handler om utdanning som møteplass for divergerende profesjonsforståelser. Det siste elementet som fremmes i Alvessons og Sköldbergs tabell: ”sjålvkritisk och språklig refleksjon”, handler om mine kontinuerlige, kritiske vurderinger av den teksten jeg til enhver tid arbeider med. Blant annet gjelder dette hvilke/hvem sine sannheter, verdier og ideologier jeg støtter meg på, og hvilke/hvem sine jeg dermed tar avstand fra. Mine små fortellinger fra egen bakgrunn og egne opplevelser eksemplifiserer slike refleksjoner.

Refleksiv tolkning forutsetter som nevnt kreativitet, alternative tolkningsmuligheter og speilinger og evne til teoretisk sofistikering (Alvesson & Sköldberg, 2008). Artikkel 1 er et eksempel på hvordan denne typen refleksivitet har vært betydningsfull i dette prosjektet, og hvordan refleksjoner rundt alternative tolkningsmuligheter og teoretisk kontrastering er et grunnleggende utgangspunkt for de tematiske narrative studiene i artikkel 2, 3 og 4. Refleksiv tolkning forutsetter imidlertid også overveielser av etisk karakter. Dette gjelder ikke minst når jeg har valgt en narrativ innfallsvinkel, fordi denne handler om personer og liv, og i dette forskningsprosjektet også om personer og liv som er indirekte identifiserbare (Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008).

Alvesson og Sköldbergs tenkning om D-refleksivitet og R-refleksivitet har vært til støtte for å balansere tolkningene mellom på den ene siden å ivareta etiske perspektiv og dermed ikke vurdere kvalitet på de identifiserte profesjonsforståelsene eller praksisene, og på den andre siden å ville anvende disse profesjonsforståelsene som inngang til å rokke ved etablerte oppfatninger om hva instrumentalutdanning handler om. I refleksiv forskning behøves det også et kritisk perspektiv, jf. tabell 3.2. Det rettes i dette prosjektet mot musikkpedagogisk utdanning, og ikke mot den enkelte forskningsdeltakers praksis. De avsluttende diskusjonene i artikkel 2, 3 og 4 kan betraktes som en type D-refleksivitet, som destabiliserer og rokker ved grunnsøyler i musikkpedagogisk utdanning, mens diskusjonene om musikkpedagogisk utdanning i delkapittel 4.2 snarere kan ses som en type R-refleksivitet, der grunnsøylene bygges opp igjen, med dualismer og motsetninger som utgangspunkt. I forkant av dette redegjør jeg i dette delkapitlet for mitt analytiske arbeid med datamaterialet.

3.5.1 Tematisk narrativ analyse

I analysene av materialet har jeg vært opptatt av temaer, altså av *hva* det er forskningsdeltakerne vektlegger, i undervisningen så vel som tenkningen rundt undervisningen. Jeg har gjentatte ganger sett videomaterialet, hørt intervjuene, lest kartleggingsskjema og loggbok, og gjort notater. Hver gang har jeg vært opptatt av *hva* det er forskningsdeltakeren vender tilbake til og legger vekt på i sine verbalt artikulerte og utøvde fortellinger om sin praksis. Jeg har altså ikke vært på leting etter spesifikke temaer, men i stedet så åpent som mulig forsøkt å finne det som den enkelte gjentatte ganger fokuserer på. Denne tilnærmingen har resultert i temaer som vanskelig kan sies å stå i noe som helst innbyrdes forhold, men som har gjort det mulig for meg å identifisere vektlagte aspekter i forskjellige profesjonsforståelser.

Jeg har jobbet med studie A, B og C i adskilte perioder. Jeg har altså ikke hatt til hensikt verken å sammenligne temaer som ble identifisert, eller å diskutere med samme, teoretisk speiling. Fokuset på *hva* den enkelte forskningsdeltaker vektlegger, skiller tematisk narrativ analyse fra andre typer narrative analysemåter (Riessman, 2008, s.53 ff.). Tematisk narrativ analyse er likevel ikke én spesifikk metode, men et overgripende perspektiv som gir informasjon om innfallsvinkelen. Med utgangspunkt i refleksiv forskning kan imidlertid heller ikke fokuset på *hva* ekskludere et samtidig sideblikk på hvorfor, eller hvordan det er slik (Alvesson og Sköldberg, 2008, se også tabell 3.2). I dette prosjektet kan jeg altså ikke studere hva den enkelte forskningsdeltaker vektlegger, uten at jeg samtidig sier noe om hvorfor og hvordan. Det er årsaker til at forskningsdeltakerne fremhever noe foran noe annet i sine ulikeartede fortellinger om sin praksis. For å kunne si noe om oppfatninger av makt, identitet eller kunnskap i de studerte profesjonsforståelsene, må jeg derfor til en viss grad også belyse årsakene, for eksempel ideologiske eller politiske. Dette handler blant annet om bakenforliggende premisser, men også om språk og begrepsvalg. På samme måte er det også årsaker til at jeg, som forsker, skriver frem forståelsene slik jeg gjør, i forhold til de mange andre mulige måtene disse kunne vært artikulert på. De teoretiske kontrasteringene i prosjektet, samt gjentakende fortellinger om mine egne forforståelser, søker å informere leseren om denne bakgrunnen.

Omdreiningspunkt

De identifiserte temaene i prosjektet benevnes som “omdreiningspunkt”, slik jeg har påpekt i diskusjonen om feltarbeidet i studie A. Denne benevnelsen er vitenskapsfilosofisk motivert og bærer i seg en forståelse av at de identifiserte temaene ikke bare er noe som forskningsdeltakernes forståelse kretser *rundt*, men aspekter som også selv er i bevegelse, og som bidrar til å skape dynamikk og liv i disse personenes oppfatning av sitt arbeid. Som analyseverktøy er omdreiningspunkter et fruktbart redskap også i forhold til den refleksive, metodologiske forståelsesrammen i prosjektet. En slik bevegelighet kan understreke et behov både for å påpeke sentrale tema og for å vurdere hva slags betydning de identifiserte temaene kan ha. Dette samsvarer med Alvesson og Sköldbørgs tenkning om refleksiv forskning som en tilnærming som ikke bare dreier seg om kunnskapsutvikling, men også om endring (Alvesson & Sköldbørg, 2008). Begrepet omdreiningspunkter kan videre gi mulighet for å løfte frem temaer som ikke nødvendigvis står i en innbyrdes relasjon til hverandre, og kan dermed bidra til å artikulere spenningsforhold som kan gi mening i ulike kontekster i det instrumentalpedagogiske landskapet. Det er i dette prosjektet verken gjenstandsområdene, utsagnstypene, begrepene eller strategiene som er i fokus, og heller ikke hvordan disse er blitt til. I stedet handler prosjektet om tre ulike instrumentalpedagogers forståelse av den virksomheten hvori alt dette inngår, og videre om hvordan disse forståelsene kan ha betydning i tenkning om grunnlaget for musikkutdanning. Artikkelen og kappen i denne avhandlingen kan møte ulik respons i musikk lærerutdanninger på en lærerhøgskole, et konservatorium eller ved et universitet, fordi det kan være forskjellig hvilke elementer som er meningsbærende. Dette er også et poeng med avhandlingen og en årsak til så vel den tematisk narrative, som den refleksive innfallsvinkelen.

I et forskningsmetodisk perspektiv kan et begrep som “omdreiningspunkter” assosiere i flere retninger, blant annet til “hovedtemaer” i grounded theory (Glaser & Strauss, 1999), “nodalpunkter” i diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36), eller til “vendepunkter” i narrativ teori (Johansson, 2005, s. 319 ff.). Det *er* sammenhenger, men også vesentlige forskjeller, mellom hvert av disse begrepene og min anvendelse av “omdreiningspunkter”. Til forskjell fra prinsipper innenfor grounded theory går jeg for det første på ingen måte teorifri inn i arbeidet, og jeg søker heller ikke på tvers av flere eksempler på jakt etter hovedtemaene (Glaser & Strauss, 1999). Tolkningene anses innenfor refleksiv tilnærming som uløselig bundet til min bakgrunn og mine teoretiske forståelsesrammer. Jeg går heller ikke på tvers av ulike eksempler for å finne temaene, men holder meg i artikkelen til

kun ett eksempel og teoretiserer ut fra dette eksemplet alene. Til forskjell fra prinsipper innenfor diskursteori forholder jeg meg ikke adskilt til et diskursivt nivå i studiene (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg bærer med meg en interesse for hvordan forskningsdeltakerne ordlegger seg, men det er likevel ikke deres retorikk som sådan jeg undersøker. Når jeg løfter frem innsikter av språklig art, som for eksempel hvordan forskningsdeltaker B benevner seg selv som en allsidig *musikklærer*, som kontrasterende til en ensidig *fløytepedagog* (artikkel 3), eller hvordan forskningsdeltaker C aksentuerer *noteopplæring* som en motsetning til *gehørsopplæring* (artikkel 4), er det altså hva dette betyr, som er mitt fokus, mer enn akkurat med hvilke ord dette sies. I forskningslitteratur om narrativ forskning finnes begrepet “vendepunkter” (Johanson, 2005). Slik Anna Johanson forklarer dette, handler det om et punkt der hvor noe snur, og det samsvarer heller ikke med det jeg legger i omdreiningspunkter. I dette prosjektet er altså omdreiningspunkter det samme som temaer, men for å understreke det dynamisk bevegelige perspektivet, vitenskapsfilosofisk som metodisk og teoretisk, har jeg altså valgt et annet begrep.

Den videre teksten i dette delkapitlet er en redegjørelse for hvordan jeg har nærmet meg datamaterialet, hva som er betraktet som fortellinger og narrativer, hvordan temaene er identifisert, og hva slags teoretisk speling disse har fått i artiklene. Disse delene av arbeidet har foregått overlappende og delvis parallelt. Delkapitlet er likevel strukturert etter følgende fire prinsipper: 1 – Leting etter fortellinger og konstruksjon av narrativer, 2 – Leting etter temaer i fortellingene og narrativene, 3 – Skrivning av forskernarrativer, og 4 – Leting etter teoretisk speling.

3.5.2 Prinsipp 1 – leting etter fortellinger og konstruksjon av narrativer

Som beskrevet innledningsvis i delkapittel 3.1, skriver jeg altså om *fortellinger* når det er forskningsdeltakerne som forteller, og om *narrativer* når det er jeg som forsker som konstruerer fortellinger basert på det forskningsdeltakerne har sagt eller gjort. Dermed blir det kun i videoobservasjonene og intervjuene at det finnes fortellinger i det foreliggende datamaterialet. I transkripsjonene og notatene fra disse fortellingene, samt i loggboka, finnes dermed mine mer eller mindre ferdige *narrativer* basert på forskningsdeltakernes fortellinger. Fortellingene anses altså i dette prosjektet til å bli *transformert* i transkriberingsprosesser når jeg som forsker og forfatter gjengir det forskningsdeltakeren har sagt og gjort.

Problematisering av transkriberingsprosesser er nødvendig innen alle typer studier som på et eller annet vis handler om observasjoner eller intervju, fordi forskeren i dette arbeidet gjør noen valg. Hun eller han velger hva som skal skrives ned, og hva som ikke skal skrives ned, og transkriberingsprosessen blir derfor en tolkning (se for eksempel Riessman, 2008, s. 27). Narrativene og transkripsjonene er dermed forskerens konstruerte tekster, på bakgrunn av datamaterialet, og egentlig ikke tekster som kan påberope seg å artikulere virkeligheten slik den opplevdes eller ble forsøkt framstilt fra førstehåndsfortelleren. Dette er et premiss i kvalitativ forskning som man ikke kommer unna, men som understreker behovet for å gjøre arbeidsprosessen transparent slik at leseren skal kunne bedømme resultatenes kvalitet og troverdighet.

De følgende eksemplene er tre tekster fra datamaterialet: en intervjuutskrift, en videotranskripsjon og et utsnitt fra en av loggbøkene. Dette er tekster som er i prosessen mellom fortelling og narrativ, og som eksemplifiserer hvordan jeg gjengir forskerdeltakernes ulike fortellinger om sin profesjonsforståelse.

Eksempel 1: Intervju

Det følgende er et utsnitt fra intervjuet med forskningsdeltakeren i studie B, og er valgt ut fordi hun her utdyper hvordan korps utgjør en vesentlig referanseramme for hennes tenkning om instrumentalopplæring, og fordi det også antyder at instrumentet i utgangspunktet kan ha vært noe tilfeldig valgt og egentlig kan ha hatt en underordnet rolle for profesjonsforståelsen. Utsnittet viser at enkelte deler av intervjuet er transkribert, mens andre deler er utelatt (se tidsangivelsene), jamfør diskusjonen om transkribering i delkapittel 3.2:

Intervju, transkripsjon

Studie	B
Dato	2. mars 2010
Sted	Hotel
Klokkeslett	1100-1230

11:10

(faktaopplysninger om bakgrunn, overlappende med kartleggingsskjema)

13:25

E: Men, fortell meg, hvorfor begynte du å spille klarinett?

I: Vel, jeg *valgte* egentlig ikke klarinett. Jeg gikk på notekurs i regi av korpset, og vips der sto den. Vi var på sjekk hos tannlegen for å finne ut hva vi kunne spille. Notekurset varte i et halvt år, en gang i uka, en høst. Jeg var i det siste kullet med dette regimet, i (xxx) skolekorps. Vi hadde litt blokkfløyte på dette kurset.

E: Hva har denne måten å starte på hatt å si for deg?

I: Jeg var kanskje heldig som klarte meg igjennom det (latter). Vi var 1200 elever på (xxx) skole, vi var et veldig stort kull, og halvparten ble ikke med i korpset. I stedet ble vi silt ut igjennom løpet. Halvparten kom igjennom. Jeg ville ikke anbefalt dette videre nei, ikke tale om. Opptaksprøver, vi var inne hos dirigenten og spilte på denne blokkfløyta ja, men det sluttet de med, Først notekurs, så tannlegen, for å sjekke hvilket instrument...så inntaksprøve hos dirigenten, for å sjekke at vi kunne lese noter. Vi begynte jo ikke før i 4. klasse, og var ganske gamle i forhold til elevene nå. De får sjansen tidligere, og begynner rett på instrument også. Nei, jeg husker ikke så mye fra dette, men...

E: De får sjansen tidligere ja, sier du. Kan du utdype det? Hva har det å si at elevene begynner tidligere?

I: Vi på (kulturskolen hun jobber i nå) begynner i 4. klasse på blåseinstrument, men på piano og fele begynner de tidligere, så mange kan mye noter før de starter på blås. Det å begynne rett på instrument kan være mer motiverende. Man kan risikere å ramle av i et løp med bare noteskriving og slikt, men samtidig kan det jo gå fortere om de har litt notekunnskap også. Men så er det jo det, at man skal spille på gehør og utvikle det også samtidig. Noen mener at det kanskje ikke er bruk for noter, fordi det å spille kan man lære uten. Men på blås skal vi jo hjelpe dem inn i korps, så noter er noe de skal ha med seg videre uansett.

E: Dere skal hjelpe dem inn i korps ja, hvordan gjør du det?

I: Disse som går i femte nå, de har begynt i korpset. Det er egentlig tidlig, vanligvis begynner de ikke før etter påske, men disse er så flinke. De har bakgrunn fra andre instrument, og korpset skal på tur så de trenger folket. Da må de bare gjøres klar for det omfanget de trenger. Det har gått bra med dem. Korpset har mye å si for min undervisning. Det er der de får brukt instrumentene, og spille sammen med andre. Jeg unner dem det, og vil jo gjerne at de skal få til det. Jeg har hatt noen instrumentalister som *ikke* vil være med i korpset. De mister det ukentlige samspillet med de andre, det sosiale, selv om de har noe samspill på kulturskolen. Korpset er motiverende, og de kommer og spør, "Ine (fiktivt navn), jeg *må* lære et nytt grep!". Det er en drivkraft, de andre spør jo ikke om det

15:50

(snakker om konkret organisering av korpset i forhold til kulturskole, personer i styre og stell)

17:45

Delen av intervjuet (13.25-15.50, 2 minutter og 25 sekunder) er transkribert fordi forskningsdeltakeren her utdyper sin tenkning om korpset, og sier noe om hvorfor hun ”valgte” klarinett. Dette er emner hun gjentatt vender tilbake til, på ulike måter, også i det øvrige datamaterialet i studie B.

Eksempel 2: Videoobservasjon

Videooptakene er sett mange ganger før jeg har valgt ut spesifikke episoder som er transkribert, og jeg har kontinuerlig gjort nye notater som jeg har sammenlignet med de gamle. Valget av hvilke deler som er transkribert og ikke, er til slutt veiledet av problemstillingen og av den teoretiske og metodiske forståelsesrammen. Særlig har tenkningen om *omdreiningspunkter* vært vesentlig og har gjort meg oppmerksom på hva forskningsdeltakeren stadig vender tilbake til i sine ulike artikulasjoner om sin profesjonsutøving. Det følgende er et eksempel fra studie C som viser hvordan deler av en undervisningsøkt er transkribert. Denne transkripsjonen er skrevet som en matrise og er ment å leses fra venstre mot høyre, ovenfra og nedover. Tidsangivelsene er rundet av til halvminutt. De må også forstås i forhold til at det her er en historie som utspiller seg, på den måten at hendelser, utsagn og kommentarer følger på hverandre.

Videoobservasjon, transkripsjon

Studie

C

Dato

15 september 2010

Sted

X skole, klasserom som et auditorium. Jeg sitter på en benk et godt stykke på siden av elever og lærer. Videooptakeren står på andre siden.

Klokkeslett

1700-1730

Elever

Marit, 12 år - Bariton

Anne, 11 år - Kornett

(fiktive navn)

Klokkeslett	Hva gjøres?	Hva sies?	Forskerens kommentar
00.02.30	Idun sitter vendt mot elevene, flytter unna notestativene som står mellom dem;	Idun: "Vi begynner med oppvarming. Vi starter med C-dur skalaen til Anne, Bb-dur natura for Marit. Anne, du kan spille først".	
	Anne spiller skalaen opp og ned	Idun: "Veldig bra, du treffer tonene så fint"	
	Marit spiller.	Idun: "Flott, men du har flytta litt på arma di her, du pleier da ikke det, du"	
00.03.30	Idun smiler, og justerer hånda til Marit Idun illustrerer mens hun snakker:	Idun: "Det er sikkert fordi du har så fine stjerner her" (peker på Marits stjernetatoveringer på hånden hennes); "Jeg skjønner godt at du vil se på dem, men husk det". "Nå spiller vi annenhver tone i skalaen, har dere prøvd det før?" Elevene svarer nei, og Idun forklarer: "da må vi følge med ganske godt, og det som kan lønne seg er å trykke ned tonen når den andre spiller også. Sånn at når du, Anne, starter med C-en, så trykker du også ned D-en når Marit spiller den. Og da snakker jeg i G-nøkkel jeg da, Marit. Da starter vi"	
			Tone 1, 2 og 3 går bra, så blir det feil på tone 4 – latter og smil.
00.04.00		"Akkurat det er det som skjer hvis du ikke trykker grepet, Marit", sier Idun; "vi prøver en gang til".	
	De spiller. Så det samme nedover.		Det går litt tid mellom hver tone, konsentrasjonen er til å ta og føle på.
		"Bra" sier Idun, "det er bare å konsentrere seg. Vi skal gjøre det en gang til, og få opp farten littegrann. Da gjør vi det sånn at Marit starter fra nederst og at Anne starter på toppen, så går vi tilbake når vi når toppen/bunnen"	

Klokkeslett	Hva gjøres?	Hva sies?	Forskerens kommentar
00.04.30	Idun foresynger og indikerer tempo. Så spiller de. Det går bra et stykke, så litt feil og latter. De tar fra toppen igjen.	"Flott", sier Idun. "Skal vi prøve det så fort som det går ann? Uten å ha en fast rytme altså, bare spill tonene så fort dere kan etter hverandre. Da gjør vi det motsatt igjen, Anne starter nedenfra".	De spiller, tonene kommer så fort som mulig etter hverandre. Idun motiverer og synger med. Det hjelper.
		"Nå begynner det å bli vanskelig" sier Idun "Vi må tenke hele tiden, det er god trening". "Nå går vi over til å høre Marit spille sin C-dur skala"	
00.05.30	Marit spiller C-dur skala. Litt krøll første gang, så de tar fra toppen en gang til.	"Da, Anne, kan du ta D-dur skalaen?"	
00.06.30	Anne spiller D-dur skalaen.	Idun: "skal vi se, da kan dere prøve å spille denne skalaen sammen. Bruk en kraftig og fin lyd".	
	De spiller.	Idun: "Anne, pass på at du ikke tar G-en sånn (viser). Problemet er at du får en G når du griper sånn, og sånn sett gjør det ingenting for du får riktig tone. Men, det som blir vanskelig da er å fortsette med riktig grep senere".	
00.07.00	Marit rekker opp handa og forteller om at hun i gammelboka hadde hatt både D-dur, Bb-dur og F-dur skala i lekse.	Idun spør om hun husker noen av disse utenat, og Marit sier at hun husker D-dur skalaen utenat. Idun forklarer at disse skalaene også var for at hun skulle få øve litt på høye toner.	De fortsetter å spille skalaen som heter D-dur for Anne, og C-dur for Marit. Det øves på ansats, tunge, rytmer og egalitet, implisitt i skalaøvelsene. Elevene blir oppmuntret til både å spille og artikulere seg verbalt om det de spiller, bruker musikkuttrykkene på horn og i musikkteori.
		Idun "Bra. Bb-dur natura kan dere så godt nå at dere kunne nesten spilt den i søvne. Nå kan dere bruke denne skalaen når dere varmer opp, så får dere litt trening i de lyse tonene også. Da skal vi prøve oss på Banana Boat song"	
00.08.30	De finner fram bøkene, og spiller "Banana Boat song" hver sin gang, så sammen. Det jobbes blant annet med fingerteknikk.		

Klokke-slett	Hva gjøres?	Hva sies?	Forskerens kommentar
00.12.00		"Kan dere finne de to siste taktene på dette stykket?", spør Idun	
	Elevene leter, Marit får litt hjelp til å avgrense "takt", så har de funnet dem.	"Så spiller dere de to taktene der sammen" sier Idun.	Hva som er takt og linje tydeliggjøres gjennom Marits undring, Annes hjelp og Iduns støtte til både undring og hjelp.
00.12.30	De spiller	"Var dere fornøyd med den lyden?" spør Idun (smilende) "eller, tror dere <i>jeg</i> var fornøyd med den lyden?"	Idun vil ha elevene til å artikulere eget forbedringspotensiale, de nevner at klang og lyd kunne vært bedre.
		Idun: "Ja, det var kanskje litt ruskomsnusk på tonene og litt kjedelig lyd. Kan dere spille det en gang til, også spill skikkelig ut og få flott klang!"	
	De spiller de siste to taktene på Banana Boat song, tydelig og sterkt	"Veldig mye bedre!" sier Idun. "En gang til, da, så sterkt dere kan uten at det blir stygt". "Sånn som Pippi ville gjort?" spør Anne. "Ja, nå skal vi spille akkurat som Pippi ville gjort, sier Idun. "Sterkt og morsomt!"	Klangen blir helt klart mye bedre.
00.13.30	De spiller, og Idun spør om dette virkelig var så sterkt de klarer. Det var det ikke, så de spiller engang til. Idun teller opp med sterk stemme.	"Flott", sier Idun. "Kan vi si det sånn at dere spiller så sterkt hver gang dere kommer til det stedet der, og til akkurat det samme på linja over?" "Det er akkurat som et refreng dette" sier Idun "som kommer igjen mange ganger. Det kan godt få være litt kraftigere enn resten". "Kanskje vi kan skrive forte under da?" sier Marit, "siden det betyr at vi skal spille sterkt?". Idun sier at det er en veldig god ide.	
00.14.00	De finner blyantene sine og skriver "forte" under de to taktene.		

Dette eksemplet viser hvordan jeg har transkribert det som skjer mellom tiden 2:30 (2 min og 30 sekund) til 8:30 sekund, samt fra tiden 12:00 til 14:00, mens det som skjer mellom minutt

8 og minutt 12 (spilling og leting etter bestemte stykker i bøkene), ikke er transkribert. Denne transkripsjonen kan betraktes som begynnelsen på et forskernarrativ. Forskningsdeltakeren utøver her en fortelling om arbeidet med skalaer i instrumentalundervisningen, og transkripsjonen gir ett eksempel på hvordan hun vektlegger skalaer og strategisk arbeid for å øve klang, teknikk og teoretisk forståelse. I artikkel 4 er ”strategier” identifisert og diskutert som et omdreiningspunkt i denne forskningsdeltakerens profesjonsforståelse.

Videobservasjonene har i alle tre studiene hatt en betydningsfull rolle for det analytiske arbeidet, og for forskernarrativene som presenteres i midtdelene i artikkel 2, 3 og 4.

Eksempel 3: Loggbok

I loggbøkene finnes mine feltnotater fra ulike fortellinger som har utspilt seg i uformaliserte situasjoner sammen med forskningsdeltakerne i løpet av den tiden den enkelte studien har foregått. Riessman poengterer hvordan nettopp slik tilstedeværelse, over tid, kan være avgjørende for å få tak i mangfoldige fortellinger. Hun understreker også hvordan gjentatte muligheter for å fortelle, og det å utvikle relasjoner, kan være spesielt betydningsfullt når det gjelder biografisk orienterte fortellinger (Riessman, 2008, s. 26, s. 67 ff.). I dette prosjektet har feltnotatene i loggbøkene hatt stor betydning og tilført informasjon som verken observasjonene eller intervjuene alene kunne gitt meg. Det følgende viser et utsnitt fra et personalmøte i studie B, hvor ”profesjonen” kulturskolelærer, som lærer i et lokalt, kunstpedagogisk ressurscenter, diskuteres:

Loggbok, utsnitt s 4-5

Studie
Dato
Sted

B, personalmøte
12 oktober 2009
X skole, møterom. Jeg sitter sammen med kollegiet som er samlet rundt ett bord og spiser lunsj samtidig som møtet foregår.
1100-1230
Kulturskolepersonalet (1 leder + 8 lærere)

Klokkeslett
Tilstede

Klokken er elleve, kulturskolekollegiet er samlet. Mandager er den dagen alle er her. Faglig leder introduserer, og snakker om konserten ”storveis underveis”. Arbeidsoppgaver og ansvar fordeles ifht. neste konsert. Trivelig stemning. Alle kjenner alle, og alle kjenner foreldrene til alle elever. Det diskuteres om også *idrettslivet* bør inn som del av kulturskolen. Ulike meninger, mange argumenterer for. De ser mange fordeler med dette, dessuten kunne et slikt samarbeid vært bra for elevene. Ine sier at det kunne vært bra for den enkelte elev å vært med på én idrettsgren, og én kulturskoledisiplin for eksempel. Mener det er viktig å ta vare på både kropp og sjel. Dette er et kulturelt ressursenter sier rektor, og påpeker at det egentlig impliserer idrett. Hun sier at fotballtrenere, skiinstruktører etc. burde vært del av kollegiet her, og at kulturskole og idrett har mye å tilføre hverandre. Det handler også om å sammenføre hverdagen *utenfor*, og hverdagen *innenfor* skolen, for elevene.

Jeg har i denne teksten sammenfattet faktaopplysninger om hva som ble diskutert, men teksten kan likevel ikke betraktes som en objektiv gjengivelse av fakta. Det er et forsker-jeg som har skrevet teksten, noe som er en viktig erkjennelse innenfor refleksiv forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008). Teksten viser at jeg er opptatt av hvordan kollegiet tenker rundt lokalkulturens fellesskap og om det å sammenføre elevenes hverdag utenfor og innenfor skolen. En annen forsker ville kanskje skrevet noe annet, fra akkurat samme diskusjon på akkurat samme personalmøte. Jeg har, som nevnt, arbeidet i lignende kontekst som forskningsdeltaker B, og kan dermed være i dialog med hennes profesjonsforståelse om at det å se skole og kulturliv i sammenheng er berikende og meningsfylt for den enkelte elev så vel

som for lærere, foreldre og lokalsamfunn. Dette er også poenger som understrekes på denne kulturskolens hjemmeside, og som er en vesentlig årsak til at nettopp denne forskningsdeltakeren ble valgt (se artikkel 3). Problemstillingen for studie B handler om *forskningsdeltakerens* profesjonsforståelse, og det er denne problemstillingen som har ledet arbeidet. Mitt fokus har handlet om å artikulere *hennes* profesjonsforståelse, gjennom å la min tenkning bli ledet av de fortellinger og tenkemåter hun presenterer. Dette er noe annet enn om jeg hadde søkt å artikulere min egen profesjonsforståelse, eller de profesjonsforståelsene som kollegene til forskningsdeltakeren har. Likevel er det i et forskningsprosjekt som dette nødvendigvis slik at det er et forskersubjekt som skriver fram innsiktene, og også slik at mange av forskningsdeltakerens fortellinger er fortalt i et sosialt og kulturelt fellesskap i en spesifikk arbeidskontekst. Jeg utdyper også i artikkel 3 hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet i studie B og tydeliggjør nøyaktig hva slags datamateriale denne studien inneholder.

Prinsipp 1 – Leting etter fortellinger og konstruksjon av narrativer, har altså dreid seg om forskerens arbeid med å finne fortellinger som søker å overbevise lytteren/observatøren om å se profesjonsutøvelsen på et bestemt vis, og å søke å gjenfortelle disse på et vis der denne intensjonen holdes intakt.

3.5.3 Prinsipp 2 – leting etter temaer i fortellingene og narrativene

Neste tilnærming til materialet, som altså har foregått delvis overlappende med den første, var å finne *temaer* i deltakernes fortellinger og mine narrativer, samlet omtalt som det narrative materialet. Dette arbeidet er inspirert av Donald Polkinghorns strategi ”analyser av narrativer”, som dreier seg om å analysere *på tvers* av ulike typer narrativt materiale (Polkinghorne, 1988, s. 233). Forskerdeltakernes verbalt artikulerte og utøvde fortellinger, samt mine narrativer er altså det som jeg har søkt etter temaer i. Dette er i samsvar med Riessmans drøfting av tematisk narrativ analyse, som kan handle om å identifisere ”recurrent episodes across narratives” i observasjonsnotater, intervjusammendrag og formelle dokumenter (Riessman, 2008, s. 75).

Informasjonen i observasjonene, observasjonstranskripsjonene, intervjuene, intervjutranskripsjonene, loggbok og kartleggings skjema gir nyanserte fremstillinger av forskningsdeltakernes profesjonsforståelse. Jeg har ikke fokusert på hvorvidt det er samsvar

mellom hva forskningsdeltakeren sier at hun/han gjør og det hun/han faktisk gjør, men på hvilke temaer forskningsdeltakeren gjentagende betoner i de ulike framstillingene i datamaterialet. Disse temaene er blitt kalt ”omdreiningspunkter”. Som jeg har diskutert tidligere, er dette for å understreke det dynamiske i disse temaene og hvordan temaene også selv er i bevegelse. For eksempel er omdreiningspunktet ”kulturlivet” i artikkel 3 et tema som forskningsdeltakeren vektlegger på mange vis i datamaterialet i studie B. ”Kulturlivet” er ikke et statisk tema, men noe som er i stadig endring og som bidrar til å skape bevegelse i praksisen til forskningsdeltaker B. I artikkel 2, 3 og 4 eksemplifiserer jeg hvordan omdreiningspunktene er identifisert i datamaterialet og drøfter hva disse betyr i den enkeltes praksis. Det følgende er en kortfattet oversikt over omdreiningspunktene i studie A, B og C.

Tabell 3.3: Identifiserte omdreiningspunkter

	Temaer i profesjonsforståelsene
Studie A	Tradisjon/frigjøring, musikk som hørbar/ uhørbar, utdanner/utøver
Studie B	Kulturlivet, skolen, artefaktene
Studie C	Hornist, sammenføring, strategier

Leseren kan kanskje finne både flere og andre omdreiningspunkter enn de jeg løfter fram, i sin lesning av artikkel 2, 3 og 4. Jeg argumenterer imidlertid for mine tolkninger, og knytter dette til de teoretiske referanser og den for forståelsen jeg til enhver tid har hatt. Leseren kommer inn med andre perspektiver og andre referanserammer. Nettopp det å bevare flertydigheten er også et poeng innenfor refleksiv, tematisk narrativ forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008).

3.5.4 Prinsipp 3 – forskernarrativer

Det tredje prinsippet i analysearbeidet har vært å skrive helhetlige narrativer som kan formidle om forskningsdeltakernes profesjonsutøvelse i form av en historie, altså å strukturere forskningsdeltakernes ulike fortellinger på en måte som kan presentere innsiktene som sammenhengende narrativer. Disse forskernarrativene presenteres i midten av artiklene 2, 3

og 4. Hvert narrativ er skrevet på bakgrunn av materialet i den enkelte studie som helhet, men veiledet av de identifiserte omdreiningspunktene. Denne prosessen er inspirert av Polkinghorns tenkning om ”narrative analyser”, som handler om å skrive sammen et narrativ basert på forskjellig typer informasjon (Polkinghorne, 1988). Hensikten med forskernarrativene er å presentere den enkelte forskningsdeltakers virksomhet, og gi et innblikk i hans/hennes hverdag gjennom en historie. Dette mener jeg er en meningsfull måte å presentere profesjonsforståelser på, fra studier av undervisningspraksis. Undervisningsobservasjonene og loggboka har vært til vesentlig støtte i arbeidet med å konstruere og kontekstualisere narrativene. For eksempel er forskernarrativet i artikkel 2 basert på studie A, innrammet i en undervisningsøkt som fremstiller en praksis der en dialog mellom ytre og indre aspekter av menneske og musikk synes vektlagt.

Narrativene i artiklene er skrevet og endret mange ganger i løpet av arbeidet med en enkelte artikkelen. I tråd med den reflektive, metodologiske rammen for prosjektet har teoretiske studier og justering av problemstillinger skjedd fortløpende, noe som også har medført behov for å tydeliggjøre enkelte aspekter mer enn andre. Dette må ses i sammenheng med prinsipp 4, som beskrives i delkapittel 3.5.5, der jeg har søkt etter teoretisk speiling som kan løfte fram de aspekter som jeg oppfatter at forskningsdeltakeren vektlegger. Justeringen av narrativene har imidlertid også skjedd på bakgrunn av tilbakemeldinger fra den enkelte forskningsdeltakeren. Det har vært viktig for meg å artikulere profesjonsforståelser som den enkelte kjenner seg igjen i og finner meningsfull, jamfør den tidligere nevnte tenkningen om ”resonant work” (Barrett & Stauffer, 2009). Jeg har derfor bedt den enkelte forskningsdeltaker om å lese og kommentere utkastene til forskernarrativ, noe alle tre forskningsdeltakerne har gjort. Denne typen *member-check* betones som fordelaktig i kvalitativ forskningslitteratur (Postholm, 2005, s. 132). Følgende tabell gir oversikt over tittel og innhold i forskernarrativene i artikkel 2, 3 og 4.

Tabell 3.4: Oversikt over forskernarrativer i artiklene 2, 3 og 4.

	Forskernarrativ: tittel	Forskernarrativ: innhold
Studie A	Inn i musikken	Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre i menneske og musikk
Studie B	Musikklærerens hverdag	Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap
Studie C	Didaktopografen	Hornpedagog og kartutvikler, fra nybegynner til ekspert med lærerutdanning som endepunkt

3.5.5 Prinsipp 4 – teoretisk speiling i diskusjonene

Den fjerde innfallsvinkelen til materialet er filosofisk-teoretiske drøftinger av de identifiserte omdreiningspunktene. I disse drøftingene trekker jeg inn perspektiver som kan berike diskusjonen om den enkeltes profesjonsforståelse. Jeg har søkt etter litteratur som knytter an til tematikken i den enkeltes profesjonsforståelse, sammenfattet i omdreiningspunktene, slik jeg diskuterte i forrige delkapittel. Litteraturtilfanget er naturligvis valgt ut fra den forståelsen jeg selv har hatt til de ulike tider i arbeidet, og ikke ut fra alle potensielt berikende perspektiver. Med utgangspunkt i Alvesson og Sköldbbergs tenkning om refleksiv forskning har jeg gjennom arbeidet som helhet vært opptatt av også å utfordre min egen forståelse og vurdere alternative tolkningsmuligheter i dialog med det empiriske materialet jeg har arbeidet med (Alvesson & Sköldbbergs, 2008). Dette er del av årsakene til at jeg gradvis har beveget meg fra et entydig, epistemologisk syn på instrumentalundervisning og mot et mer eksistensfilosofisk teoritilfang, som nevnt tidligere. Eksistensfilosofiske tilnærminger utfordrer og truer rammer som styrer utdanning i Norge og Norden i dag, fordi disse tilnærmingene ikke med sikkerhet kan fastslå *hva* det er som læres. Det sosialkonstruksjonistiske paradigmet tillater egentlig ikke en slik innfallsvinkel. Imidlertid kan slike innfallsvinkler være avgjørende for å drøfte profesjonsforståelser i det instrumentalpedagogiske feltet på en slik måte at det gir mening for profesjonsutøverne selv. Som jeg tidligere har påpekt, kan det behøves mer enn strukturelle diskursanalyser for å utvikle innsikt i hvordan pedagoger selv forstår sitt virke, særlig når hensiktene blant annet er at disse selv skal kunne kjenne seg igjen i framstillingene (Vågan & Grimen, 2008, s. 425).

En slik hensikt er absolutt til stede i dette forskningsprosjektet, og teoretiske speilinger er dermed også valgt for både å kunne gi gjenklang i, og utfordre tatt-for-gittheter i det musikkpedagogiske landskapet (Barrett & Stauffer, 2009; Clandinin, 2009). I artiklene begrunnes det hvordan det spesifikke litteraturtilfanget kan danne motvekt til og rokke ved etablerte hovedfortellinger om hva utøvende musikkutdanning handler om.

Den teoretisk-filosofiske drøftingen av de identifiserte omdreiningspunktene i siste del av artikkel 2, 3 og 4, har foregått parallelt med det øvrige arbeidet med artiklene. Jeg har altså ikke skrevet innledning og forskernarrativ først, for så å legge disse til siden mens jeg søkte etter teoretisk-filosofisk speiling. I stedet har lesing, skriving, refleksjon og analyser foregått parallelt. Dette betyr at både innledningen til den enkelte artikkelen og forskernarrativet er bearbeidet i dialog med teoretiske drøftinger, noe som har vært nødvendig for å kunne plassere diskusjonene innenfor aktuelle problemområder for musikkutdanning i Norge. Innledningsdelene i den enkelte artikkelen er blitt stadig spissere gjennom arbeidet. En slik tilspissing kan være nødvendig i et prosjekt der hensikten er å utfordre etablerte oppfatninger.

Jeg har ulikt teoritilfang i de tre artiklene 2, 3 og 4. Min filosofiske orientering er blitt stadig tydeligere gjennom arbeidet med datamateriale, og jeg mener at filosofisk refleksjonsrammer er nødvendig innen musikkpedagogisk utdanning. En filosofisk orientering innbyr til å tenke *ut* over det som er, eller det værende, for å benytte Heideggers begreper (Heidegger, 2000). Slik orientering åpner også for å reflektere over det som kunne vært, eller det som kanskje er, om enn ikke så påtagelig. Det har konsekvent vært arbeidet med empirien som har veiledet meg i valg av teoritilfang, forskerperspektiv og forklaringspråk. I arbeidet med artikkelen om jazzpedagogen behøvde jeg referanserammer som handlet om forholdet mellom kunst og menneske, og jeg fant Heideggers tenkning fruktbar for dette (Heidegger, 2000, se artikkel 2). I den neste artikkelen, om musikk lærerens profesjonsforståelse, opplevde jeg at denne teorirammen ikke dugde fordi den ikke lot meg gripe det som tydeligst syntes å være fokus for denne musikk læreren, nemlig fellesskapet og det stadige arbeidet med å bidra til å skape dette. Her ble Gadamer's tenkning om *sensus communis* til god hjelp (Gadamer, 2010, se artikkel 3). Oppfatningen av identitet i relasjon til individ og kollektiv, som Heggen (2008) påpeker som vesentlige konstruksjoner, opplevdes altså noe ulikt i profesjonsforståelsene til forskningsdeltaker A og forskningsdeltaker B.

Christopher Smalls tenkning om musicking er anvendt i alle artiklene (Small, 1987, 1996). Dette er et syn på musikk som handling, der musikkdeltakelse på ulike måter er det grunnleggende. Et slikt syn på fagkunnskap, i musikkpedagogisk utdanning, forutsetter en annen tilnærming til å tenke om undervisning og læring, enn et syn der musikk er noe som befinner seg utenfor mennesket. Musikk sett som et fagområde, som læreren kan bringe med seg til undervisningen i en koffert, kan medføre en fokusering av tekniske undervisningsprosedyrer for å effektivt lære bort denne musikken, i musikkpedagogisk utdanning. Jeg mener at forskjellige tilnæringsmåter, med utgangspunkt i *ulike* oppfatninger av musikk og musikkundervisning, kan supplere og berike hverandre, i utdanning av utøvende musikkpedagoger. Det å søke etter teoretiske refleksjonsrammer parallelt med, eller i etterkant av, praktisk musikkarbeid i musikkpedagogisk utdanning er også en annen inngang enn å først ha valgt teoretiske rammer. Tilfanget av begrepsapperat, artikuleringsmåter og refleksjonsrammer i musikkpedagogutdanninger handler blant annet om makt og om hva slags kunnskapsperspektiv som har vært førende i utdanningspolitisk forstand. Det handler også om hvor kunstutdanning, og kunstpedagogisk utdanning står i dette hierarkiet.

3.6 Metodologiske refleksjoner

I delkapittel 3.5 drøfter jeg kriterier for bedømmelse av kvalitet på denne typen forskningsprosjekt, diskuterer hvordan tittelen på prosjektet er utviklet og reflekterer over de metodiske valgene som er tatt gjennom prosessen.

3.6.1 Kriterier for bedømmelse av kvalitet i narrative undersøkelser

God kvalitativ forskning er ifølge Alvesson og Sköldbberg et *intellektuelt* arbeid mer enn et *teknisk* arbeid (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 554). Dette betyr at kvaliteten på arbeidet avhenger vel så mye av forskerens bevissthet rundt og tydeliggjøring av intensjoner og dilemmaer i forskningens tolkningsdimensjoner, som av hvordan hun eller han følger gitte prosedyrer og tekniske elementer. De sier det blant annet slik:

God, kvalitativ forskning är inget tekniskt projekt, utan ett intellektuellt sådant. Reflektion, ej procedurföljande, utmärker enligt vår mening vetenskaplighet i samhällsvetenskap /.../. Att handskas med (konstruera och ytterligare tolka) empiri på ett reflekterande sätt och då

konsekvent erkänna mångtydighet ger samhällsvetenskap ett distinkt adelsmärke (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 554).

Å hanskes med empiri på en refleksiv måte innebærer at datamateriale, tolkninger og språklig fremstilling får stå i et kontinuerlig speilingsforhold og at forskeren eksplisitt reflekterer rundt de spenningsforhold som da oppstår. Som jeg har understreket gjennom kapittel 3, har dette vært en intensjon i dette prosjektet og er fremhevet i diskusjonene i avhandlingen som helhet. Å opprettholde et refleksivt perspektiv impliserer nødvendigvis at det oppstår flere mulige tolkninger og artikuleringer, som nevnt anses nettopp denne mangetydigheten og kompleksiteten som et vesentlig premiss for å diskutere profesjonsforståelser innenfor det vanskelig avgrensbare landskapet ”instrumentalpedagogiske praksiser”.

Narrative innfallsvinkler betraktes som en god tilnærming for å undersøke musikkpedagogiske praksiser i alt sitt mangfold (Barrett & Stauffer, 2009). Narrativ forskningstradisjon inneholder imidlertid få, gitte prosedyrer å følge, og like få, gitte kriterier for å bedømme kvalitet (Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008). Manglende standardiserte prosedyrer og generelle normer kan naturligvis være fordelaktig fordi dette kan muliggjøre undersøkelser av spørsmål som vanskelig kunne blitt stilt i en ’strengere’ forskningstradisjon. Samtidig er denne mangelen en utfordring for forskeren så vel som for forskersamfunnet som skal diskutere arbeidets troverdighet og holdbarhet. ”Hvordan utvikle standarder, uten å standardisere?”, spør Wayne Bowman i sin diskusjon om narrative undersøkelser i det musikkpedagogiske landskapet. (Bowman, 2009, s. 219). Jean McNiff (2006) har forholdt seg til dette problemet gjennom å påpeke hvilke kriterier hun selv mener er legitime for å bedømme kvaliteten i sine narrative forskningsarbeider. I forskningsprosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* angir det overgripende, refleksive metodologiske perspektivet noen normer (Alvesson & Sköldberg, 2008). Som diskutert i delkapittel 3.1, 3.2 og 3.5 er dette et overgripende perspektiv som både samsvarer med og som fungerer utdypende i forhold til den tematiske narrative innfallsvinkelen i dette prosjektet (Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008). Fellestrekk når det gjelder bedømmelse av kvalitet innenfor disse tradisjonene er som nevnt kreativ og spenstig tenkning, nøyaktighet og ansvarlighet, samt det at arbeidet må sikte mot endring av noe slag, gjerne gjennom å underminere gitte og etablerte oppfatninger (Alvesson & Sköldberg, 2008; Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008).

Sentrale spørsmål i vurderinger av kvalitet på kvalitative forskningsarbeid gjelder arbeidets pålitelighet og troverdighet. Er det riktig det forskeren skriver? Er materialet til å stole på, og har hun stilt spørsmål til datamaterialet som gjør at hun kan konkludere som hun gjør? Kvale og Brinkmann understreker hvordan verifisering av opplysninger og fortolkninger er en normal aktivitet i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). For eksempel vurderer vi påliteligheten til personer som har betydning for oss, og diskuterer troverdigheten på opplysninger som er viktige i hverdagslivet. Validering handler om å stille spørsmål til utsagn, og se hvordan slutninger stemmer overens med premissene for utsagnene. Et valid argument er ifølge Kvale og Brinkmann fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende, og henger godt sammen med de premissene det er utledet fra (op.cit., s. 250).

I dette forskningsprosjektet har validering vært et gjennomgående fokus gjennom hele forskningsprosessen, jamfør Alvessons og Sköldbergs tenkning om refleksiv metodologi (Alvesson & Sköldberg, 2008). Jeg har kontrastert tolkninger og kontinuerlig problematisert forskningsmetode, teoretiske perspektiv, innsamlet materiale, min troverdighet som forsker og utkastene til tekster som er blitt til underveis. Kvale og Brinkmann argumenterer for å integrere valideringsarbeidet som del av forskningshåndverket og flytter dermed tenkningen om validering fra produkt til prosess (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Det medfører at validering handler om refleksjon og vedvarende speilingsprosesser gjennom hele forskningsprosessen, altså i planleggingsarbeidet, gjennomføringen av feltarbeid, i transkriberingen, i det analytiske arbeidet med materialet og i framstillingen av ferdig tekst. I likhet med Alvesson og Sköldberg (2008) påpeker også Kvale og Brinkmann (2009) hvordan det å artikulere konkurrerende fortolkninger og kunne undersøke og argumentere alternative tolkningsmuligheter, er vesentlig for arbeidets kvalitet. Kapittel 3 viser hvordan nettopp dette fokuset har vært gjennomgående i arbeidet med forskningsprosjektet *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*.

Et overdrevent fokus på gyldighet og pålitelighet i kvalitativ forskning kan, slik Kvale og Brinkmann ser det, svekke arbeidets kvalitet. De advarer mot en 'legitimeringsmani' der jo mer man validerer, jo større blir behovet for nye valideringer. Å integrere valideringsarbeid i forskningshåndverket er en tilnærming som, ifølge Kvale og Brinkmann, kan overflødiggjøre spørsmål om validitet og gyldighet ved et avsluttet arbeid, fordi forskningsprosedyrene er gjennomsiktige og resultatene åpenbare i den grad at produktet og konklusjonene kan tale for seg selv. Dette formulerer de blant annet slik:

Ideelt sett vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer sin gyldighet i seg. I slike tilfeller ville forskningsprosedyrene være gjennomsiktede og resultatene åpenbare. Eksterne bekreftelser eller offisielle gyldighetsstempler vil da bli av sekundær betydning når validitetsvurderinger er en bestanddel i alle faser av kunnskapsproduksjonen gjennom en intervjuundersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 257–258).

Kvaliteten på håndverksarbeidet i dette forskningsprosjektet handler, som jeg tidligere har påpekt, om hvorvidt diskusjonene gir gjenklang i det musikkpedagogiske landskapet jeg har skrevet om, og hvorvidt tenkningen aksepteres som bidrag til grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning i nordisk sammenheng. Som Barrett og Stauffer understreker, så forutsetter det å utfordre gitte sannheter i det musikkpedagogiske feltet at både forskningsdeltakere og forskningssamfunnet jeg skriver for, godkjenner premisser, arbeidsmetoder og konklusjoner i arbeidet (Barrett & Stauffer, 2009). Dette er premisser jeg tilstreber å imøtekomme gjennom den narrative tilnærmingen, og ved å i kapittel 3 ha gjort forskningsarbeidet gjennomskuelig slik at leseren kan vurdere arbeidets kvalitet på ulike nivå. Som nevnt i kapittel 1 er det godt mulig at lesere fra ulike forskersamfunn, for eksempel fra samfunnsvitenskapelige versus humanvitenskapelige tradisjoner, vil vurdere kvalitet og gyldighet forskjellig. En transparent fremstilling kan imidlertid gjøre det mulig å skape dialog mellom personer fra ulike tradisjoner. En intensjon med dette avhandlingsarbeidet har vært å stimulere til samarbeid, og dermed også å sette ulike typer tenkning om kvalitet i forskning i forbindelse med hverandre. Det etiske perspektivet om respektfullt og ansvarlig arbeid, både med tanke på forskningsdeltakere og deres kontekst, og med tanke på ulike forskersamfunn og meg som forsker, har også vært vektlagt. Kvale og Brinkmann understreker hvordan et gyldig forskningsdesign bør ”.../ produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Hvordan jeg etisk sett har forholdt meg til utfordringer på ulike nivå, er dermed også et aspekt som kan tillegges vekt i tenkningen om validering og kvalitet i dette forskningsarbeidet. Dette gjelder både substansen i arbeidet, formidlingsevnen og hvordan det valgte forklaringspråket og fremstilling kan kommunisere og gi mulighet til validering gjennom dialog. Kvale og Brinkmann (2009, s. 258) skriver om ”kommunikativ validitet” og drøfter da blant annet hvem det er som skal kunne kommunisere om den teksten forskeren har produsert. For eksempel kan dette være det allmenne publikum eller spesifikke forskningssamfunn. Som jeg

har understreket sikter jeg i denne avhandlingen mot at både artikler og kappe skal kunne være bidrag til dialog mellom ulike typer instrumentalpedagoger og instrumentalpedagoglærerutdannere i skole og samfunn. Denne hensikten kan ses på som et kriterium for å diskutere dette forskningsprosjektets kommunikative validitet.

Validitetsspørsmålet har to nivåer i narrative undersøkelser, skriver Riessman (2008, s. 184). Det ene nivået gjelder påliteligheten i fortellinger som er fortalt av forskningsdeltakerne, og det andre nivået gjelder påliteligheten i forskerens gjengivelser og analyser av disse historiene. Forschernarrativene som presentas i artikkel 2, 3 og 4, er blitt til gjennom tematisk narrativ analyse veiledet av refleksiv metodologi, som vist i kapittel 3.5. Kvale og Brinkmann drøfter hvordan den kontinuerlige valideringsprosessen i forskning dreier seg om det å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254–257). Jeg har i dette kapitlet vist hvordan jeg gjennom gjentatt arbeid med datamaterialet i den enkelte studien (A, B og C), søker å kontrollere om de omdreiningspunktene jeg har funnet, virkelig er noe den enkelte forskningsdeltakeren gjentatt vender tilbake til. For eksempel viser intervjutranskripsjonen i delkapittel 3.5.2 hvordan jeg stiller spørsmål for å kontrollere om instrumentet virkelig har en nokså underordnet plass i forskningsdeltaker Bs forståelse av sitt profesjonsmandat. ”Intervjuingen bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en ’på stedet’ kontroll”, skriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 253). Intervjuene, som kom i slutfasen av feltarbeidet i den enkelte studie, har gitt meg mulighet til å kontrollere og spørre om meningen i hendelser jeg har observert. Eksemplene fra loggbok og fra videoobservasjon i kapittel 3.5.2 viser også hvordan jeg har søkt i materialet for å identifisere omdreiningspunktene som er grunnlag for konklusjonene i hver av artiklene og for å se hvorvidt disse er gjentagende i ulike deler av datamaterialet. Jeg har gjennom kapittel 3 også vist hvordan jeg stadig har stilt spørsmål til egne tolkninger, og hvordan jeg har speilet tolkninger med ulike teoretiske utgangspunkt opp mot hverandre.

I forhold til Riessmans diskusjon om validitet i narrative undersøkelser gjelder det ene nivået hvorvidt det er riktig og pålitelig det som forskerdeltakerne sier og gjør (Riessman, 2008, s. 184). Problemstillingen i dette forskningsprosjektet gjør at hvorvidt det forskningsdeltaker A, B og C sier og gjør objektivt sett er riktig, er lite relevant. Det spiller for eksempel liten rolle om Tony Williams var 16 eller 17 år da han startet i Miles Davis Band, som forskningsdeltaker A snakker om (artikkel 2). Det som er viktig, er hva dette har for

betydning for denne forskningsdeltakerens forståelse av sitt mandat som instrumentalpedagog, og hvordan han mener at nettopp historien om Tony Williams og Miles Davis kan si noe om det. Det har heller ingen betydning om hornister, klarinettister eller blåsere generelt er dyktigere i musikkteori enn for eksempel strykere, men det *har* betydning om en av forskningsdeltakerne trekker fram dette gjentatte ganger i datamaterialet (artikkel 4). Leonard Webster og Patricie Mertova (2007, s. 90) skriver at “/.../ narrative research does not produce conclusions of certainty /.../ It does not provide results that produce generalizable truths “prescribing” how things are or ought to be”. Slik sett har det liten hensikt å argumentere for hvorvidt forskningsdeltakernes fortellinger, og mine narrative bygd på disse fortellingene, er riktige og generaliserbare. Med utgangspunkt i Webster og Mertovas tenkning kan de likevel ikke være ”sikre”. Flyvbjerg argumenterer imidlertid i motsatt retning, nemlig for at kvalitative studier av enkelttilfeller er viktig, også for generell vitenskap innenfor et vitensfelt (Flyvbjerg, 1991). Med støtte i Barrett og Stauffers tenkning kan nettopp utdypning av enkeltstående og spesifikke forståelser av musikk og musikkundervisning være avgjørende for å utvikle viten og rokke ved tatt-for-gitte-sannheter i og om det musikkpedagogiske profesjonsfeltet (Barrett & Stauffer, 2009). I så fall har det vel så stor betydning hva den enkelte forskningsdeltaker selv oppfatter som grunnlaget for sin virksomhet, som hvorvidt hans eller hennes utsagn er riktige. Samtidig er det avgjørende at jeg som forsker kan vise at arbeidet med det varierte datamaterialet har vært grundig og systematisk, og at konklusjonene ikke er forhastede eller overflatiske, men baserer seg på gjentatte funn og sammenhenger i de ulike delene av materialet. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å kontrollere, stille spørsmål til og teoretisere rundt resultatene, samsvarende med både Kvale og Brinkmanns tenkning om validering i kvalitativt forskningsarbeid, og Alvesson og Sköldbergs tenkning om refleksiv forskning (Alvesson & Sköldberg, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009).

Det andre nivået i Riessmans tenkning om validitet i narrativ forskning dreier seg om forskeren (Riessman, 2008, s. 184). Er det troverdig det jeg skriver? Eller, ville forskningsdeltaker A, B og C kunne fortalt andre fortellinger og svart annerledes på spørsmålene om forskeren hadde vært en annen? Ville svarene og fortellingene vært de samme om undersøkelsene hadde foregått på en annen tid enn da feltarbeidet pågikk? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Narrative undersøkelser vektlegger forskeren som redskap, påpekes det i narrativ forskningslitteratur (Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008). Jeg er nokså sikker på at en annen forsker kunne utviklet andre narrativer enn meg, og også medført

andre fortellinger fra forskningsdeltakerne enn de jeg har fått, for eksempel om denne forskeren kom fra samfunnsforskning, fra medisin eller fra pedagogisk institutt. Slik må det nødvendigvis være. Samtaler og interaksjon foregår ved at begge parter tilpasser seg hverandre. Jeg forteller også annerledes om dette foreliggende forskningsprosjektet til min bestemor enn til en professor i musikkvitenskap. Begge fortellingene er sanne, og det handler om det samme prosjektet. Dette er perspektivet i denne avhandlingen. Narrative sannheter er situert, skriver Riessman (2008, s. 185). De tilhører noen og det noe som de holder på med der og da. Denne sårbarheten og ærligheten er grunnleggende og en styrke i kvalitativ forskning. Det som er 'sant' ett sted i det instrumentalpedagogiske landskapet, er ikke nødvendigvis like 'sant' et annet sted. Hensikten i denne avhandlingen er da også å styrke grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning gjennom å gi stemme til *noen* og *noens* spesifikke sannheter i dette komplekse landskapet. Gjennom kapittel 3 har jeg vist hvordan jeg har forholdt meg til utfordringer i dette arbeidet, og jeg har synliggjort for leseren hvordan spørsmål som gjelder pålitelighet og troverdighet, har vært bærende i alle deler av dette forskningsprosjektet.

3.6.2 Tittel på prosjektet

Den reflekssive metodologiske rammen for prosjektet har medført at også tittelen har vært utfordret og endret gjentatte ganger, som nevnt i delkapittel 3.3.2. Tittelen slik den er nå, *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* er nokså presis i forhold til hva det er jeg har undersøkt og i forhold til hva det er jeg diskuterer i kapittel 4. Dette gjelder selv om merkelappen "instrumentalpedagogisk" kan skygge for de mange, ulike forståelsene og praksisene som kan ligge under denne merkelappen, som understreket i kapittel 1. Utviklingen fram til den nåværende tittelen kan ses i vedleggene til denne avhandlingen: informasjonsskrivene, kartleggingskjema, intervjuguide og i to kvitteringer fra NSD. At tittelen ville bli endret, er også poengtert i informasjonsskrivet til forskningsdeltakerne.

Da jeg først søkte NSD om tillatelse til å gjøre feltundersøkelsene, het prosjektet *Musikkpedagogens dilemma* og var tenkt som en diskursorientert studie av instrumentalpedagogers kompetanse versus deres yrkesoppgaver (se vedlegg 5a). Denne søknaden måtte inn fort, og jeg var i gang med feltarbeidet halvåret etter at jeg hadde begynt som stipendiat. Da het prosjektet fortsatt *Musikkpedagogens dilemma*, men ettersom det sosialkonstruksjonistiske perspektivet ble klarere og Foucault-perspektivet tydeligere, endret

jeg tittelen til *Konstruksjoner av musikkpedagogikk*. Denne tittelen understreket vekten på kontekst og på sannheter som konstruert og konstituert i et sosialt og kulturelt fellesskap. Etter hvert som jeg fikk inn empirisk materiale endret dette fokuset seg, slik jeg har diskutert i kapittel 3. Den gradvise vendingen mot tematisk narrativt artikulerte forståelser, som utvilsomt også inneholder diskurser, medførte at tittelen ble endret til *Forståelser av musikkpedagogikk* (se vedlegg 1). Senere, for å presisere hva slags musikkpedagogiske praksiser jeg studerte, ble tittelen nyansert til *Forståelser av instrumentalpedagogikk* (se vedlegg 3). Parallelt med at den teoretiske forståelsesrammen med kjernebegrepet ”profesjonsforståelser” ble utviklet, falt så den endelige tittelen på plass, og *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* er blitt prosjektets og avhandlingens endelige tittel (se vedlegg 5b).

3.6.3 Etertanker

Dette er en ”artikkelbasert doktorgradsavhandling”, hvilket er en sjanger i etableringsfasen i nordisk pedagogisk, musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk sammenheng. Normer om struktur og kappens omfang i en artikkelbasert avhandling kan derfor være varierende i ulike forskningstradisjoner. Jeg har i dette prosjektet konsentrert meg om artiklene først, og kappen etterpå. Dersom jeg skulle begynt prosessen på nytt, ville jeg gjort dette annerledes. Jeg ville arbeidet mer intensivt med kappens metodekapittel og teorikapittel parallelt med at jeg skrev artiklene. Dette er fordi jeg nå har erfart at metodedeler så vel som teorideler i artikler i fagfelleverderte tidsskrift minimeres i løpet av prosessene. Dersom jeg hadde skrevet et helhetlig metodekapittel og et teorikapittel i kappen først, eller i alle fall mer parallelt, hadde det vært enklere for meg å velge ut hvilke aspekter som hadde vært vesentlige å ha med i den enkelte artikkelen.

Dersom jeg skulle begynt på nytt med et prosjekt som omfatter tre studier som i denne avhandlingen, så ville jeg tilstrebet et mer likt forskningsdesign i disse. Dette gjelder spesielt mengden empiri, som slik tabell 3.1 viser, er noe sprikende i studie A, B og C. Jeg ville nok også forsøkt å ha et mer lignende fokus på person versus kultur. De tre studiene i denne avhandlingen starter alle med personsentrerte studier, men innfallsvinkelen er likevel noe ulik. Fokuset på kulturskole og kollegium er for eksempel langt tydeligere i studie B, om musikk læreren, enn i studie A, om jazzpedagogen.

Det kritiske perspektivet handler i dette prosjektet om utdanningen og ikke om de tre eksemplenes profesjonsforståelse. Etisk sett er ikke forskningsdesignet i dette arbeidet, der eksemplene og personene er lett gjenkjennelige, forenlig med å evaluere deres praksis. En kritisk diskusjon av kvaliteter eller eventuelt manglende kvaliteter ved den enkeltes praksis ville vært forkastelig. En kritisk diskusjon av grunnleggende rammer i musikkpedagogisk utdanning kan derimot forsvares, og også være fruktbar. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2, som er en diskusjon om grunnlagstenkning som først og fremst retter seg mot musikkpedagogisk utdanning, men som også kan være et bidrag til andre typer profesjonsstudier.

Forskningsdeltakerne er valgt med tanke på å kunne artikulere ulike profesjonsforståelser. Det er det samme forskningsspørsmålet jeg har stilt til tre ulike profesjonsutøvere/tre ulike praksiser. Andre utvalgsstrategier kunne gjort det mulig å belyse andre problemstillinger med utgangspunkt i samme forskningsdesign. For eksempel kunne dette handle om utvalg som kunne ha sammenlignet profesjonsforståelser hos personer med mer like praksiser, for eksempel hos to jazzpedagoger, mellom klassisk og jazz i samme høyere musikkutdanningsinstitusjon, eller mellom kulturskolelæreres virksomhet i bygd og by. Min forforståelse i denne avhandlingen er imidlertid at profesjonsutøving kan være nært relatert til personlig virksomhet, noe som i utgangspunktet gjør generalisering og sammenligning problematisk. Den tematiske narrative innfallsvinkelen som jeg har valgt har vært fruktbar for å gripe oppfatninger om mandatet som instrumentalpedagog. Denne relaterer både til personlige opplevelser og forståelser og til oppfatninger som skapes og videreføres i sosiale og kulturelle kontekster.

Selv om forskjellene i de identifiserte profesjonsforståelsene er tydelige, er det også et resultat i denne avhandlingen at profesjonsforståelser som på overflaten ser ulike ut, kan sammenføres i en grunnleggende tenkning som har noen avgjørende likheter. Disse handler om:

- at mandatet som instrumentalpedagog kan oppfattes som et kall, eller i alle fall som en "livsoppgave", som Waagen formulerer det (Waagen, 2011, s. 245),
- at musikk betraktes som del av mennesket, og altså ikke bare som et fag som ligger på utsiden og skal "læres",
- viktigheten av det å øve, og at øving kan forstås på flere vis,
- en forståelse av musikk som noe som må foretas og utøves i all sin kompleksitet.

Dette er utgangspunkt for det siste kapitlet i avhandlingen, som er en drøfting av problemstillingens første og andre del, basert på den overgripende, vitenskapsfilosofiske tenkningen og de artikulerte profesjonsforståelsene i artikkel 1, 2, 3 og 4.

4 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg resultatene fra studie A, B og C i forhold til delproblemstillingene, og forhold til den overgripende problemstillingen i avhandlingen som er:

Hva slags profesjonsforståelser kommer til uttrykk i tematiske narrative studier av tre instrumentalpedagogers praksis, og hvilken betydning kan disse ha for grunnlagstenkning i instrumentalpedagogisk utdanning?

Første del av hovedproblemstillingen er undersøkt gjennom studier av tre ulike instrumentalpedagogers praksis, som diskutert i artikkel 2, 3 og 4. I artikkel 1 forberedes disse diskusjonene gjennom en drøfting av forskerposisjonering i kvalitative studier av instrumentalpedagogiske praksiser. I delkapittel 4.1 sammenfatter jeg hovedlinjer i artiklene og knytter disse enda tydeligere til den teoretiske og metodiske forståelsesrammen for forskningsprosjektet som helhet. Dette er så utgangspunktet for drøftingene i delkapittel 4.2, der jeg undersøker hovedproblemstillingens andre del, altså hvilken betydning de artikulerte profesjonsforståelsene kan ha for grunnlagstenkning i instrumentalpedagogisk utdanning. Avslutningsvis knytter jeg resultatene til tidligere forskning innenfor nordisk musikkpedagogikk og understreker hva som er denne avhandlingens bidrag. Jeg påpeker også hvordan denne avhandlingen kan fungere som ansats til videre forskning med tanke på grunnlagstenkning i ulike typer musikk lærerutdanninger.

Hovedproblemstillingen er kompleks og besvares gjennom drøftingene i dette kapitlet. Det følgende kan likevel fungere som et kortfattet og 'preliminært' svar, og forberede drøftingene: Gjennom tematiske narrative analyser av tre instrumentalpedagogers praksis kommer det til uttrykk tre profesjonsforståelser som strekker seg i ulike retninger, der forskjellene blant annet handler om instrument, sjanger og institusjon. De artikulerte profesjonsforståelse har det til felles at profesjon og person, yrkesutøving og liv synes uløselig sammenvevd. Dette er ikke bare jobb, det er også måter å være i verden på. Dermed er hva den enkelte *kan* og hvem den enkelte *er*, ikke noe som kan betraktes adskilt, dersom hensikten er å se hva praksisene handler om. Dette rokker ved det grunnleggende skillet i musikk lærerutdanninger, mellom *det* det skal undervises i, og *at* det skal undervises. Et slikt skille utfordres av profesjonsforståelsene i de studerte eksemplene. Praksisene som er studert, synes videre å være personavhengige i den grad at generell tenkning om utdanning som en epistemologisk

virksomhet, undermineres. Instrumentalpedagogisk praksis kan, ut fra de tre eksemplene, ikke betraktes og diskuteres uavhengig av person. I forhold til grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning betyr dette at skillet musikk/pedagogikk utfordres, like mye som profesjon/person gjør det. Jeg foreslår i kapittel 4.2 å utvide rammene for refleksjon om undervisning i utøvende kunsthøgskole (som på et musikkinstrument) fra didaktiske perspektiv – som i sin karakter skiller mellom fag og undervisning, og som kvalifiserer mer eller mindre uavhengig av person – mot et eksistensfilosofisk perspektiv. Dialektikken mellom tysk eksistensfilosofi og fransk poststrukturalisme kan, som skissert i artikkel 1, også være bidragsgivende fordi dette gir begreper og tenkemåter for å tenke rundt instrumentalpedagogiske praksiser som sosiale og kulturelle fenomen, så vel som personlige og individuelle praksiser.

4.1 Hovedproblemstillingens første del: profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser

Jeg har altså undersøkt tre profesjonsforståelser i det ”instrumentalpedagogiske” landskapet i denne avhandlingen. Ordet ”instrumentalpedagog” er i artikkel 2, 3 og 4 erstattet med begrepene jazzpedagog, musikk lærer og hornpedagog, fordi dette er begreper de tre instrumentalpedagogene hyppig anvender om seg selv i profesjonsutøvelse, intervju, mailer og uformelle samtaler. Før jeg sammenfatter resultatene av studiene, vil jeg kortfattet gjengi avhandlingens profesjonsteoretiske forståelsesramme, som med de bærende aspektene makt, identitet og kunnskap er sammenfattet i begrepet profesjonsforståelse.

4.1.1 Profesjonsforståelse

Som jeg har utdypet i kapittel 2, betrakter jeg *makt* på tre nivåer i dette forskningsprosjektet: et profesjonspolitisk, et profesjonskollektivt og et personlig nivå. Maktperspektivet dreier seg her om hvem eller hva det er som bestemmer hvordan den enkelte forskningsdeltaker oppfatter sitt profesjonsmandat. Disse bestemmelsene gjelder føringer fra kulturpolitiske eller utdanningspolitiske direktiver om musikkutdanning. Det gjelder både interne normer i profesjonsgrupper, for eksempel blant instrumentalpedagoger som har fellesnevnerne som jazz, lokalkultur eller et instrument, og personlige opplevelser fra musikkutøving og

musikkundervisning som virker styrende for profesjonsforståelsen. Personlige oppfatninger av mandatet kan ha vesentlig betydning i utøvende musikkpedagogiske profesjoner ettersom mesterlæretradisjonen i feltet er sterk, samtidig som de sentrale føringene er svake. Dette gjør at det i stor grad er opp til den enkelte selv å bestemme hva hans eller hennes oppdrag er, noe som aktualiserer fokus på makt. Spenningsforholdet mellom ytre og indre makt i forhold til profesjonsforståelse i kunstpedagogisk praksis er utgangspunkt for diskusjonen i artikkel 1, *Væren og makt*.

I profesjonssammenheng er et vanlig stridsspørsmål hvem det er som skal bestemme profesjonenes kunnskap og ekspertise: samfunnet eller yrkesutøverne selv. Dette spørsmålet omfatter også refleksjoner om utdanning og hva slags rolle profesjonsutdanningene skal ha i denne definisjonsoppgaven (Dale, 2001, 1999; Englund, 1996; Fauske, 2008; Grimen, 2008a; Karseth, 2012; Smeby, 2008). I pedagogisk sammenheng påpekes det at lærere selv behøver å ta del i diskusjoner om eget mandat og kvalifikasjoner, fordi nettopp dét er vesentlig kompetanse for å fremstå som profesjonell lærer (Dale, 2001, 1999; Englund, 1996). Når det gjelder kunstnere, er dette en profesjon som så langt i liten grad er statlig styrt.

Instrumentalpedagoger kan imidlertid være knyttet til profesjonelle arenaer i samfunnet, som forsvaret, symfoniorkestrene eller fylkes- og landsdelsmusikkordninger. Innenfor slike arenaer finnes det både formaliserte og uformaliserte føringer om hva denne delen av vedkommendes yrkesutøving skal handle om. Stillings titlene som de tre forskningsdeltakerne i denne avhandlingen bruker om seg selv, jazzpedagog, musikk lærer og hornpedagog, er ikke autoriserte yrkestitler, slik for eksempel lege eller advokat er det. Likevel synes det å kunne eksistere en slags felles forståelse om bruken av disse begrepene i feltet, for eksempel slik de forekommer som stillingsutlysninger i MFOs medlemsblad, som jeg har påpekt også i kapittel 2²⁴. Konsensusen om slike begrep, og hva profesjonsutøvere i feltet selv legger i slike begreper, er ikke et spesifikt forskningsfokus i denne avhandlingen, men er utvilsomt et tema som kan være vesentlig å undersøke senere. Distinksjoner som bidrar til å ordne feltet på uformaliserte vis, er betydningsfulle, ikke minst fordi analysene av disse kan si noe mer om hva det er for slags makt som står på spill når den enkelte tar i bruk noen begreper i stedet for noen andre, i forhold til seg selv og sine kolleger. Makt er naturligvis underliggende i alle diskusjoner om kunnskap og identitet. Det handler blant annet om hvem eller hva det er som

²⁴ Ledige stillinger, MFO: <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/stillinger.asp>

styrer den enkeltes oppfatning av sitt profesjonsmandat, og om hva som er eksistensgrunnlaget for ”profesjonen(e)” utøvende kunstpedagoger.

Identitet handler om de tre forskningsdeltakernes oppfatning av seg selv i relasjon til sin profesjonsutøvelse. I kapittel 2 understreker jeg hvordan identitetsfokus kan være fundamentalt i studier av profesjonsutøvelse fordi den enkeltes selvoppfatning kan betraktes som det avgjørende grunnlaget for hva slags handling og orientering som oppleves meningsfylt (Heggen, 2008). Identitet er i kapittel 2 diskutert som formet av sosiale omgivelser så vel som av personlige forhold. Den enkelte oppfatter ikke seg selv i et vakuum, men i relasjon til noen og noe annet. Dette ’noe’ kan i en heideggeriansk forståelsesramme oppfattes som særlig vesentlig i kunstrelaterte virksomheter (Heidegger, 2000). Forholdet mellom gruppe og individ er de to aksene som er spesielt vektlagt i forhold til identitetsfokuset i kapittel 2, med støtte i Heggens distinksjon mellom kollektiv profesjonsidentitet og profesjonell, individuell identitet (Heggen, 2008). I musikkpedagogisk forskning er identitet drøftet i forhold til utdanning og i forhold til yrkesutøvelse (Bouji, 1998; Dyndahl & Ellefsen, 2009; Mills, 2004; Roberts, 1993). Et typisk forskningsfokus i undersøkelser om musikkpedagogers selvforståelse er hvorvidt den enkelte oppfatter seg som lærer eller musiker (Bouji, 1998; Mills, 2004; Roberts, 1993). Identitetsfokus kan være særlig viktig i en profesjon der mesterlæretradisjoner er bærende. Dette er fordi kunnskapen her kan handle om spesifikke måter å være på, like mye som det kan handle om målbart og presist formulerbart læringsutbytte. Et sentralt spørsmål kan være hvorvidt instrumentalpedagoger er noe som kan omtales som en yrkesgruppe, eller om dette er et mandat den enkelte er gitt i form av både makt, identitet og kunnskap – som enkeltperson.

Hvem den enkelte oppfatter at han/hun *er*, handler i denne avhandlingen altså om personlig identitet og om identitet som del av et profesjonskollektiv. Disse aspektene anses som sterke føringer for hva den enkelte instrumentalpedagog vektlegger i sin yrkesutøvelse. Som nevnt i kapittel 2, kan oppfatninger av identitet også ha føringer for den enkeltes motivasjon for å *begynne* en profesjonsutdanning som instrumentalpedagog, på samme måte som identitetsoppfatningene også er av betydning for den enkeltes sosialisering inn i yrkeslivet (Bouji, 1998; Heggen, 2008; Mangset, 2004). ”Utdanning” som instrumentalist kan starte i ung alder, noe som gjør at den enkelte kan identifisere seg med spesifikke instrumentalpedagoger allerede som barn og adaptere spesifikke spillelæreres måter å være på, så vel som deres måter å spille på. Opplevelser fra spilleundervisning hos ulike lærere/

musikere kan slik sett bli førende for det repertoaret av måter å være/undervise/spille på, som den enkelte instrumentalpedagog senere har å velge mellom. Sentralt i diskusjonene i artikkel 1, 2, 3 og 4 er hva det kan *bety* for den enkelte å *være* for eksempel jazzpedagog, musikk lærer eller hornpedagog. Nettopp dette, interessen for den enkeltes levde liv og personlige opplevelser i relasjon til yrkesutøving, er et tema som blir mer og mer vektlagt i både musikkpedagogisk forskning og i lærerforskning generelt (Barrett & Stauffer, 2009; Clandinin & Connelly, 2006; Goodson & Hargreaves, 1996; Johanson, 2005).

Kunnskap handler i denne avhandlingen om hva de tre instrumentalpedagogene underviser i, når de underviser. Altså, om hva som kan være å forstå som kunnskapsgrunnlaget i deres profesjonsutøvelse. I musikkpedagogisk litteratur diskuteres kunnskap i musikkpedagogiske praksiser i forhold til Nielsens distinksjon mellom basisfag og undervisningsfag (Nielsen, 1994), og det eksemplifiseres hvordan musikkundervisning kan betraktes som blant annet håndverksfag, estetisk fag eller trivselsfag (Dyndahl, 2004; Hanken & Johansen, 1998; Nielsen, 1994). Kunnskapsbasen anses i Nielsens tenkning som tredelt, på en akse mellom en ars-dimensjon og en scientia-dimensjon (Nielsen, 1994). Et slikt syn utfordres av kulturteoretisk orientert litteratur om musikkdidaktisk grunnlagstenkning (Dyndahl & Ellefsen, 2009). I sosialkonstruksjonistisk orientert litteratur om musikkpedagogisk praksis understrekes det hvordan kunnskapsgrunnlag blir til i forhandlinger mellom ulike aktører som tar del i kunnskapsutøvingen (Dyndahl & Ellefsen, 2009; Johansen, 2006; Krüger, 2000a, 2000b; Nerland, 2004, 2003). I tillegg til distinksjonen mellom basisfag og undervisningsfag, arsdimensjon og scientiadimensjon, er også spenningsforholdet mellom musikkfaglig dybde versus musikkfaglig bredde vesentlig i diskusjoner om kunnskapsgrunnlaget i musikkpedagogiske praksiser (Angelo, 2002; Bouij, 1998; Boysenutvalget, 1999).

I kapittel 2 understreker jeg behovet for et bredt og mangespektret kunnskapsperspektiv i studier av profesjonsutøvelser. Kunnskapsbasen for profesjonsutøving er sammensatt, og sammenhengene mellom de ulike typene kunnskap er først og fremst av praktisk art i forhold til de krav som ligger for yrkesutføringen (Grimen, 2008a). Aristoteles' tenkning om episteme, techné og fronesis benyttes i kapitlet som teoretisk speiling for å drøfte ulike kunnskapsformer (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991; Varkøy, 2012b). Mens *episteme* handler om en 'objektiv' kunnskap som kan etterprøves og som finnes uavhengig av kunnskapsbæreren, handler *techné* om en vitensform til å frembringe noe nytt som er knyttet til en grunnleggende væren. Dette nye kan for eksempel være personlige uttrykk på et

instrument, eller i en komposisjon. *Fronesis* handler om klokskap til å utføre handlinger som fører mot noe allment godt. Kanskje kan det anes en sammenheng mellom epistemisk kunnskap og makt på politisk nivå, mellom *techné*kunnskap og makt på kollektivt profesjonsnivå, og mellom *fronesis*-kunnskap og makt på personlig nivå. Epistemologien, fokuset på etterprøvbare og kontekst- og personuavhengig kunnskap, er vektlagt i vestlig utdanningspolitikk, mens kunstneriske og håndverksmessige sider ved musikkutøving, kan være vektlagt i instrumentalpedagogiske praksiser. For den enkelte instrumentalpedagog kan imidlertid flere kunnskapstyper ha plass som del i et komplekst kunnskapsbilde, der intensjonene også strekker seg i retning av livsklokskap og hva et menneskeliv kan og bør dreie seg om. Diskusjonene om identitet, som er utdypet i kapittel 2, knytter disse dimensjonene til henholdsvis politisk legitimitet, profesjonsidentitet og profesjonell identitet. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingene av den enkelte delproblemstilling, og i drøftingen av hovedproblemstillingens andre del.

De følgende sammenfatningene av forskningsdeltaker A, B og C sin profesjonsforståelse har en kort innledning der hovedlinjer i hans/hennes oppfatning av sitt profesjonsmandat oppsummeres. Videre er drøftingene strukturert i forhold til aspektene makt, identitet og kunnskap, i det sammenvevde kjernebegrepet profesjonsforståelse. Avslutningsvis påpeker jeg hvilke momenter fra den enkeltes profesjonsforståelse som jeg velger å utdype i drøftingene av hovedproblemstillingens andre del i delkapittel 4.2.

4.1.2 Delproblemstilling 1. En jazzpedagogs profesjonsforståelse

I den følgende teksten drøftes delproblemstilling 1 i forhold til den profesjonsteoretiske forståelsesrammen i prosjektet med vekt på makt, identitet, kunnskap. Denne problemstillingen er:

Hva slags profesjonsforståelse kommer til uttrykk i en tematisk narrativ studie av en jazzpedagogs praksis?

Forskningsdeltaker A benevner altså seg selv som *jazzpedagog*, et begrep man finner igjen i utøvende musikkmiljø i Norden. Den tematiske narrative studien av jazzpedagogens praksis identifiserer en profesjonsforståelse som særlig kretser rundt musikkundervisning som en

eksistensiell dialog mellom ytre og indre aspekter av musikk og mennesket. Dette identifiseres gjennom omdreiningspunktene *tradisjon/frigjøring, musikk som hørbar/uhørbar og pedagog/utøver*. Musikk er å anse både som et ytre, akustisk hørbart fenomen, og som et indre, uhørbart fenomen i jazzpedagogens praksis. Hensikten med jazzutdanning, slik jazzpedagogen formulerer det, er å ”kunne bli seg selv” (intervju). Dette handler om at den enkelte gjennom å søke stadig innover i sitt eget gehør, kan forløse personlige, særegne uttrykk. Forløsningen foregår gjennom å imitere og reprodusere dyktige musikeres spillestiler, for så å bryte med disse tradisjonene og skape noe nytt. Ifølge forskningsdeltaker A, er det ingen forskjell på å være jazzpedagog og jazzutøver, i stedet betraktes dette som to sider av samme sak.

Hvem eller hva er det så som bestemmer at det er nettopp slik denne jazzpedagogen oppfatter sitt mandat? Diskusjonen i artikkel 2 tydeliggjør spenningsforhold på politisk nivå så vel som på profesjonskollektivt nivå. Blant annet kan disse spenningsforholdene identifiseres i prosessen der den aktuelle jazzutdanningen ble etablert som del av en høyere musikkutdanningsinstitusjon hvor klassisk musikk og kirkemusikk sto sterkt. Forskningsdeltaker A sto i front i disse forhandlingsprosessene, og han har dermed erfaring med å ta del i offentlig meningsutveksling om jazzutdanning. Forhandlinger om jazz som kunstuttrykk, i relasjon til andre, mer etablerte kunstuttrykk i utdanningsmessig sammenheng, er prosesser som kan sies å være av *kulturpolitisk* art. Diskusjoner om jazzutdanningens berettigelse er jf. artikkel 2 også av utdanningspolitisk art, der brytningene dreier seg om hvordan lærerutdanning bør foregå i jazz, i forhold til lærerutdanning innen andre utøverbegreper, eller i lærerutdanning med retning mot enhetsskolen. Både politisk makt og profesjonskollektiv makt utspilles i slike debatter. Forskningsdeltaker A tydeliggjør hvordan det var motstand mot å innlemme jazz som del av utdanningen både fra det utøvende jazzmiljøet og fra det etablerte klassiske og kirkemusikkfaglige utdannermiljøet. Profesjonskollektive spenningsforhold eksisterer også mellom lærerutdannere og musikerutdannere i denne konteksten. Denne spenningsfylte veven av profesjonsmoral og politiske reguleringer spiller også opp mot forskningsdeltaker As personlige opplevelser med jazzutøving/jazzutdanning gjennom barndom, oppvekst og karriere. Med rot i disse komplekse forholdene artikulerer han altså en forståelse av jazzutdanning som en måte å ”bli seg selv” (intervju). En slik intensjon knytter an til Mangsets tenkning om kunstnerkallet som et individuelt, selvrealiserende kall (Mangset, 2004). Jeg poengterer også i artikkel 2 hvordan det å være jazzpedagog ikke er noe denne forskningsdeltakeren er ’på liksom’, men noe som

synes å angå livet som helhet. Livet som jazzmusiker kan dermed synes som en væremåte der det å søke innover i seg selv og forløse iboende potensialer, er vektlagt. Et slikt fokus kan handle om praktisk klokskap til å leve opp mot gode idealer i denne konteksten, jamfør fronesis-kunnskap i Aristoteles' diskusjon (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991; Grimen 2008b; Kemmis, 2011).

Det å "bli seg selv" (intervju) handler om identitet, men det handler også om kunnskap, fordi det er personlige spilleuttrykk som er ment å skulle frambringes. Å bringe noe nytt inn i verden som ikke eksisterte der fra før, er *techné*-kunnskap, slik Aristoteles og Heidegger diskuterer dette (Aristoteles, 2008; Heidegger, 2000; Varkøy, 2012b). Diskusjonen om kunnskap handler også om makt, jamfør Foucaults tenkning, og det er altså i denne konteksten nettopp kunnskap i forhold til å frembringe personlige uttrykk som har gyldighet (Foucault, 1999). Kunnskapsutøvelsen handler her blant annet om å vekke noe slumrende i seg selv, som er forløsende for egen personlighet som musiker. Dette diskuteres i artikkel 2 i forhold til Smalls tenkning om musicking, som ikke minst handler om realisering av idealrelasjoner, også innover i den enkelte person (Small, 1998, 1987). Å realisere skjulte innsikter i kunstaktivitet drøftes i denne artikkelen også med utgangspunkt i Heideggers tenkning, som betoner hvordan arbeid med kunstverk kan bringe mennesker til grunnleggende innsikter om egen væren (Heidegger, 2000). Også Bollnows tenkning om eksistensfilosofi og pedagogikk er et teoretisk tilfang i denne artikkelen. Det er et perspektiv som gir rammer for å diskutere en pedagogisk praksis der vekkelser og møter på eksistensielle plan synes vektlagt (Bollnow, 1978, 1969). Å imitere gode musikers spillestiler betraktes i denne artikkelen som en type øving der nettopp *det å øve* er det vesentligste. Dette er en aktivitet man ikke blir ferdig med, ikke en aktivitet som tar slutt når mål som er bestemt på forhånd er oppnådd. Øvingsaktiviteten i denne instrumentalpedagogens praksis handler om å grave stadig dypere i eget, personlig gehør.

Skillet mellom profesjonsidentitet og profesjonell identitet er uklart i eksemplet om forskningsdeltaker A, fordi det her dypest sett synes å være han selv som person, med sitt levde liv, som utgjør det mest fundamentale kunnskapsgrunnet for hva profesjonsutøvelsen handler om. I søken etter å høre "hva den andre hører", slik dette er en poengtert intensjon i imitasjonsarbeidet, er det videre uklart om det er et ytre, lydlig musikkuttrykk studentene skal lytte til, eller om det er den som spiller som person, de skal "høre" (se artikkel 2). For eksempel er det ikke klart om det er *Miles Davis* pedagogen og

studentene lytter til i forskernarrativet i artikkel 2, eller om det er Miles Davis' *spill*; altså om det er personen Miles Davis som er kunnskapsgrunnlaget, eller om det er lyden av Miles Davis som er det. I artikkelen benevnes forskningsdeltakeren som JP, som er en forkortelse av stillingstittelen "jazzpedagog", som han bruker om seg selv (datamateriale i studie B), og som samtidig er initialer i hans navn, og derfor en forkortelse han bruker i mailer etc. Benevnelsen JP kan dermed fungere illustrativt i forhold til å understreke den tette koblingen mellom person og profesjon i forskningsdeltaker As profesjonsforståelse.

Fra dette eksemplet trekker jeg særlig med meg problematiseringen av skillet mellom musikk (fag) og pedagogikk til diskusjonen i delkapittel 4.2. Forskningsdeltaker As profesjonsforståelse sår tvil hos meg som forsker hvorvidt denne kategoriseringen er et fruktbart utgangspunkt for å kunne gripe og reflektere rundt det som instrumentalutdanning synes å handle om i dette eksemplet, og om en slik kategorisering gir bærekraft for refleksjoner om musikkundervisning i musikkpedagogisk utdanning. I politisk sammenheng befinner utøvende musikkpedagogisk utdanning seg i spenningsfeltet mellom kultursektor og utdanningssektor. Det å problematisere "fag" og "pedagogikk" som grunnsteiner som utdanningene i dag hviler på, er dermed å rokke ved etablerte forhold på politisk nivå. Jazzutdanning, som all annen form for utdanning, ligger i Norge innenfor utdanningssektoren og tilhører dermed en diskurs som på fundamentale vis kan skille seg fra diskurser om jazzutdanning i det utøvende jazzfeltet, slik denne kommer til uttrykk gjennom eksemplet i artikkel 2. Spørsmålet blir dermed om det kan finnes andre tilnæringsmåter til å diskutere forholdet mellom fagutøving/fagundervisning på, som kan være vel så fruktbare som den typiske delingen mellom fag og pedagogikk. For eksempel kan dette være innfallsvinkler som gir plass til filosofiske refleksjoner, langt utover hva som kan betraktes som "fag" eller "pedagogikk", avgrenset og korrigert av utdanningspolitikkenes epistemologi. Disse diskusjonene kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.2.1.

4.1.3 Delproblemstilling 2. En musikklærers profesjonsforståelse

I den følgende teksten diskuterer jeg delproblemstilling 2:

Hva slags profesjonsforståelse kommer til uttrykk i en tematisk narrativ studie av praksisen til en instrumentalpedagog i en sammensatt musikklærerstilling?

Forskningsdeltaker B omtaler seg selv som *musikklærer*, et begrep som i politisk sammenheng knytter an til skole og formalisert utdanning. Studiene av denne musikklærerens praksis identifiserer en oppfatning av profesjonsmandatet som særlig kretser rundt et lokalsamfunns fellesskap. Forskningsdeltakeren i studie B legger vekt på sin tilstedeværelse i sine elevers hverdag som avgjørende for å utføre profesjonsmandatet. Hun underviser i flere musikkdisipliner på tvers av kulturskole, skole og frivillig kulturliv, og møter dermed de samme elevene flere ganger i uken. Dette gjør at hun kan jobbe med deres musikkfaglige utvikling fra mange innfallsvinkler, noe hun formulere som at hun ”kan ta del i elevenes helhetlige utvikling” (intervju). Omdreiningspunktene som er identifisert i denne praksisen, er *kulturlivet, skole og artefaktene*.

Maktperspektiv handler på politisk nivå om at denne forskningsdeltakeren er ansatt i en kulturskole som både nasjonalt og i nordisk sammenheng fremheves som forbilledlig med tanke på et tett samarbeid med skole og kulturliv. Dette synes å ha føringer for profesjonskollektive oppfatninger av hva instrumentalutdanning handler om, der allsidighet og bredde er spesielt vektlagt. De fleste lærerne i denne konteksten underviser i flere instrument i kulturskolen, i grunnskolen og er også sentrale personer i det frivillige og profesjonelle kulturlivet. Maktpåliggende oppfatninger om bredde og mangfold i dette lokalmiljøet kan stå i motsetning til andre oppfatninger i det musikkutøvende feltet om hvorvidt allsidighet og bredde anses som gyldig eller mindre gyldig faglig kunnskap (Boysenutvalget, 1999). Innenfor musikkpedagogisk forskning stilles det også spørsmål ved hvorvidt det spesifikke lokale kulturlivet og den enkelte eleven bør ha rett til å definere innhold og arbeidsmåter i kunstundervisning i kulturskoleundervisning. Alternativt kan slike definisjoner betraktes som et statlig ansvar i forhold til utdanning og kulturpolitikk, og som et ansvar som det blir opp til den spesifikke pedagogen å utføre (Holmberg, 2010). Opp mot politiske og kollektive føringer om hva musikkundervisning skal handle om, spiller også forskningsdeltaker Bs egne, positive opplevelser av det å ”vokse opp i korps” (intervju).

Ifølge henne selv er forskningsdeltakeren i dette eksemplet *musikklærer*, og ikke *fløytepedagog*. Dette handler om identitet og om plassering av seg selv i forhold til normer i omkringliggende kontekster. Forskningsdeltaker B påpeker at hun *kunne* vært fløytepedagog, med mindre stillinger på flere steder, med akkurat den samme kompetansen som hun har. Valget av begrep handler imidlertid ikke bare om kompetanse, men også om identitet, der betegnelsen ”lærer”, i norsk sammenheng, tydeligst relaterer til skole og formalisert

utdanning. Også fagbenevnelsen ”musikk” kan henseile til en enhets-skole sammenheng, etter som et slikt fag er et overgripende perspektiv for mange disipliner, og altså ikke et eget fag, i kulturskole og høyere musikkutdanning. Ved å benevne seg selv som musikk lærer forankrer denne forskningsdeltakeren sin profesjonelle identitet til skole. Videre synes det å være en større avstand mellom forskningsdeltakerens oppfatning av seg selv som person og som profesjonsutøver i dette eksemplet – enn i eksempelet om jazzpedagogen. Ikke minst fordi forskningsdeltaker B påpeker hvordan hun med den samme kompetansen kunne hatt en annen stilling, og ergo en annen profesjonsidentitet.

Profesjonsidentitetene *musikk lærer* og *fløytepedagog* kan peke i to ulike retninger når det gjelder kunnskap, der forholdet bredde /dybde kan betraktes på to ulike måter. For det første kan forskningsdeltaker A, som legger vekt på det å realisere dette lokalsamfunnets felles sans for skaping av fellesskap sies å ha en *dyp* kunnskap, i nettopp dette lokalsamfunnets felles sans, eller ”sensus communis” (Gadamer, 2010). En musikk lærer som er til stede i elevenes hverdag, og møter de samme personene i ulike undervisningskontekster kan sies å møte en dybde i den enkelte elevs musikalitet som hun/han kan jobbe med, på tvers av ulike instrumenter, sjangre og utdanningskontekster. Epistemisk kunnskap, som forståelse av notesystem og grunnleggende musikkteori, er ikke bred selv om hun underviser i mye forskjellig. Dette er kunnskap som er lik, uavhengig av bruksområder. Techné-kunnskapen kan imidlertid betraktes som bred, eller i allefall bredde-informert, når musikk læreren behøver håndverkskunnskap til kunstutøving på flere instrument. Samtidig er frembringelsen av musikkuttrykkene, i studie A, nært knyttet til en felles sans for musikkutøving i dette lokalsamfunnet, uansett instrument eller disiplin. Dette gjør at også techné-kunnskapen kan anses som dyp. Fronesis-kunnskapen er naturligvis dyp, i dette resonementet. Å være *musikk lærer* blir utfra denne tankerekken en profesjon som bygger på et kunnskapsgrunnlag som strekker seg dypt inn i enkeltmennesket og dettes lokalkulturelle fellesskap. Samtidig ville det trolig vært større konsensus i feltet om å betrakte en *fløytepedagogs* kunnskapsgrunnlag som dypere, fordi denne nødvendigvis måtte vært ekspert på én ting – nemlig fløytespill. Distinksjonen bredde/dybde når det gjelder kunnskap henger altså uløselig sammen med en mer eller mindre selvutnevnt profesjonstittel, og kan si noe om hva profesjonsutøveren selv mener hun kan, i forhold til hva hun ikke kan, og dermed om hvem hun *er* og ikke – som person og profesjonell yrkesutøver.

Problematikken bredde versus dybde er et aspekt jeg velger å utdype i delkapittel 4.2. Studie B gir et godt utgangspunkt for nettopp det. Dette impliserer imidlertid også, som i drøftingen av studie A (delkapittel 4.1.2), å stille spørsmål ved forholdet fag versus pedagogikk. Diskusjonen om hvorvidt det å undervise den samme eleven i flere ulike musikkdisipliner er *dyp* eller *bred* faglig kompetanse, avhenger nemlig av hvor man plasserer faget: i eller utenfor eleven. Eller eventuelt, i eller utenfor de menneskelige fellesskap i lokalkulturern. Dersom faget ikke bare betraktes som et ”noe”, eller som en ”undervisningsgjenstand”, slik Varkøy formulerer det (Varkøy, 2003, s. 9), understrekes et behov i musikkpedagogisk utdanning for å *kvalifisere sensitivitet* i forhold til å oppfatte hva faget er, i den enkelte kontekst. Pio (2006, 2007) diskuterer ”musikalitetsdannelse” som et fruktbart perspektiv på et fagfelt som eksisterer i skjæringsfeltet mellom individ og samfunnsmessig kontekst, og argumenterer for hvordan nettopp dette forholdet må være fokusert i musikkpedagogisk utdanning. Hva som er ”faget” i musikkutøving på ett sted, trenger ikke å være det samme som på et annet sted. Dyndahl og Ellefsen påpeker hvordan en slik innfallsvinkel åpner for et mangfold av ”musikkdidaktiske identiteter” (Dyndahl & Ellefsen, 2009). Ut fra dette kan det vanskelig være slik at én musikkdidaktisk utdanning kan kvalifisere for alle potensielt mulige musikkutdanningspraksiser, men at det i stedet må tenkes mer sammensatt om musikkdidaktisk utdanning. Et hovedpunkt til diskusjonen i delkapittel 4.2 fra studie B er altså hvordan musikkpedagogisk utdanning kan kvalifisere sensitivitet i forhold til å gripe gyldig og god kunnskap så vel som gyldig og god profesjonsidentitet i ulike musikkfag, blant annet relatert til Aristoteles tenkning om fronesis-kunnskap (Grimen, 2008b). Denne diskusjonen relaterer også til samarbeid mellom skole, kulturskole og det frivillige og profesjonelle kunstnerfeltet, et aspekt som er vektlagt i den kulturpolitisk orienterte diskusjonen i artikkel 3.

4.1.4 Delproblemstilling 3. En hornpedagogs profesjonsforståelse

Denne delen er en diskusjon av delproblemstilling 3:

Hva slags profesjonsforståelse kommer til uttrykk i en tematisk narrativ studie av en hornpedagogs praksis?

Forskningsdeltaker C bruker benevnelsen *hornpedagog* om seg selv, et begrep som gir mening innenfor utøvende musikkmiljø i Norden. I studien av hornpedagogens praksis identifiseres en oppfatning av profesjonsmandatet som særlig handler om en kvalitativt god hornopplæring på alle nivå. En hensikt med denne utdanningen er slik forskningsdeltaker C formulerer det, at elevene skal ”kunne komme så langt som de selv vil” (intervju).

Parameterne det her er snakk om relaterer særlig til profesjonelle standarder, i nasjonal og internasjonal forstand, og omfatter blant annet repertoar og klangidealer. I arbeidet med å danne hornutdannermiljø legger forskningsdeltakeren i studie B vekt på å legge til rette for fruktbart samarbeid mellom ulike vitensområder som griper inn i hornutdanning. Dette er i hennes kontekst utøvende musikkutdanning, lærerutdanning, det profesjonelle utøverfeltet, kulturskoler og korps. Omdreiningspunktene som er identifisert i hornpedagogens praksis, er *hornist, strategier og sammenføring*.

Normer fra det profesjonelle musikkutøvermiljøet er altså maktpåliggende i dette eksemplet. Når denne hornpedagogens forståelse av sitt mandat kretser rundt god hornutdanning, er det særlig disse normene som er peilepunkter. Imidlertid fokuserer hun hvordan utdanningen skjer, like mye som hva den enkelte lærer. Veien mot det å bli god hornutøver er vektlagt i den grad at tradisjonen med å lære å spille horn, nærmest kan betraktes som en kulturarv i denne studien. Forskningsdeltaker C har utviklet og publisert en rekke lærebøker i hornspill, og hun synes opptatt av å utvikle strategier for å gjøre veien mot det å bli hornist så effektiv, og også så perspektivrik, som mulig. Med perspektivrik mener jeg her at forskningsdeltakeren vektlegger at elevene tilbys innsikter fra ulike steder på veien mot å bli god hornist. Strategiene det er snakk om, dreier seg om instrumenttekniske framgangsmåter som skalaøvelser og musikkteoretisk forståelse, og om seminarvirksomhet der hornister på mange nivå kan berike hverandres innsikt i progresjonen mot det å bli god hornist.

Fellesskapet i denne artikkelen dreier seg om *hornister*, på alle nivå fra nybegynnere og til profesjonelle utøvere. Fellesskapet dreier seg også om ulike vitensområder som omgir hornutdanning i kulturskole. Forskningsdeltaker C har selv levd livet som profesjonell hornist og har opplevd de utfordringene som hennes elever og instrumentpedagogstudenter opplever. Hennes profesjonelle identitet er altså levd og nært knyttet til instrumentet – horn. Profesjonskollektivt dreier seg i dette eksemplet om et utdanningsmiljø som knytter an til så vel forsvarsmusikk, orkestermusikk, teatermusikk og freelancemusikere, som til lærerutdanning. “Jeg kommer fra virkeligheten”, sier forskningsdeltaker C, og aksentuerer

hvordan nettopp dét gir henne en stemme som har troverdighet både i utøvende musikkutdanning og i lærerutdanning.

Jeg omtaler hornpedagogen i forskernarrativet i artikkel 4 som en 'didaktopograf', og vil med dette understreke hvordan didaktiske, eller også didaktologiske aspekter, synes vektlagt i denne forskningsdeltakerens arbeid med å tilby en kvalitativt god hornutdanning. *Hva* forskningsdeltaker C underviser i, er naturligvis horn, men hun legger også vekt på refleksjon og en undersøkende læringspraksis som del av veien mot det å bli en god hornist.

Fra denne diskusjonen om forskningsdeltaker Cs profesjonsforståelse trekker jeg særlig med meg det *didaktiske* fokuset til delkapittel 4.4. Dette fokuset handler om struktur og om strategier. Forskningsdeltakeren synes ikke å ha som mål at elevene skal bli profesjonelle utøvere, men legger vekt på at normene i hennes hornopplæring skal stemme overens med de som finnes i profesjonelle sammenhenger. Et slikt fokus står til dels i kontrast til resultatene i drøftingene om jazzpedagogens og musikk lærerens profesjonsforståelse (artikkel 2 og 3). Sammenliknet med jazzpedagogens praksis, synes hornpedagogen å legge mer vekt på eksakte strategier og didaktisk tenkning, og sammenliknet med musikk lærerens praksis synes hornpedagogens praksis mer fokusert på dybde enn på bredde. Disse mulige motsetningsforholdene kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.2. I forkant av dette vil jeg sammenfatte resultatene fra delproblemstilling 1, 2 og 3, som til sammen besvarer den overgripende problemstillingens første del.

4.1.5 Hovedproblemstillingens første del

Den følgende delen oppsummerer drøftingene av delproblemstillingene og besvarer dermed første del av hovedproblemstillingen som er:

Hva slags profesjonsforståelser kommer til uttrykk i tematiske narrative studier av tre instrumentalpedagogers praksis?

Gjennom tematiske narrative studier av tre instrumentalpedagogers praksis kommer det til uttrykk tre profesjonsforståelser som synes regulert av både politisk, profesjonskollektiv og

personlig makt, og der aspektene identitet og kunnskap synes tett sammenvevd. På politisk nivå handler maktperspektivet om hvordan instrumentalpedagogisk virksomhet befinner seg i skjæringsfeltet mellom kultur og utdanning, og om formelle føringer som veileder oppfatningene av hva slags mandat den enkelte ”instrumentalpedagog” har. På profesjonskollektivt nivå handler maktperspektivet om hvordan forståelse av instrumentalpedagogikk konstrueres i sosial og kulturell praksis, mellom grupper som har ulike fellesnevner som for eksempel jazz, horn (instrument), eller en lokalkulturs fellesskap. På individuelt nivå dreier maktperspektivet seg om hvordan forskningsdeltakernes personlige opplevelser fra instrumentaltøving og instrumentalundervisning veileder hans/ hennes oppfatning av egen oppgave og ekspertise som instrumentalpedagog. Disse maktreguleringene er forskjellige, noe som er poengtert i drøftingene av de tre eksemplene.

Distinksjonen person/profesjon er problematisk i alle tre eksemplene, både fordi det i stor grad synes å være livet som helhet som investeres i arbeidet som instrumentalpedagog og fordi kunnskapsgrunnlaget synes å hentes fra egen person og levd liv like mye som fra objektive kunnskapsreservoar utenfor den enkelte. Hvordan den enkelte oppfatter seg selv i forhold til yrkesutøvelsen, synes å være knyttet til reguleringene av makt som jeg har beskrevet ovenfor. Dette innebærer at yrkesidentitetene på divergerende måter orienterer mot profesjonskollektivet (for eksempel instrument, sjanger, lokalkultur), eller mot personlig liv (som jazzmusiker, korpsmusiker, hornutøver). For å diskutere hva instrumentalpedagogisk praksis handler om, synes det dermed vanskelig å komme utenom aspektet *identitet*.

Kunnskapsaspektene som er løftet fram, handler også om spenningsforholdet individ/kollektiv, og om hvordan den enkelte orienterer sin profesjonsidentitet versus sin personlige, profesjonelle identitet. Kunnskapsperspektivene relaterer imidlertid også til makt på politisk, kollektivt og personlig nivå. Disse maktaspektene gjør spesifikke typer kunnskap mer gyldig enn andre og gjør kunnskapsgrunnlagene forskjellig i praksisene. I artiklene og i delkapittel 4.1. er tenkningen om kunnskap diskutert i lys av Aristoteles’ kunnskapsbegreper episteme, techné og fronesis (Aristoteles, 2008). Forholdet dybde/bredde er også problematisert i lys av disse kunnskapsformene. Hva som er dybde og hva som er bredde i instrumentalpedagogisk praksis, kan forstås på forskjellig måte, alt etter om det er fronesiskunnskap eller technékunnskap som står i fokus. Kunnskapsproblematikken er også fokusert i forhold til å utfordre en etablert forståelse om musikkutdanning som en enhet som lar seg skille i delene ”musikk” og ”utdanning”.

Alt dette kommer jeg tilbake til i det følgende delkapitlet, 4.2. Her danner drøftingene av de tre profesjonsforståelsene i studie A, B og C utgangspunkt for en diskusjon om grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. Til nå har drøftingene om profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser vært personorienterte, relatert til de tre forskingsdeltakerne, og temaorienterte, relatert til de identifiserte omdreiningspunktene i den enkelte praksis. I den siste delen av avhandlingen, delkapittel 4.2 – 4.4, forlater jeg nå de personrelaterte og temaorienterte analysene og bygger drøftingene på metarefleksjon og reflektivt arbeid med de diskuterte omdreiningspunktene og teorirammen. De tre artikulerte profesjonsforståelsene (artikkel 2, 3 og 4), samt tenkningen om hvordan en forsker kan undersøke instrumentalpedagogiske praksiser (artikkel 1), blir på denne måten en praksisinformert tilnærming til å reflektere rundt etablerte grunnpilarer i musikkpedagogisk utdanning.

4.2 Hovedproblemstillingens andre del: betydning for grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning

Som påpekt i kapittel 1, er hensikten med dette avhandlingsarbeidet å tilføre perspektiver til grunnlagstenkning innenfor musikkpedagogisk utdanning om hva musikkundervisning kan handle om. Å tilføre nye tenkemåter innebærer også å rokke ved etablerte oppfatninger, eller ”grand tales”, som Barrett og Stauffer (2009) skriver. En annen hensikt med arbeidet, som også samsvarer med intensjoner innenfor reflektiv forskning, er å bidra til endring innenfor det feltet det forskes på (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I dette kapitlet stiller jeg spørsmål til særlig tre bærende aspekter i musikkpedagogisk utdanning: (1) skillet mellom musikk og pedagogikk, (2) skillet mellom person og profesjon, og (3) formelle og uformelle forskningsinger mellom ulike typer musikkklærerutdanninger til samfunn og skole. Jeg skisserer kort hva disse tre områdene handler om før jeg utdyper hvert av punktene.

Musikkutdanning kan sies å handle om to ting: *musikk* og *utdanning* (Varkøy, 2003, s. 9). Dette skillet har bakgrunn i en utdanningstradisjon der fag og undervisning betraktes adskilt. I

musikkpedagogisk profesjons*utøvelse* eksisterer naturligvis ikke slike skiller. Her henger mange typer kunnskap sammen fordi nettopp denne sammenhengen er nødvendig for å utføre spesifikke handlinger. Profesjonskunnskap kan betraktes som ”praktiske synteser”, skriver Grimen (2008b). Varkøy (2003) understreker i sin diskusjon om musikkpedagogisk grunnlagstenkning at virkelighetene i musikkpedagogiske praksiser er sammensatte, og går på tvers av fag og disipliner. Han anvender likevel distinksjonen ”undervisning” og ”undervisningsgjenstand” i sin drøfting, noe som er både mulig og meningsfullt i en drøfting med teoretiske utgangspunkt. Mine diskusjoner har imidlertid bakgrunn i artikuleerte profesjonsforståelser fra studerte *praksiser*, noe som gir et fundamentalt annet utgangspunkt for å diskutere grunnlagstenkning, og der det verken er nødvendig eller nødvendigvis meningsfullt å begynne med denne typen kategorisering. Spørsmål om musikkundervisningens grunnlag handler både om *hva* som skal læres og *hvorfor*, og dermed om hva som er musikkpedagogprofesjonen(e)s særegne bidrag. Grunnlagstenkning handler altså om kunnskapsgrunnlag, men også om identitet og makt. Disse tre aspektene er i denne avhandlingen sammenført i begrepet profesjonsforståelse, og anses som uløselig knyttet til hverandre i studier av instrumentalpedagogiske praksiser. Selv om musikkundervisning i et *fagdidaktisk* perspektiv utvilsomt handler om musikk og undervisning, finnes det også andre og kanskje vel så legitime tilnæringsmåter til å tenke rundt denne typen kunstutdanning på. Smalls tenkning om *musicking* kan betraktes som én ikke-didaktisk innfallsvinkel der fag og pedagogikk vanskelig kan skilles fra hverandre (Small, 1998, 1996, 1987). Heideggers kunstfilosofi, i dialog med Bollnows eksistenspedagogikk, er en annen tilnærming til å reflektere rundt musikk og utdanning på, som to sider av samme, eksistensfilosofiske sak (Bollnow, 1969; Heidegger, 2000). Jeg vil i dette delkapitlet argumentere for to parallelle innganger til å diskutere (kunnskaps) grunnlag i utøvende musikkutdanning: én epistemologisk/didaktisk, og én ontologisk/kunstpedagogisk inngang. Disse tilnærmingene henger selvsagt sammen, for eksempel er all epistemologi nødvendigvis basert i en ontologi. Jeg mener imidlertid at en tydeliggjøring av forskjellene i disse måtene å tenke om musikkutdanning på, kan bidra til flere innfallsvinkler, der kontrasterende tenkemåter kan utfordre og supplere hverandre.

Dersom kunnskapsgrunnlaget i musikkutdanning betraktes i et ensidig, fagdidaktisk perspektiv, har ikke *person* en spesielt viktig plass. Person og identitet er også et lite fokusert emne i tradisjonell profesjonsteoretisk litteratur (Heggen, 2008). I delkapittel 4.2.2 argumenterer jeg for å vektlegge tenkningen om individ, eller person, i refleksjoner om hva

musikkutdanning handler om. Jeg foreslår derfor *person* og *profesjon* som kontrasterende og gjensidig berikende innfallsvinkler i tenkningen om kvalifisering til yrkesutøvelse som instrumentalpedagog. Dette har bakgrunn i de tre eksemplene, der profesjonsutøvelsen som instrumentalpedagog like gjerne kan oppfattes som resultat av et kall som dreier seg om person og livet som helhet, som et yrke som sådan (jf. Christensen, 2013; Mangset, 2004). Tenkningen om hva slags mandat den enkelte ivaretar, må med bakgrunn i kallstanken dreie seg om person så vel som om profesjon. Oppgaver, beredskap og definisjonsmakt når det gjelder kunstpedagogiske praksiser, kan forstås til å ligge *i* den enkelte, eller i profesjonskollektivet rundt, så vel som i politiske føringer. En tenkemåte som vektlegger individ, knytter også an til mesterlæretradisjonen, som er sterk i deler av det utøvende musikkundervisningsmiljøet. Det er ikke sikkert det er hvilken som helst jazzpedagog, hornpedagog eller klarinettist som søkes, når en elev eller student vil lære seg å spille jazz, horn eller klarinett. I stedet kan det være enkeltpersoner som oppsøkes på grunn av spesifikke referanserammer til musikkutøving og musikkundervisning, eller det særskilte uttrykket som hun eller han har. Spørsmålet blir altså hvordan man tenker rundt *identitet*, i musikkpedagogisk utdanning. Når Heggen (2008) diskuterer individ og samfunn som konstruksjoner av identitet, åpner han også opp for at disse konstruksjonene kan snus andre veien (se delkapittel 2.3). Filosofiske referanserammer, for eksempel tysk eksistensfilosofi og fransk poststrukturalisme, er gjensidig berikende bidrag for å diskutere nettopp identitet, person, subjektivitet og kollektivitet. For eksempel kan Gadammers tenkning om danning gi et annet perspektiv på subjekt og samfunn enn de individualistiske perspektivene som kan synes bærende i nordisk utdanningspolitisk diskurs (Gadamer, 2010; Søreide 2007). Artiklene eksemplifiserer denne typen diskusjoner, med utgangspunkt i så vel Gadammers, som Heideggers og Foucaults tenkning (Foucault, 1999; Gadamer, 2010; Heidegger, 2000)

I delkapittel 4.2.3 diskuterer jeg hvordan musikkpedagogisk utdanning kan betraktes som en møteplass, eller som en arena for profesjonsmøter mellom ulike profesjonsforståelser i det musikkpedagogiske landskapet. En slik møteplass handler om at ulike kunnskapsgrunnlag, profesjonsidentiteter og profesjonelle identiteter møtes, brynes mot, og speiles i hverandre. Dette handler om makt og om å artikulere maktutøvelse både på politisk, profesjonskollektivt og personlig nivå. Som jeg har diskutert i kapittel 2 har alle disse nivåene betydning i forhold til å regulere den enkeltes profesjonsforståelse, og dermed den måten han eller hun utøver sin praksis på, og de holdninger til musikk, utdanning og mennesker dette innebærer. Musikkpedagogisk utdanning, betraktet som en møteplass, innebærer å bryte barrierer mellom

profesjonsgrupper og individuelle profesjonsutøvere, og på en fruktbar måte å trekke veksler på ulike forståelser og profesjonsutøvelser. Fellesnevneren er å kvalifisere for musikkundervisning i skole og samfunn. Motstridende oppfatninger om profesjonsmandat og ekspertise er både til utfordring og berikelse i denne oppgaven. Å artikulere kunnskapsgrunnlag, identitetsoppfatninger og maktutøving på ulike nivå er vesentlig, ikke minst for å kunne diskutere *kvalitet* i musikkpedagogisk praksis og for å kunne reflektere rundt hva som er *etisk* forsvarlig og ønskelig. Dette kan sammenlignes med multikulturelle dilemmaer, som blant annet dreier seg om hvordan alle medlemmer i et liberalt demokrati har krav på de samme rettigheter og de samme muligheter, og hvordan minoriteter samtidig skal behandles i forhold til kulturelt baserte særegenheter (Gule, 2008; Taylor mfl., 1999). Dette er et paradoks fordi det å behandle alle likt, vanskelig kan forenes med å ta utgangspunkt i de spesifikke gruppenes regler og normer. Hensikter og arbeidsmåter som er gyldige innenfor en kultur, kan være både tabu og bakstrevenske i en annen. I musikkpedagogisk praksis kan dette blant annet handle om det skrevne verkets plass i undervisning og utøving, eller om hva det skal bety å være ”lærer” eller ”pedagog”. Etske og verdirelaterte sider ved å diskutere musikkpedagogisk utdanning som en møteplass, innebærer også en refleksjon rundt ikke bare hvilke kunnskapsgrunnlag og identiteter som er mulige og eksisterende, men også om hvilke som er *ønskelige*.

4.2.1 Disiplinene musikk og pedagogikk, grunnsøyler som utfordres

Musikk er et ”fag” i skole og allmenn lærerutdanning, men kan heller betraktes som et perspektiv som griper over mange fag og fagdisipliner i instrumentalutdanning i kulturskole, videregående skole og høyere musikkutdanning. Fagene utgjøres i slike kontekster blant annet av spesifikke instrumenter, sjangre og samspillsformer som ensembler og kor. På tilsvarende måte er *pedagogikk* et ”fag” innenfor ulike musikk lærerutdanninger, mens pedagogikk utgjør et overgripende perspektiv for flere ulike fag i allmenn lærerutdanning. Hvilket av perspektivene musikk eller pedagogikk som oppfattes som overgripende i musikkpedagogiske utdanninger, kan være ulikt. For eksempel kan dette avhenge av hva slags institusjon den enkelte utdanning foregår på, og dermed om institusjonell, diskursiv makt, jamfør Foucaults tenkning (Foucault, 1999). Oppfatninger av hva som er overgripende, kan også handle om forhandlinger mellom ulike kunnskapskulturer som foregår mellom personer, mer eller

mindre uavhengig av institusjonstilknytning. Verken ”pedagogikk” eller ”musikk” er absolutter som reflekterer et gitt innhold, men er i stedet merkelapper som er satt på praksiser som har fellestrekk, men som også kan være grunnet på fundamentalt forskjellige oppfatninger. Etnomusikologiske diskusjoner gir noen innfallsvinkler til å reflektere rundt hvordan det finnes forskjellige oppfatninger av musikk og musikkundervisning (Cook & Everist, 2001; Rønningen, 2010).

Innholdet i begrepene ”musikk” og ”pedagogikk” er altså glidende og mangetydig. Disse områdene er likevel bærende søyler i musikkpedagogisk utdanning, naturlig nok. Det finnes i Norge et arsenal av begreper for de ulike faglige, pedagogiske og didaktiske disiplinene i utøvende musikkpedagogiske utdanninger. For eksempel finner vi varianten ”musikk” og ”pedagogikk” som to enheter, ”musikkpedagogikk” som et enhetlig, integrert fag, ”musikkdidaktikk” som et sammenbindende ledd mellom musikk og pedagogikk, samt et knippe ulike typer fagdidaktikker i musikk som blant annet ”hørelæredidaktikk”, ”ensemledidaktikk” og ”instrumentaldidaktikk” for det enkelte instrument²⁵. En fellesnevner er at det ofte skilles mellom fag som skal kvalifisere til *undervisning* (pedagogiske og didaktiske fag), og fag som skal kvalifisere ”*undervisningsgjensanden*” (ulike musikkfag).

Faget ”musikkpedagogikk” står i en særstilling og er en benevnelse som impliserer at disse to perspektivene er sammenvevd på noe vis. I sin diskusjon om grunnlagstenkning skiller Varkøy (2003, s. 9) som nevnt mellom grunnleggende spørsmål omkring *undervisningsgjensanden* musikk og grunnleggende pedagogisk-filosofiske spørsmål om *det å undervise*. Han påpeker at det i teoretisk sammenheng er viktig å betrakte disse spørsmålene i sammenheng, for eksempel at pedagogisk-filosofiske perspektiv må vurderes i forhold til musikkfilosofiske perspektiv, og videre i forhold til perspektiver hentet fra musikk-psykologi, kultursosiologi etc. (Varkøy, 2003, s.14). Min bakgrunn for å diskutere grunnlagstenkning er studier av praksis. Dette utgangspunktet gjør det naturlig for meg å *starte med sammenheng*. I praktisk virksomhet er ikke undervisning og undervisningsgjensand adskilt, dette er innvevde bestanddeler i ett og samme fenomen. I teoretisk sammenheng er det

²⁵ Se fagplaner. NMH: (<http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Direktepublisering/Studiekatalog/Videreutdanning/Videreutdanningstilbud-2012/Praktisk-pedagogisk-utdanning>), Barratt Due: (http://utdanning.no/utdanning/barrattdue.no/praktisk_pedagogisk_utdanning_rettet) NTNU (<http://www.ntnu.no/studier/prped>)

naturligvis avgjørende å *skape* sammenhenger, og dermed kunne vurdere pedagogisk-filosofiske perspektiv og musikkfilosofiske perspektiv opp i mot hverandre. Dette kan dreie seg om refleksjoner rundt hvordan eksistensfilosofisk tenkning om pedagogikk, for eksempel med utgangspunkt i Bollnows tenkning (Bollnow, 1969), stemmer overens med tenkning om musikk som redskap til å bli dyktig i mange fag, slik denne diskursen er tydelig i norsk utdanningspolitisk sammenheng. Teoretisk refleksjon rundt hvordan musikkperspektiv og pedagogikkperspektiv henger sammen, kan også dreie seg om hvordan markedsorientert tenkning om *læring* og *danning* er forenlig med eventuelt samtidige føringer om musikk som et eksistensielt, kunstorientert fag, for eksempel med støtte i Heideggers tenkning (Heidegger, 2000). Etter mitt syn plasserer diskusjonen om *musikalitet* seg midt i skjæringspunktet mellom musikk og pedagogikk og er et aspekt som tydelig knytter an både til tenkning om faglighet og til tenkning om elev, læring og forutsetninger (se Sæther & Angelo, 2012). Pios tenkning om *musikalitetsdannelse* dreier seg også om musikalitet som et nødvendig knutepunkt i musikkpedagogisk grunnlagstenkning (Pio, 2007, 2006).

Det kan imidlertid også være slik at hvilke fag som er kvalifiserende for *undervisning*, og hvilke som kvalifiserer *undervisningsgjensstanden* (jf. Varkøys distinksjon) kan vendes opp-ned. *Musikk* kan betraktes som undervisningsgjensstanden, men kan også være utgangspunkt for filosofiske diskusjoner om læring, undervisning og danning, temaer som gjerne legges til pedagogiske fag. Smalls tenkning om musikk som *musicking*, og Heideggers tenkning om kunst er eksempler på innfallsvinkler til dette, som jeg har eksemplifisert i artiklene 1, 2, 3 og 4 (Heidegger, 2000; Small 1998, 1996, 1987). På samme måte kan undervisningsgjensstanden i musikkundervisning like gjerne være emner som ofte ligger innenfor området pedagogikk, for eksempel emner som danning og utvikling av individ og samfunn. Eksempelene på profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser artikulert i denne avhandlingen, i artikkel 2, 3 og 4 samt i delkapittel 4.1 kan diskuteres som praksiser hvor danning står sentralt, og der tenkningen om danning relaterer til en helhetlig profesjonsforståelse der skillet mellom musikk og undervisning i musikk er uklart. Som jeg har påpekt tidligere i kapittel 4 synes tenkningen om danning og tilblivelse å ha en noe ulik retning, i forhold til distinksjonen individualitet og samfunn, i de studerte praksisene. Tenkningen om musikk som *noe* som danner og former menneske og samfunn er gjennomgående i musikkpedagogisk idéhistorie (Varkøy, 1997), men er altså i denne avhandlingen artikulert med utgangspunkt i studerte instrumentalpedagogiske praksiser.

Dersom man tar utgangspunkt i musikk som et utøvende kunstfag blir skillet mellom musikk og pedagogikk/danning særdeles uklart. Musikk, forstått som *kunst*, kan handle om danning og oppdragelse, noe som gjelder i betraktninger om musikk som en ting så vel som i betraktninger om musikk som en kraft som *gjør* noe (Sæther & Angelo, 2012; Heidegger, 2000; Small, 1996; Varkøy, 2003, 2010). Med et slikt utgangspunkt blir det skivebom å først skille mellom undervisningsgjenstand og det å undervise. I kunstpedagogisk forstand er dette to sider av samme sak.

Én del av denne tenkningen handler om musikk og menneske, og om hvor ”faget” musikk plasseres. I en didaktisk tradisjon er musikk et fag på utsiden av mennesket og dermed noe som kan diskuteres som en ”undervisningsgjenstand”. Epistemologisk tenkning om utdanning og didaktisk tenkning henger sammen, fordi et epistemisk perspektiv på kunnskap gjør kunnskap eller ”fag” til noe som eksisterer uavhengig av kontekst og kunnskapsbærer (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg, 1991). I en eksistensfilosofisk, kunstpedagogisk tradisjon er det imidlertid også mulig å se musikk som del av det å *være* menneske (Bollnow, 1969; Heidegger, 2000; Small, 1996, 1987). Dét innebærer behov for et forstørret fokus på sammenhengen mellom musikkens syn og menneskesyn (Varkøy, 2004; Ruud, 1996). Med utgangspunkt i at musikk er del av mennesket, vil musikkpedagogiske praksiser også speile spesifikke menneskesyn og dermed handle om både verdier, livssyn, politikk og ideologi. De tre eksemplene i denne avhandlingen gir utgangspunkt også for slike diskusjoner, uten at menneskesyn er gjort til spesifikt analysefokus i dette prosjektet.

Even Ruud påpeker hvordan oppfatninger om hva mennesket er, har betydning for oppfatninger av en rekke vesentlige begreper i musikkpedagogisk praksis, som musikk, musikalitet, elev- og lærerrolle og kunnskap:

Det kan synes som om menneskesynet er det mest grunnleggende når musikkbegreper skal bestemmes eller målsetninger defineres, ettersom spørsmålet ’hva er mennesket?’ ikke kan besvares uten at det får konsekvenser for vår innkretsing av disse andre begrepene (Ruud, 1996, s. 110).

I artikkel 1–4 trekker jeg også inn tenkning om musikalitet og syn på rollene elev/ lærer og kunnskap i drøftingene om instrumentalpedagogiske profesjonsforståelser. Her synliggjør jeg hvordan slike emner kan være knyttet til musikkutøvelse på det spesifikke instrumentet (horn,

i artikkel 4), til den spesifikke person som suverent individ (artikkel 2), eller til lokalsamfunnet og musikkutøving på tvers av mange arenaer (artikkel 3). Å se syn på mennesket og syn på musikk i sammenheng er én betydningsfull akse som grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning etter min mening må kretse rundt. Ulike syn på mennesket og på musikk i relasjon til mennesket, impliserer ulike holdninger og ulike syn på hva som er gode intensjoner og gode arbeidsmåter. Dette handler om kunnskapsformen fronesis, om klokskap til å gjøre gode handlinger og om hvordan fronesiskunnskap er både kontekst og personavhengig (Aristoteles, 2008; Flyvbjerg 1991; Grimen 2008b). Denne klokskapen er, som jeg har diskutert i kapittel 2, av samme slag, på personlig som på politisk nivå, og kan som nevnt handle om så vel politikk som livssyn og ideologier. Refleksjoner om musikkens syn og menneskesyn handler om å artikulere og eie egne holdninger, verdier og meninger, og dermed om å bevisstgjøre det man selv streber etter, som har konsekvenser for andre i de musikkpedagogiske praksisene.

Menneskesyn handler ikke bare om mennesket som et individ, men også om mennesker i fellesskap. Ifølge Pio (2007, 2006) må en sentral diskusjon i musikkpedagogisk utdanning dreie seg om forholdet mellom enkeltmenneskers oppfatninger og opplevelser av musikk og musikalitet, og felles oppfatninger som relaterer til det omkringliggende, sosiale musikklivet. Pedagogiske refleksjoner om musikk, og musikkvitenskapelige refleksjoner om musikk, blir også i *denne* sammenheng to sider av samme sak (Pio, 2006, s. 85). Eksempelene i denne avhandlingen peker mot at syn på *hva* som skal læres, og *at* det læres/dannes, er overlappende, men ulike i forhold til hva slags musikkliv den enkelte relaterer til. Hornpedagogen i artikkel 4 (og forskernarrativet ”didaktopografen” i samme artikkel) har et tydeligere skille mellom *hva* som skal læres og *måter* det læres på, enn jazzpedagogen i artikkel 2. For musikk læreren i artikkel 3 synes ”faget” blant annet å utgjøres av det omkringliggende musikklivet.

I musikkpedagogisk forskning har det vært en økende oppmerksomhet på nettopp det omkringliggende, sosiale musikkliv, og på uformelle utdanningskontekster i musikk (Dunbar-Hall, 2009; Folkestad, 2006; Green, 2008; Karlsen, 2007). Dette er en motvekt til et tidligere hovedfokus i musikkpedagogisk forskning, som i alle fall i nordisk sammenheng først og fremst har dreid seg om skole og formalisert musikkopplæring (Karlsen, 2007). I flere av disse forskningsarbeidene synes det vanskelig å skille mellom *utøving* av musikk og *undervisning* i musikk. Dette er et problematisk skille, noe som fører til at skillet

lærer/musiker også er uklart i mange sammenhenger. Peter Dunbar-Hall (2009) foreslår *etnopedagogikk* som et perspektiv som tar opp i seg kulturelt konstituerte måter å oppfatte så vel læring som undervisning på, i musikkpedagogisk praksis:

My position is that performance is a way of learning music, thus can be studied as a way to teach music; that successful teaching requires understanding, interpreting and responding to learning. I use this position to propose recognition of a field of study, ethnopedagogy, in which the learning and teaching of music are perceived as culturally contextualised. (Dunbar-Hall, 2009, s. 62).

Etnopedagogikk representerer en annen inngang enn en rent didaktisk tilnærming til å diskutere og utfordre grunnsøylene ”musikk” og ”pedagogikk” i utøvende, musikkpedagogisk utdanning. Dette kan gi innfallsvinkler til å diskutere hva musikk og musikkundervisning *er* for en jazzpedagog, musikk lærer eller hornpedagog, eller like gjerne for en korpsdirigent, en cellist eller en mongolsk overtonesanger. Andre begrep, som etnodidaktikk (Nielsen, 1994), eller etnomusikologi (Cook & Everist, 2001), handler også om innfallsvinkler som nettopp fokuserer på det omkringliggende sosiale musikk livet i den spesifikke kulturelle konteksten. Dette *kan* relatere til en eksistensfilosofisk tenkning om musikk og menneske, men ikke nødvendigvis.

Ett tema som tydelig relaterer til den eksistensfilosofiske aksens i dette prosjektet, og som går tvers i gjennom konstruksjonen musikk/pedagogikk, er *øving*. Øving er grunnleggende i utøvende musikkundervisning og kan blant annet betraktes som en pedagogisk teknikk for å lære et faginnhold, som skalaer, stykker, eller spesifikke musikers spillestiler. Øving kan imidlertid også betraktes som en grunnleggende, menneskelig aktivitet, som ikke handler om å nå uttalte mål, men i stedet om stadig å være i prosess for å utforske seg selv og sin verden (Bollnow, 1978; Ruud, 1983). Bollnows eksistensfilosofiske tenkning om pedagogikk kan knyttes an til Heideggers tenkning om kunst og har også fellestrekk med Smalls tenkning om musicking (Bollnow, 1969; Heidegger, 2000; Small, 1996). Blant annet dreier Bollnows pedagogiske filosofi seg om å vekke noe slumrende i den enkelte, og om læring som noe som foregår i diskontinuerlige prosesser, der mennesket kastes fra den linjen det har fulgt og tvinges til å orientere seg på nytt (Bollnow, 1969). Dette er tilsvarende prosess som Heidegger skriver om, da i forhold til hvordan kunsten stopper mennesket og kaster det inn i verden på en ny måte (Heidegger, 2000). Forskjellen på kunst og danning er høyst uklar i denne værens-

orienterte tenkningen om disse fenomenene. Det kan for eksempel stilles spørsmål til hvorvidt det å vekke slumrende innsikter og immanente potensialer ved å søke innover i individet, eller innover i fellesskapet er å anse som *pedagogikk* eller som *kunst*, jf. artikkel 2, 3 og 4? Heidegger skriver om hvordan kunst og kunstopplevelser kan endre mennesket og dets oppfatning av seg selv og verden (Heidegger, 2000). Small skriver om musicking som en måte å frembringe idealrelasjoner og idealsamfunn i den tiden der musicking foregår (Small, 1987, for eksempel s. 67–70). I Smalls musicking-begrep inngår både øving og fremførelser, og impliserer de som spiller så vel som de som lytter. Dette gjør distinksjonen mellom *undervisning* i musikk og *utøving* av musikk uklar og kanskje også uønsket. I de tre eksemplene i denne avhandlingen er samspill vektlagt, noe som dreier seg om å spille sammen med andre, fysisk tilstedeværende medmusikanter, med en CD-plate, eller med fiktivt frembrakte eller uhørbare stemmer. De fiktive og uhørbare stemmene handler i artikkel 2 om søken innover i eget og andres gehør, i artikkel 3 om stemmer fra korpset som tenkes med, og i artikkel 4 om idealer fra hornutøvermiljøet som legger standarder for klang og teknikk.

Øving kan altså både diskuteres som en didaktisk strategi for å lære et gitt faginnhold og som en innfallsvinkel til å forstå mer av seg selv og sin tilværelse, eller væren. Jeg mener grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning må handle om begge deler, og gjerne med utgangspunkt i spesifikke profesjonsforståelser. I eksemplene i denne avhandlingen finnes didaktisk tenkning om mål, metoder og øving i så vel jazzpedagogens, musikk lærerens og hornpedagogens profesjonsforståelser. Refleksjoner rundt disse profesjonsforståelsene som *kun* tar utgangspunkt i didaktisk, epistemologisk tenkning, går imidlertid glipp av vesentlige aspekter. Det kan dreie seg om å vekke iboende potensialer i den enkelte, eller å danne en felles sans for fellesskap. Østern mfl. (2013) argumenterer for en *kunstepagogisk* tilnærming for å diskutere vitensformer i estetiske praksiser. Dette som en tilgang til viten i flere sjikt i kunst så vel som i pedagogisk tenkning, og om at disse kan samspille og berike hverandre. I et annet arbeid (Sæther & Angelo, 2012, kapittel 6) argumenterer jeg for en didaktisk, og en estetisk inngang som to motsatte og gjensidig berikende tilnærminger til diskusjoner om kunstpedagogisk praksis. Disse innfallsvinklene kan til sammen gjøre det mulig å gripe og reflektere rundt komplekse ideer om læring og dannelse som kan ligge til grunn for kunstpedagogiske virksomheter.

I artikkelsamlingen *Being, Music, Education* argumenterer Varkøy og Pio mfl. for en *ontologisk vending* i musikkpedagogisk forskning og praksis (Varkøy & Pio, 2013). De tar utgangspunkt i Heideggers filosofi om kunst og menneske, som kan betraktes som en motvekt til instrumentalistisk orientert tenkning om utdanning og samfunn (Heidegger, 2000). Etter min mening behøves ikke et enten–eller, men et både–og. Eksistensfokus i musikkutdanning kan ha konsekvenser som i instrumentalistisk forstand kan anses som heldige bieffekter. For eksempel kan dette være samhörighet på ulike nivå, selvforståelse og styrket yteevne. Slike konsekvenser legges merke til og blir fremhevet som noe positivt som kunstfaglig arbeid bidrar til (Bamford, 2012; 2006). Utfordringen er å forhindre at oppmerksomheten på disse heldige bieffektene overskygger eksistensfokus, fordi ensidig instrumentalistisk tenkning om musikk, for eksempel som redskap til å produsere fromme og produktive samfunnsborgere, vanskelig kan sies å ivareta kunstpotensialer som å kaste mennesket inn i livet og se dette på en ny måte (jf. Heidegger, 2000). Eller som Dag Østerberg (2012) formulerer det:

Som bivirkninger kan nok kulturlivet både styrke folkehelsen, fremme økonomisk vekst og på andre måter være en god ting. /.../. Men kulturens hovedanliggende er noe annet (Østerberg, 2012, s. 28)

Det er verken folkehelse eller læringsutbyttet på skolen som er utgangspunkt for eksistensorientert arbeid med musikk. Godt arbeid med kunstfag fører mye godt med seg, men det er likevel feil ende å begynne i.

Øving kan betraktes som et sentralt bindeledd mellom så vel grunnsøylene musikk og pedagogikk, som mellom et didaktisk, epistemologisk og et eksistensfilosofisk, kunstpedagogisk perspektiv på profesjonsforståelser i kunstpedagogisk praksis. Både i eksistensfilosofisk og i didaktisk sammenheng handler øving om å stadfeste og utvikle egen kunnen, og kan også i begge tilfeller knyttes til forståelse av identitet. Forskjell mellom instrumentalistisk og eksistensfilosofisk perspektiv på øving er naturligvis at det i det første tilfellet handler om å øving som en nødvendig middel for å nå et mål, mens øving i det andre tilfellet kan ses som et mål i seg selv, jf. tidligere diskusjoner i avhandlingen om Aristoteles' praxis-begrep (se for eksempel delkapittel 2.4.4). I de artikulerte instrumentalpedagogiske profesjonsforståelsene i artikkel 2, 3 og 4 er øving sentralt, og kan diskuteres både fra instrumentalistisk og fra eksistensfilosofisk perspektiv. Det handler om å lære gyldige koder,

men det handler også om å bli seg selv (artikkel 2), felles skaping av fellesskap (artikkel 3), eller om å dannes som hornist (artikkel 4). Den ”kunnen” som øving handler om, dreier seg videre om taus og fortrolig kunnskap, og dermed om et kunnskapsgrunnlag i utøvende musikkpedagogiske praksiser som vanskelig kan forventes uttrykt på annen måte enn nettopp gjennom å *utøves*.

Møtepunktet mellom musikk og pedagogikk, som et sentrum for integrert, musikkpedagogisk refleksjon, er ifølge Nielsen (2001, 1994) foreløpig relativt utviklet i nordisk sammenheng. Nielsen skriver om lærervirksomhet i utøvende kunstfag som i ”dobbel forstand ars-orienterede” (Nielsen, 2001, s. 168). Med dette mener han at det i undervisning i utøvende kunstfag er den praktiske utøvende virksomheten som er i fokus, i musikkfaglig så vel som i pedagogisk forstand. Et slikt perspektiv understreker *også* behovet for å forfølge en ontologisk akse i grunnlagstenkning i musikkpedagogisk utdanning. Dette er en akse som kan gå på tvers av de etablerte kategoriene musikk og pedagogikk, så vel som den kan gå på tvers av forståelser om musikk som undervisningsgjenstand, og musikk som opplevelser og erfaringer som kan ha avgjørende betydning for den enkeltes undring rundt eksistens og tilværelse (Pio, 2009; Østern 2008, Østern mfl., 2013). I denne avhandlingen gir litteraturlitfanget i sluttdiskusjonen i artikkel 2, 3 og 4 eksempler på potensielle utgangspunkt for å undres og reflektere rundt hva det er å være menneske, hva som skal finnes i et menneskeliv og hvordan kunstaktivitet som musikkutøving kan realisere dette (Bollnow, 1969; Gadamer, 2010; Heidegger, 2000; Small, 1987, 1996). Etter min mening behøves et økt tilfang av filosofisk orientert litteratur i musikkpedagogisk utdanning. Det kan styrke en fruktbar dialektikk mellom didaktisk og eksistensfilosofisk tenkning om pedagogisk utdanning i utøvende kunstfag, og kan også gi et større spenn og mer dynamikk i tenkningen om musikk og pedagogikk som adskillelige grunnsøyler i musikkpedagogisk utdanning.

4.2.2 Person versus profesjon

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i spesifikke personers praksis, noe som er en grunnleggende annen innfallsvinkel enn å ta utgangspunkt i profesjonen som sådan. De personene og praksisene som jeg har studert, er sentrale i feltet. I et narrativt perspektiv er det også slik at den enkeltes historier om seg selv kan anses som del av kollektive og nasjonale historier (Johansson, 2005). For eksempel er forskningsdeltaker As historier del av historien

om jazzlinja i Trondheim, som igjen er del av jazzutdanning og utøvede musikkutdanning i nasjonal sammenheng (artikkel 2). Forskningsdeltaker B sine historier er del av historiene om musikkundervisning i et lite lokalsamfunn, der lærerne jobber på tvers av skole, kulturskole og utøverfelt (artikkel 3). Disse historiene er del av profesjonskollektive, og videre av nasjonale forståelser om musikkundervisning og samordnede musikklærerstillinger. Forskningsdeltaker Cs historier er i større grad del av forståelser om klassisk instrumentalpedagogikk i kulturskolevirksomhet som relaterer til utøvermiljø og internasjonale standarder for utøvelsene (artikkel 4). Til sammen er disse tre, ulike eksemplene deler av de historiene som finnes om instrumentalpedagogisk virksomhet i Norge. Innsikt i slike spesifikke og forskjelligartede eksempler er, ifølge Flyvbjerg, avgjørende for å forstå menneskelig praksis, fordi dette gir utgangspunkt for å reflektere rundt avvikende grunnlag for hva lignende virksomheter kan handle om (Flyvbjerg, 1991, s.150). Hver av de tre eksemplene i denne avhandlingen er praksiser som er kjente og velrennomerte i det musikkpedagogiske feltet.

Hver av de tre forskningsdeltakerne bruker både ”jeg” og ”vi” når de snakker om sin virksomhet. Tittelen på dette delkapitlet, *person versus profesjon*, understreker intensjonen om å utfordre forholdet mellom ”jeg”-ene, eller de personlige, profesjonelle identitetene, og de samlede ”vi”-ene, som profesjonelle identiteter, jf. Heggens diskusjon (Heggen, 2008). Jeg er ikke så sikker på at det er mulig å diskutere profesjon, eller profesjonsutdanning, i utøvende musikkpedagogiske utdanninger uten et betydelig fokus på den enkelte som person. Som diskutert i delkapittel 4.2.1, handler dette om menneskesyn og om å reflektere forholdet mellom individuelle oppfatninger, og oppfatninger knyttet til et omkringliggende, sosialt musikkliv i utdanninger som kvalifiserer for musikkpedagogisk praksis (Georgii-Hemming, 2005; Pio, 2006). Georgii-Hemming (2005) problematiserer, som Søreide (2007) og Varkøy (2004, 2003), en pedagogisk diskurs som i særlig grad kretser rundt individualisering. Blant annet dreier dette seg om hvorvidt et individuelt orientert perspektiv på musikk og læring kan fange inn musikkfaglig aktivitet som elevene tar del i ved siden av skolen (Georgii-Hemming, 2005, s. 314 ff.). I artikkel 3 og 4 danner Gadammers tenkning om *sensus communis* et utgangspunkt for diskutere nettopp forholdet mellom individ og kollektiv, mens Heideggers tenkning i større grad gir utgangspunkt for å diskutere individuelle opplevelser og erfaringer, som påpekt i artikkel 2 (Gadamer, 2010; Heidegger, 2000). Sentralt for musikkpedagogisk utdanning blir dermed å ta opp i seg hvor den enkelte kommer fra og hvor hun eller han skal, som individ og som del av en gruppe. Det kan for eksempel synes vanskelig for

lærerutdannere som selv mangler en egentlig relasjon til hornistverdenen å utdanne hornpedagoger som kan ta utgangspunkt i fellesskapet: ”hornister”. Dette handler blant annet om kunnskapsformen fronesis og om hva det er for slags klokskap som toner i de omkringliggende musikkpraksiser i den enkeltes liv (Aristoteles, 2008; Grimen, 2008b).

Det er en nokså etablert oppfatning at det finnes ulike kunnskapskulturer i yrkesfellesskap som for eksempel i det musikkpedagogiske landskapet (Johansen, 2006; Karseth, 2012; Nerland, 2004, 2003). Disse kan for eksempel være knyttet til fellesnevnerne som horn, jazz, eller korps, eller fløyte, orkester eller kor. At det også kan finnes ulike værenskulturer, som blant annet handler om hvem en selv er i verden, om hva et menneske er og hva som skal finnes i menneskelivet, er en mindre etablert forståelse. Dette handler blant annet om identitet og om hvordan individuelle og kollektive oppfatninger av dét har betydning for hvordan praksis utøves. Forskningsdeltaker A påpeker at det å være jazzpedagog, ikke er noe han ”leker”, men noe som er ”livet hans” (se artikkel 2), forskningsdeltaker C er utvilsomt *hornist* (artikkel 3), og forskningsdeltaker B er ikke fløytepedagog, men musikk lærer. Dette handler om dem selv, og om hvem og hva de relaterer sin virksomhet til. I kvalifisering av mesterlæreorienterte kunstpedagogiske virksomheter, som instrumentalpedagogiske praksiser, blir nettopp identitet, som person eller som profesjon, et nødvendig fokus. Spørsmålet om identitet blir sentralt for å kunne utdanne til virksomhetene på en egentlig måte, altså på en måte som ikke bare relaterer til profesjonen(e), men også til livet, og selvet, for den enkelte. Selvfølgelig kan gå i arv i musikkpedagogisk praksis. En vesentlig oppgave i utdanningene kan da være å utfordre gitte selvforståelser, for eksempel gjennom å speile disse i forståelser som er kontrasterende.

4.2.3 Utdanningene som møteplass

Gjennomgående i avhandlingen har jeg argumentert for å betrakte musikkpedagogene som representanter for distinkt ulike profesjoner, som til sammen dekker forskjellige behov for musikkundervisning i skole og samfunn. Ulikhetene handler om forskjellige typer makt, om ulike oppfatninger av identitet og om divergerende forståelser av hva slags kunnskapsgrunnlag praksisene bygger på. I dette delkapitlet er det særlig makt-perspektivet som diskuteres, fordi musikkpedagogisk utdanning som en møteplass nødvendigvis handler om at ulike typer makt treffer hverandre. Innvevd i dette ligger imidlertid også tenkningen om kunnskap og identitet som jeg har drøftet blant annet i delkapittel 4.2.1 og 4.2.2.

Et mangfold av musikkpedagogiske profesjoner, eller av musikkpedagog-personer, eller slik det illustreres i avslutningen av artikkel 1, av ~~instrumentalpedagoger~~, synes altså nødvendig for å dekke de forskjelligartede behovene for musikkundervisning i skole og samfunn.

Gjennomstrekingen av ordet ”instrumentalpedagog” i setningen ovenfor har, slik jeg har påpekt i artikkel 1, kun til funksjon å understreke det ufullstendige og delvis misvisende med i det hele tatt å benytte en slik felles merkelapp. Praksiser som på noe vis kan plasseres under denne, kan bygge på forskjellige og også motstridende oppfatninger av både kunnskapsgrunnlag, identitetsforståelser og betydningsfulle maktreguleringer. I utdanningssammenheng er det et vesentlig poeng å kunne betrakte spenninger og uenigheter som en avgjørende ressurs, blant annet for å imøtekomme politiske intensjoner om samarbeid og om å koordinere kunstfaglig opplæring i skole og samfunn (Kulturskoleutvalget, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2007; se også artikkel 3). Samarbeid i utdanningskontekster med kontrasterende kunnskapskulturer og værenskulturer forutsetter imidlertid rammer som gjør det mulig på en fruktbar måte å artikulere og reflektere ulike profesjonsforståelser opp mot hverandre. Dette avhenger av at det også finnes et fellesskap på tvers av potensielt dype motsetninger, som mangfoldige profesjonsforståelser kan møtes i og enes om.

Gjennom drøftingene i denne avhandlingen har jeg påpekt flere fellestrekk i de tre artikuleerte profesjonsforståelsene. Blant annet handler dette om hvordan profesjonsutøvelsen synes å oppfattes som et kall, eller som en ”livsoppgave” som Waagen formulerer det (Waagen, 2011, s.245), og om hvordan alle de tre forskningsdeltakerne vektlegger en *relasjonell* tenkning om musikk/musicking. Det relasjonelle handler i praksisene om å relatere til ulike sider av seg selv, eller til en felles sans for musikkutøving og væremåter i lokalsamfunn eller i utøvende instrumentsamfunn. Musikk og menneske blir dermed uatskillelige deler, og nettopp dét er et vesentlig, felles grunnlag i tenkning om musikkpedagogisk utdanning som en møteplass.

Maktperspektivene i denne profesjonsorienterte avhandlingen er diskutert på personlig, profesjonskollektivt og politisk nivå. På personlig nivå handler makt om hvordan individuelle opplevelser og oppfatninger er førende for hvordan praksis utøves, og hvilke aspekter som vektlegges. I et Bollnow-perspektiv kan dette handle om hvordan egne oppfatninger av hva man kan, eller *kunnen*, implisitt også handler om hva man ikke kan, altså en *ikke-kunnen* (Bollnow, 1978; Ruud, 1983). Dette handler om kunnskap, men også om identitet, og kan for eksempel dreie seg om hvordan en gitarist har utviklet en annen type fingerspissfølelse enn en

pianist. Denne fingerspissfølelsen kan videre ha betydning i livet langt ut over det å spille gitar. Eller det kan handle om hvordan klasseromsundervisning i musikk og utøvende musikkundervisning på et instrument, kan betraktes som to ulike kunnen-er, som ikke nødvendigvis korresponderer. I Bollnows tenkning henger oppfatningene av kunnen og ikke-kunnen nært sammen med hvordan den enkelte oppfatter seg selv i verden. Gjennom *øving* som en grunnleggende menneskelig aktivitet, utfordres og utvides disse oppfatningene. Egen oppfatning, eller makt i forhold til kunnen, er likevel førende også for hva slags ikke-kunnen dette impliserer (op.cit.). Dersom utdanning kan betraktes som en møteplass også *innover* i den enkelte, som kan endre egne oppfatninger av hva man selv kan og dermed hvem man selv er og ikke er i verden, ja da kan det kanskje være vel så korrekt å snakke om *inndanning* som om *utdanning*²⁶. Gadamer's tenkning om danning er, som eksemplifisert i artikkel 3 og 4, et godt utgangspunkt for videre refleksjoner om det (Gadamer, 2010).

Gjennom denne avhandlingen har jeg også vist hvordan en narrativ innfallsvinkel, fra personsentrerte til tematisk sentrerte fokus, kan fungere som en plattform for refleksjoner rundt grunnlaget i musikkutøvende utdanning. Med denne innfallsvinkelen tas det utgangspunkt i de menneskene som *er* der og i de profesjonsforståelsene disse har. Relasjonene til teoretiske og filosofiske referanserammer starter så med bakgrunn i behovet for å artikulere oppfatningene. Musikkpedagogisk utdanning blir på en slik måte forskningsbasert, fordi den foregår *som* forskning, noe som naturligvis ikke er en motsetning til også å relatere til forskningsfronten innenfor aktuelle vitensfelt. Utfordringer i profesjonsutdanninger som sikter mot praktisk yrkesutøvelse, handler blant annet om hvordan personlige praksiser kan bli profesjonelle, og om hvordan utdanningene kan sikte mot praksis og samtidig være forskningsbasert (Karseth, 2012). Granlund mfl. (2011, s. 43) foreslår begrepet ”forskningsinformert”, et begrep som kan gi mening i tenkning om musikkpedagogisk utdanning der blant annet vekten på *den enkelte* og utgangspunkt i undersøkelser av spesifikke profesjonsforståelser, kan informere og veilede prosessene.

På profesjonskollektivt nivå kan maktperspektiv i utdanningene handle om hvordan grupper av profesjonsutøvere utøver makt og spiller holdninger og verdier opp mot andre grupper. Dette kan gjelde i grupperinger i forhold til sjanger og instrument, eller i forhold til institusjoner. Musikkpedagogiske utdanninger farges naturlig nok av hvem som er der og av

²⁶ Se også Richard S. Peters diskusjon om *pedagogikk som innvielse* (Peters, 1992).

hvor mange av de som er der, som kommer fra samme eller fra lignende miljø. Et stort strykemiljø kan for eksempel medføre at andre aspekter vektlegges i instrumentalpedagogisk utdanning, enn om majoriteten hadde kommet fra blås – eller slagverk. På samme måte vil det i utdanninger der de fleste har klassisk bakgrunn, kunne være andre kunnskapsgrunnlag, og annen tenkning om identitet som konstitueres, enn om de fleste hadde hatt bakgrunn fra jazz, folkemusikk eller såkalte rytmiske sjangre. Johansen (2006) skriver om konfrontasjonene i musikkpedagogisk utdanning som en dialog mellom ulike kunnskapskulturer, og om hvordan en allmennpedagogisk, en musikkvitenskapelig og to utøver-pedagogiske tradisjoner møtes i faget musikkdidaktikk i musikkpedagogiske utdanninger. Med utgangspunkt i de tidligere diskusjonene i denne avhandlingen er det mulig å utvide dette perspektivet til også å snakke om værenskulturer og om at makt på kollektivt nivå *også* kan handle om fronetisk kunnskap om hva det er å være menneske i verden. Dette kan handle om at det å *være* hornist eller sanger er noe ganske annet enn det å *være* jazzmusiker eller korpsdirigent. I en epistemologisk tradisjon kan kunnskap og identitet sies å bli *forhandlet* i sosiale og kulturelle kontekster (se for eksempel Nerland 2004). I en eksistensfilosofisk tradisjon handler dette grunnlaget om væren, og kanskje om kall. Ifølge Løgstrup (1996) er ikke kallet forhandlingsbart. Det behøves derfor også en annen tenkning, enn den epistemologisk orienterte, for å diskutere makt på kollektivt nivå i utøvende, kunstpedagogisk utdanning.

Det politiske maktperspektivet handler blant annet om kompetansekrav, om planverk og om formelle reguleringer til hva de ulike typene musikkpedagogprofesjoner skal handle om. Dette handler også om økonomi og om status i forhold til hvem som blir tildelt støtte, og i forhold til hva slags fag og hvilke disipliner som kontitueres som del av allmennutdanning og som del av utøvende kunstpedagogisk utdanning. Det er fremtidens stemmer som kvalifiseres i musikkpedagogisk utdanning. Utdanningen som møteplass er avgjørende for hvilke argumenter som senere benyttes, blant annet i politiske diskusjoner om denne profesjonens legitimitetsgrunnlag.

Hva kan så et bærende prinsipp være i en tenkning om musikkpedagogisk utdanning som en møteplass mellom ulike kunnskapskulturer og ulike værenskulturer? Jeg foreslår tenkningen om grunnprinsipp-par, om å destabilisere de motsetningene som disse bygger på, for så å rekonstruere tenkemåter i forhold til utgangspunktene. Egil Wyllers tenkning om *henologi* som en dialektisk prinsiplære der det ene ikke kan bli det ene uten nettopp gjennom ikke å være det andre (Wyller, 1999), er ett utgangspunkt, som nevnt i artikkel 2. Også Jacques

Derridas dekonstruksjonistiske tenkning, nevnt i artikkel 1 og i artikkel 2, gir bakgrunn for å ville overskride opposisjonelle prinsipper (Derrida, 1976). Det metodologiske, overgripende perspektivet, *refleksiv tolkning* er en innfallsvinkel som favner dette, ikke minst med de to tyngdepunktene D-refleksivitet og R-refleksivitet (Alvesson & Sköldberg, 2008, se også kapittel 3). Ulike forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser kan være gjensidig avhengig av hverandre for å eksistere, for eksempel artikulert i motsetninger som musikk lærer/fløytepedagog (artikkel 3), eller i kontrastene livet som kirkemusiker/livet som jazzmusiker (artikkel 2). Poenget med en tilnærming som begynner med grunnprinsipp-par ut fra artikulerte, divergerende profesjonsforståelser, er ikke hvorvidt disse prinsippene nødvendigvis er motsatte. I stedet er poenget at en slik inngang samtidig kan være både fagorientert, personsentrert og livsorientert, og kan gi utgangspunkt for nyansert og spenstig tenkning som omfatter ulike aspekter av makt, identitet og kunnskap. Motsetningsfylte tenkemåter kan, som påpekt i artikkel 1 og artikkel 2, sette ulikheter og kontraster i forbindelse og med det skape en fruktbar dialektikk der flere sjikt av viten og kunnen kan tre frem og gi mening.

Fra et slikt perspektiv ugyldiggjøres imidlertid tanken om én, allmenn musikkdidaktikk som kan kvalifisere for musikkundervisning, uavhengig av personlig og kollektive oppfatninger av profesjonsmandatet. I stedet kan tanken ledes i retning av en allmenn musikk*didaktologi* som en undersøkende, vitenskapelig holdning, kretsende rundt hvordan ulike didaktikker blir til, i undervisningspraksiser (jf. Johansen, 2006; Nielsen, 2003). Dersom det aksepteres at det finnes distinkt ulike musikkpedagogiske profesjoner, i flertall, må det også aksepteres at det finnes ulike musikkundervisninger, didaktikker, musikker og pedagogikker – i flertall, og at et vesentlig poeng i musikkpedagogisk utdanning blir å *se* disse, og også å se disse i sammenheng.

Varkøy (2003, s.14) skriver om vitenskapsfaget musikkpedagogikk som et *bindestreksfag* og poengterer nettopp bindestreken som det vesentlige:

Jeg vil faktisk hevde at det som karakteriserer det musikkpedagogiske fagfeltet, nettopp er *bindestreken*; hele faget eksisterer så og så ”på bindestreken”, i spenningsfeltet mellom alle ulike perspektiver, fokus og delområder. Utgangspunktet for en helhetlig forståelse av feltet må dermed være det faktum at det vi gjerne omtaler som ”virkeligheten”, ikke er inndelt i fag og deldisipliner (Varkøy, 2003, s. 14).

En bindestrek forutsetter to ledd, hvilke for eksempel kan være nettopp et grunnprinsipp-par eller i alle fall motsatte forståelser. I profesjonsteoretisk litteratur, med flerkulturelt perspektiv, poengteres enighet om gitte grunnprinsipp som forutsetning for demokrati og likeverd. For eksempel argumenterer Lars Gule (2008, s. 250) for at læreryrker må forholde seg til det gitte grunnlaget, pedagogikken, for å sikre en profesjonsutøvelse som er like god for alle:

En lærer i én kultur – eventuelt innenfor en minoritets- eller subkultur – skal være like god som en lærer innenfor en annen kultur i formidling av faktiske kunnskaper, men også i forhold til læreryrkets grunnlag: pedagogikken. Det er derfor viktig å avvise en utvikling mot forskjellige standarder for forskjellige grupper. Dette er særlig viktig i forhold til profesjonenes etikker (Gule, 2008, s. 250).

Jeg ville sagt det motsatt, nemlig slik at det kan være viktig å oppmuntre til utvikling av forskjellige standarder for ulike grupper, og at nettopp det må være viktig i forhold til profesjonenes etikker. Like muligheter og like rettigheter er aldri rettferdig, fordi utgangspunktene ikke *er* like. Såkalt ”nøytrale” perspektiv finnes heller ikke, fordi det å tilsynelatende stå på utsiden og ikke ha en holdning, helt klart *også* er en holdning, som dessuten langt fra er nøytral. Utgangspunktene må være med, disse ligger i de personene som møtes, i musikkpedagogisk utdanning og i det sosiale musikkliv disse kommer fra. I så måte er nettopp bindestreken det avgjørende element, og det er også denne bindestreken som kan bidra til å vippe opp og ned, og kanskje til og med tvert rundt. Gyngende grunnsøyler er ikke det verste man har, om det de skal bære kan betraktes som tilsvarende dynamisk bevegelig.

Jeg foreslår altså et musikkdidaktologisk utgangspunkt som handler om å undersøke ulike musikk lærere og musikk lærerutdanneres profesjonsforståelser, og som handler om utdanning som en arena for profesjonsmøter mellom ulikeartede oppfatninger av mandat og ekspertise i det musikkpedagogiske landskapet. Med utgangspunkt i disse undersøkelsene foreslår jeg så tenkemåter som bygges på kontraster og forsøk på ulike type bindestrekskonstruksjoner, for så å reflektere med filosofiske og teoretiske referanserammer rundt det som er likt og det som er forskjellig. Veiledende prinsipp blir profesjonsforståelse, med de sammenvevde aspektene kunnskap, identitet og makt. Utøvende, kunstpedagogisk utdanning kan betraktes som et mikrokosmos av multikulturalitet, der det å søke å forstå den andres perspektiv implisitt også

handler om innsikt i eget perspektiv og egen person. Innvevd i dette ligger naturligvis en rekke etiske dilemmaer.

Er det for eksempel slik at alle profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser, i alt sitt mangfold, er like gyldige og like gode? I møteplasstenkningen som jeg har diskutert i dette delkapitlet, er det utvilsomt fort gjort å havne i en relativistisk hengemyr der ordet kvalitet knapt nok hviskes, og der kontrasterende holdninger til liv og tilværelse kun anes som forstyrrende skygger på siden av fokusfeltet. Utdanning må nødvendigvis også handle om kvalitet og om hva som også *ikke* anses som gode og akseptable praksiser. I et profesjonsfelt der fag, person og profesjon ikke er lett å skille, er dette vanskelige diskusjoner. Ulike syn på mennesker og musikk handler om verdier, livssyn og holdninger, og det kan være svært kort fra selv å ha noen holdninger til å ville gjøre disse til en norm for alle. Samtidig er det kanskje likevel lettere å forholde seg til dét, enn til den totale solformørkelse av alle holdninger. Åpenhet og orientering mot person kan også gjøre det lettere og iallfall mer meningsfylt å artikulere, reflektere og kritisk diskutere hvilke profesjonsforståelser som er *ønskelige*, til forskjell fra hvilke som er potensielt mulige.

Refleksiv utdanning må våge å utfordre ikke bare kunnskapsoppfatninger, men også selvforståelser i feltet. Til dette behøves så vel epistemologiske som ontologiske referanserammer i utøvende, kunstpedagogisk utdanning.

4.3 Avhandlingens bidrag i forhold til tidligere forskning

Som diskutert i kapittel 1 og 2 er både kjernebegreper, tematikk og tilnæringsmåte i denne avhandlingen blitt til i dialog med eksisterende arbeider innenfor nordisk, musikkpedagogisk forskning. Det fremste bidraget fra denne avhandlingen til denne forskningstradisjonen, gjelder grunnlagstenkning og tenkning om artikulerte profesjonsforståelser som et sentralt fundament for å reflektere rundt grunnlaget i musikkpedagogiske praksiser. De tre eksemplene i denne avhandlingen er et bidrag som kan være fruktbart, ikke minst i dialog med teoretisk og filosofisk fundert litteratur om musikkpedagogisk grunnlagstenkning (Nielsen, 2003, 1994; Pio, 2009; Ruud, 1997, 1996, 1983; Varkøy, 2004, 2003). Eksemplene

og drøftingene i denne avhandlingen er også utdypende i forhold til andre arbeider som er gjort i forhold til spesifikke musikkpedagogers praksis (Krüger, 2000b; Nerland, 2003). Innvevd i dette ligger det imidlertid også andre bidrag. Jeg vil påpeke to. Begge disse tar utgangspunkt i refleksjoner som oppstår i konfrontasjon mellom motstridende perspektiv.

Det første bidraget handler om å problematisere forskerposisjonen i forskning om spesifikke personers oppfatning av sitt profesjonsmandat, og om å gi eksempel på en tilnæringsmåte som verken er entydig fenomenologisk eller entydig sosialkonstruksjonistisk. Den aktuelle tilnæringsmåten søker i stedet å følge den enkelte forskningsdeltakerens logikk, slik denne er antatt formet av så vel personlige som kollektive føringer. Denne problematiseringen av forskerposisjon er inspirert av Pios diskusjon om musikalitetsdannelse (Pio, 2007, 2006, 2005), og Georgii-Hemmings drøfting av læreres musikkforståelse relatert til individuelle så vel som kollektive oppfatninger (Georgii-Hemming, 2005). Innenfor nordisk musikkpedagogisk forskning finnes det flere arbeider som tar utgangspunkt i entydige, sosialkonstruksjonistiske innfallsvinkler (Brändstrom & Wiklund, 1995; Krüger, 2000b; Nerland, 2003; Schei, 2007). Det finnes også flere arbeider med entydige, fenomenologiske utgangspunkt (Fink-Jensen, 2006, 1998; Holgersen, 2006, 2002; Ray, 2004). Så langt finnes det så vidt jeg vet, ikke arbeid som på grunnleggende vis motsetter seg å tre inn i en av disse gitte kategoriene, eller som eksplisitt søker spenningsforholdet mellom dem. Denne avhandlingen er et bidrag i så måte.

Det andre bidraget gjelder utviklingen av et profesjonsteoretisk perspektiv som går på tvers av spesifikke temaer. Jeg har i denne avhandlingen sammenført aspekter som tidligere er diskutert atskilt, nemlig makt, identitet og kunnskap, til begrepet *profesjonsforståelse*, diskutert i kapittel 2 (Bouji, 1998; Johansen, 2006; Krüger, 2000a, 2000b; Mills, 2004; Nerland, 2004, 2003; Roberts, 1993; Tivenius, 2008). Ideen bak dette begrepet er multidimensjonale spenningsforhold, som kan betraktes som karakteriserende for utøvende kunstpedagogiske profesjoner. Blant annet gjelder dette spenningsforhold som kall/yrke, lærer/kunstner, person/profesjon, fag/pedagogikk og bredde/dybde. Jeg har også utviklet et forskningsmetodisk verktøy som kan være fruktbart for å analysere datamateriale som har et slikt komplekst forskningsfokus. Dette verktøyet er *omdreiningspunkter*, som jeg har drøftet og eksemplifisert i kapittel 3 og i artikkel 2, 3 og 4. I dette forskningsprosjekt har jeg lett etter omdreiningspunkter i hver av de tre studiene A, B og C, og altså ikke på tvers av studiene. I et annet forskningsprosjekt kunne det vært formålstjenlig også å lete etter felles

omdreiningspunkter på tvers av ulike profesjonsforståelser. En slik innfallsvinkel kunne vært berikende, blant annet med tanke på å finne et felles grunnlag for musikkpedagogisk utdanning som en møteplass, jamfør delkapittel 4.2.3.

Den vitenskapsfilosofiske problematiseringen, konseptene profesjonsforståelse og omdreiningspunkt, og ikke minst den refleksive, narrative tilnæringsmåten i arbeidet med dette prosjektet, er altså elementer som jeg mener er bidrag til det forskningsfeltet denne avhandlingen er posisjonert i, og som kan berike musikkpedagogisk utdanning. Dette handler om i hvilken kontekst utdanningen foregår, hva som er gitte utgangspunkt, og om hvilke rammer som tilbys studenter og lærere for å reflektere rundt sin utvikling. De artikulerte profesjonsforståelsene fra instrumentalpedagogiske praksiser, er imidlertid også et bidrag til nordisk *profesjonsteoretisk* forskning. Det er i nordisk profesjonslitteratur, så langt, mangel på diskusjoner som tar utgangspunkt i kunstorienterte virksomheter. Profesjonsutøvelser i for eksempel instrumentalpedagogiske praksiser, er ikke nødvendigvis heteroteliske – i den forstand at det å utøve musikk, har noen funksjon utover nettopp det å utøve musikk. Det er videre, i musikkpedagogiske profesjonsutøvelser, også et objekt til stede: musikk. Dette skiller musikk- og kunstpedagogprofesjoner fra en del andre profesjoner i samfunnet, det eksisterer et *noe*, som også har innvirkning på så vel profesjonsforståelser som profesjonsutøvelser. *Musikk*, som musikkpedagogisk praksis nødvendigvis må handle om, kan videre forstås ulikt, ha ulik betydning og ulik verdi i forskjellige kontekster og dermed også handle om status. Kanskje står jazzpedagogen, musikk læreren og hornpedagogen i denne avhandlingen også i et *hierarkisk* forhold til hverandre? Eller, kanskje er disse benevnelsene mulig å veksle og forandre ut fra hvor man er, og i forhold til hva som der har verdi? Jeg gjør jo det, som illustrert i forskerens fortelling i delkapittel 3.1. Eller, kanskje er både kunnskapsgrunnlag og identitet, og også maktforhold, arvet i musikkpedagogiske praksiser. Dette gjennom år med instrumentalutdanning før egen praksis som instrumentalpedagog. Tilnærmingen i denne avhandlingen er personnær og slår sprekker i skillet mellom person og profesjon. Diskusjonene slår også sprekker i oppfatningen av profesjoner som heteroteliske siden det slett ikke trenger å være annet enn det å utøve musikk som er hensikten i disse profesjonsutøvelsene. Dette handler om at det eksisterer et *noe* og impliserer maktperspektiv der det ikke er bare kunnskapskulturer, men også værenskulturer som konfronteres. Disse aspektene kan være en berikende innfallsvinkel til diskusjoner om profesjonsforståelser og profesjonsutøvelser også i andre profesjoner enn for musikkpedagoger.

4.4 Forslag til videre forskning

Denne avhandlingen understreker den enkelte profesjonsutøvers oppfatning av sitt mandat som avgjørende for hvordan vedkommende utøver sitt yrke. Denne oppfatningen er, som jeg har diskutert, påvirket av både personlige, profesjonskollektive og politiske reguleringer, og jeg har betraktet kunnskapsgrunnlag og identitet som uløselig sammenvevde aspekter i instrumentalpedagogiske profesjonsforståelser. Et slikt utgangspunkt gir en fundamental annen tilnærming til diskusjoner om grunnlaget for utøvende kunstutdanning enn disiplinbaserte, epistemologiske eller rent teoretisk funderte utgangspunkt. Innfallsvinkelen i avhandlingen synes meningsgivende for å diskutere profesjonsforståelser slik disse kan finnes i spenningsfeltet mellom utøvende kunstnerprofesjoner og ulike lærerprofesjoner. Med kunstnerprofesjoner menes her musikkprofesjoner som orkestermusikere, forsvarsmusikere, kirkemusikere og landsdelsmusikere, selv om kunstnerprofesjoner i et videre perspektiv naturligvis også innbefatter dansere, skuespillere, visuelle kunstnere, grafikere osv. Med lærerprofesjoner menes lærere i ulike skoleslag og læringsarenaer, som grunnskolelærere, barnehagelærere og forskjellige typer faglærere. I konfrontasjonen mellom disse profesjonene handler spenningsforholdene blant annet om yrke versus kall, person versus profesjon, og kunst versus pedagogikk. Et betimelig spørsmål kan ut fra dette være hva slags makt det er som står på spill dersom profesjonsutøvere oppfatter yrket som et kall og som del av seg selv, og hvem eller hva det er som tjener eller taper på det.

Dette forskningsprosjektet har dreid seg om profesjonsforståelse hos *instrumental*pedagoger. Liknende forskningsdesign og samme teoretiske og metodiske forståelsesramme kunne vært gode utgangspunkt for å studere profesjonsforståelser også blant andre typer kunstpedagoger. Som nevnt finnes det i skole og samfunn mange typer musikkklærere (musikere, instruktører, pedagoger, dirigenter etc). Et knippe artikulerte profesjonsforståelser fra for eksempel korpsdirigenter, musikkklærere, korledere, musikkbarnehagelærere og instrumentalpedagoger kan etter mitt syn være et fruktbart utgangspunkt for refleksjoner i musikkpedagogisk utdanning, om musikkundervisnings grunnlag. Refleksjoner rundt slike profesjonsforståelser, speilet i ulike typer teoretisk-filosofisk litteratur, er videre et utmerket utgangspunkt for smidig og nyskapende tenkning, som på refleksivt, intellektuelt og ikke minst narrativt vis, kan styrke samarbeid i musikkpedagogisk utdanning og yrke. Liknende undersøkelser blant kunstpedagoger i andre kunstfag enn musikk kan være en berikelse for grunnlagstenkning

innen kunstutdanninger så vel som lærerutdanninger. De kunne blant annet gitt et utgangspunkt for å diskutere likheter og forskjelligheter mellom ulike kunstfag i forhold til hva som anses for kunstutdanningens grunnlag. En slik undersøkelse blant kunstpedagoger på videregående skole, programfag musikk, dans, drama, kunne kanskje vært særlig interessant, fordi dette er det eneste stedet i det sammensatte kunstpedagogiske landskapet i skole og samfunn, hvor det forutsettes at lærerne har *både* kunstutøvende og pedagogisk utdanning.

Et siste aspekt her dreier seg om distinksjonen pedagog/lærer. Som jeg har antydnet gjennom avhandlingen kan det finnes en konsensus i feltet, om at det å være ”lærer” (i kunstfag) og det å være (kunst-)”pedagog” bærer i seg motstridende antakelser om hva slags mandat man utfører og hvem eller hva man knytter seg til/tar avstand fra. Et liknende, eller eventuelt et tydeligere diskursorientert design enn i denne avhandlingen kunne utdypet hva som ligger i dette. Slike utdypinger kan også være avgjørende for å stimulere til samarbeid i kunstpedagogisk yrke og utdanning. Det gjelder særlig hvis man ser det fra et perspektiv der det å *tydeliggjøre* forskjeller anses som et vel så godt utgangspunkt for fruktbart samarbeid, som det å underbygge illusjonen om at det ikke er forskjeller. Forskjeller finnes, ikke minst i profesjoner der kunnskapskulturer så vel som værenskulturer kan synes høyst divergerende.

Dette kan naturligvis også gjelde innenfor andre profesjoner og yrkesgrupper enn for utøvende kunstpedagoger, og avhandlingen kan dermed også ses som en ansats til andre typer profesjonsstudier. Ikke minst fordi diskusjonene i denne avhandlingen kan utfordre de gitte rammer for hva en profesjon er, og hvilke kjennetegn profesjonene har. Jf. Molander og Terums antologi er slike kjennetegn at yrkesutøvingen er sertifisert og autorisert, at profesjonen forvalter et epistemisk kunnskapsgrunnlag, er heterotelisk (dvs. til nytte for noen) og at den gjennom jurisdiksjon sikrer seg politisk legitimitet (Molander & Terum, 2008). Denne avhandlingen dreier seg om et yrkesfelt som synes å være regulert på en annen måte, der forståelsen av begrep, oppgaver og kompetanse er gitt annerledes enn gjennom slike profesjonspolitiske prosedyrer. Dette handler om at det er et ’noe’ med i bildet her, nemlig musikk, eller kunst, og om at gitte skiller, som de mellom person og profesjon, overskrides. Det er noe som kan være både et bidrag til og en utfordring i andre typer profesjonsstudier.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, (2. utgave). Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. *Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. 2012(1), 27–45.
- Angelo, E. (2002). *Musikkolelæreres yrkeskompetanse: En oppgave om hvilke krav som stilles til musikkolelæreres yrkeskompetanse og hvordan faglærerutdanningen i musikk forbereder til å møte disse kravene* Oslo: NMH (nedlastbar: <http://brage.bibsys.no/nmh/>).
- Angelo, E. (2000). *Om nyutdannede musikkolelæreres didaktiske beredskap* (hovedfagsavhandling). Oslo: NMH.
- Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. I S.-E. Holgersen, S.G Nielsen & L.Vakeva (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13* (s. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Aristoteles (2008). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010-2011*. Universitetet i Nordland: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. München: Waxmann Verlag.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht: Springer.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Kristiansand: Kai Hansen.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Bouij, C. (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd : en studie i musikhögre yrkessocialisation*. (PhD-avhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan.
- Bowman, W. (2009). Charting Narrative Territory. I M.S. Barrett, & S.L Stauffer, *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty* (s. 211–222). Dordrecht: Springer.
- Boysenutvalget (1999). *Fra vugge til podium: utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Brändström, S. (2006). Musikalitet och lärandet. I: E. Alerby & J. Elidottir (Red.), *Lärandets konst: betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet* (s. 143–156). Lund: Studentlitteratur.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musikhögskola*. (PhD-avhandling). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Cain, C. (1991). Personal stories: Identity acquisition and self-understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos*, 19(2), 210–253.
- Christensen, S. (2013). *Med kall fra Gud og orgelet? En studie av nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser*. (PhD-avhandling). Oslo:NMH.

- Clandinin, D. J. (2009). Troubling Certainty: Narrative Possibilities for Music Education. I M. Barret & S. Stauffer, *Narrative Inquiry in Music Education. Troubling certainty* (s. 201–210). Dordrecht: Springer.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1996). Teacher's knowledge landscapes: teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. I J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 477–487). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cook, N. & Everist, M. (Red.), (2001). *Rethinking music*. Oxford: Oxford University Press.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67–82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Dunbar-Hall, P. (2009). Ethnopedagogy: Culturally Contextualised Learning and Teaching as an Agent of Change. I W. Bowman & D. Lines (Red.), *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 60–78.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 73–91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dyndahl, P. & Ellefsen, L. W. (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I F.V Nielsen, S.E. Holgersen & S.G Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (s. 9–32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? I I. S. Goodson & A. Hargreaves (Red.), *Teachers' Professional Lives* (s. 75–87). London/ New York: Routledge Falmer.
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L.I Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29 – 53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fink-Jensen, K. (2006). Hermeneutiske perspektiver på musikalsk samhandling. I F.V Nielsen & S.G. Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8* (s. 9–32). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed - en basis for æstetisk læring: det musiske i et livsfilosofisk lys*. (PhD-avhandling). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oversatt og med forord av E. Schaanning. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. I L. H. Martin, H. Gutman & P. Hutton (Red.), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* (s. 61–49). London: Tavistock.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oversatt og med forord av E. Schaanning. Oslo: Pax.
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musiklärares livshistorier*. (PhD-avhandling). Örebro: Örebro universitet.

- Geertz, C (1966). *Person, Time and Conduct in Bali: An Essay in Cultural Analysis*. New Haven: Yale Southeast Asia Studies.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goodson, I. F. & Hargreaves, A. (Red.), (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Granlund, L., Mausesthaugen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HIO-rapport 2011 nr. 2. Oslo: Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsforskning.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 226–240). Washington: American Educational Research association.
- Gule, L. (2008). *Profesjon og flerkulturalitet*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 233–250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemark: Telemarksforskning.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. London: Heinemann Educational Secondary Division.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.
- Heidegger, M. (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Med etterord av H.-G. Gadamer. Oslo: Pax.
- Holgersen, S.-E. (2006). Den kroppslige vending. En fænomenologisk undersøkelse af musikalsk intersubjektivitet. I F.V. Nielsen & S.G. Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8* (s. 33–58). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse: iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. (PhD-avhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (PhD-avhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Isaksen, B. (2013). *Being there for the student: A qualitative study of three instrumental music teachers' view on student relations* (manuscript submitted for consideration).
- Johannesen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johansen, G. (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. I F.V. Nielsen & S.G. Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8* (s.115–136). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod / med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, S. (2007). *The Music Festival as an Arena for Learning. Festspel i Pite Älvdal*

- and Matters of Identity*. (PhD-avhandling). Piteå: Luleå University of Technology Department of Music and Media.
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitik. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s.77-96). Trondheim: Tapir akademisk.
- Kemmis, S. (2011). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. I C. Kanen (Red.), *Elaborating Professionalism. Studies in Practice and Theory* (s. 139–165). Dordrecht: Springer.
- Kildal, N. (2005). *Fra arbeidsbegrepets historie: Aristoteles til Marx*. Bergen: Universitetsstudier i Bergen, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Krüger, T. (2000a). Musikkundervisningens epistemologi. I F.V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 4* (s. 55–78). Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Krüger, T. (2000b). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work*. (PhD-avhandling). Bergen: Bergen University College Press.
- Kulturdepartementet (2009). *Kulturløftet 2*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskoleløftet - kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Høgskolereformen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalisation*. Berkeley: University of California Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. & Myklebust, R. B. (1996). *Vi har aldri vært moderne : essay i symmetrisk antropologi*. Oslo: Spartacus.
- Lines, D. (2005). 'Working With' Music: A Heideggerian perspective of music education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 65–76.
- Lines, D. (2003). The Cultural Work of Music Education. Nietzsche and Heidegger. *Action for Change in Music Education*, 2(3), 1–20.
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Martin Heidegger*. Med forord av J. Dehs. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Løkenutvalget (2008). *Forenklet, samordnet og uavhengig. Om behov for endringer i tilskuddsforvaltninger for kunst- og kulturfeltet*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Maastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 306–320). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangset, P. (2004). *"Mange er kalt, men få er utvalgt" Kunstnerroller i endring*. Bø: Telemarksforskning.

- McNiff, J. (2006). My Story Is My Living Education. I F. Connelly & D. Clandinin (Red.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (s. 308–329). Thousand Oaks: Sage.
- McPhee, C (1979). *A House in Bali*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- McPhee, C. (1966). *Music in Bali. A study in Form and Instrumental Organization in Balinese Orchestral Music*. Yale: New Haven and London University Press.
- Mills, J. (2004). Working in music: becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3), 245–261.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Naughton, C. (2009). *The thrill of making a racket. Nietzsche, Heidegger and community samba in schools*. Auckland, University of Auckland, Thesis 2008: VDM Verlag Dr Müller Aktiengesellschaft & Co. KG.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Elektronisk publikasjon: www.etikkom.no.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s.46–56). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (PhD-avhandling). Oslo: Unipub forlag.
- Nielsen, F.V. (2003). Didaktik på tværs af fag. Aspekter i fagdidaktikkens kernefaglighed. I M.B. Nielsen, R. Tønnesen & S. M. Wiland (Red.), *Fagdidaktikk på offensiven* (s. 12–36). Agder: Høyskoleforlaget.
- Nielsen, F. V. (2001). Musikk læreruddannelse i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og oppgaver. I F.V. Nielsen & H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 5* (s. 159–176). Oslo: NMHs skriftserie.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), (1999). *Mesterlære : læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.
- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norsk kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold : Rammepplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opdal, K. & Rishaug, H. (1978). *Samordnet musikkforsøk i Trondheim etter 4 års forsøkvirksomhet*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Peters, R. S. (1992). Pedagogikk som innvielse. I E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s.105–132) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pio, F. (2009). Sanselighetspædagogik og livsduelighet. Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag. I F. V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (s. 139 –166). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Pio, F. (2007). Om det uhørte. Bidrag til musikalitets-dannelsens fænomenologi. I S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (Red), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 9* (s. 121–152). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Pio, F. (2006). From musically towards musicality-Bildung: Tracing the birth of the musicological concept Musikalität. I F. V. Nielsen, & S. G. Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 8* (s. 77–90). Oslo: NMH-publikasjoner.

- Pio, F. (2005). *Musikalitetens fødsel : det videnskabelige menneske og tonalitetens sammenbrud*. 1. utgave (PhD-avhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience; an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode / en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2006). Locating Narrative Inquiry Historically. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 3–34). Thousand Oaks: Sage.
- Ray, J. (2004). *Musikaliska möten man minns : om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikopplevelser*. (PhD-avhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Riessman, C. K. (2002). Analysis of Personal Narratives. I J.F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of Interview Research* (s. 695–710). California: Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Roberts, B. A. (1993). *I, musician: Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Rostvall, A. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. (PhD-avhandling). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1983). *Musikken - vårt nye rusmiddel?: om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Rønningen, A. (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. I: S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 12* (s. 81–100). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Schaanning, E. (1997). *Vitenskap som skapt viten : Foucault og historisk praksis*. Oslo: Spartacus forlag.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. (PhD-avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Griegakademiet.
- Slagstad, R. (2011). Vitenskapen, kallet og profesjonen. *Forskning.no*. Kronikk 13.05.11 (<http://www.forskning.no/artikler/2011/mai/287967>).
- Slagstad, R. (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Small, C. (1996). *Music, society, education*. Hanover: Weysslean University Press.
- Small, C. (1987). *Music of the common tongue*. London: Calder.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).
- Stortingsmelding nr. 11. (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 33. (2008–2009). "Kultur å forsvare" *Om kulturvirksomheten i Forsvaret frem mot 2020*. Oslo: Forsvarsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 39. (2002–2003). Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Søreide, G. (2007). *Narrative construction of teacher identity*. (PhD-avhandling) Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sæther, M. & Angelo, E. (2012). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstuderenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, M. & Aalberg, E. A. (2006). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstuderenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, C., Appiah, K. A. & Gutmann, A. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Terum, L. I. (2006). Ulike profesjonsutdanninger – felles utfordringer. *Forskningspolitikk*, (3).
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. (PhD-avhandling). Örebro: Örebro universitet.
- TV2 (2009). *Skavlan*. Talkshow med Frederik Skavlan, 2. April 2009. Oslo: NRK.
- Varkøy, Ø. (2012a). Musikkens egenverdi – finnes den? I Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Varkøy, Ø. (2012b). Techne, technological rationality, and music. I E. Georgii-Hemming mfl. (Red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. London: Ashgate.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i kunnskapsløftet. I J.H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 23–38). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2004). Menneskesyn. En sentral faktor i utviklingen av et musikkpedagogisk verdirunnlag. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (s. 9–22). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Varkøy, Ø. & Pio, F. (Red.), (2013). *Being, Music, Education. Heideggerian inspirations*. Springer (i produksjon).
- Vist, T. (2009). Følelseskunnskap – kunnskapsområde i musikkfaget? I S.-E. Holgersen, F.V. Nielsen & S.G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11* (s.185–206). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411–428). Oslo: Universitetsforlaget.
- Waagen, W. (2011). Kulturskole – profesjon og bærekraft. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Webster, L. & P. Mertova (2007). *Using Narrative Inquiry as a Reserach Method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Routledge.
- Wilhelmsen, M. & Angelo, E. (2009). Kulturskolenes kompetansebehov 2009-2014. En nasjonal kartleggingsundersøkelse. Paper presentert på *Arbeidsseminar for Norsk kulturskoleråd*, NMH, Oslo 22.01.2009. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.

- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork*. (2. utgave). Walnut Creek, Calif.: Altamira Press.
- Wyller, E. A. (1999). *Enhet og væren: Heidegger versus henologi*. Oslo: Spartacus forlag/Andresen & Butenschøn.
- Østerberg, D. (2012). Nyttens begrensninger. I Ø. Varkøy (Red.), *Om nytte og unytte* (s.17–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Østern, A.-L. (2012). Kunstpedagogikk i lærerutdanning. I T.L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (s.121–142). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Østern, A.-L. (2010). Estetiske innganger til læring. I S.S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 81–98). Trondheim: Tapir akademisk.
- Østern, A.-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag - om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T.Ø. Svee (Red.), *Dans og didaktikk* (s. 19–38). Trondheim: Tapir akademisk.
- Østern, A.-L., Stavik-Karlsen, G. & Angelo, E. (Red.), (2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).
- Østrem, S. (2009). Lærer vs. Pedagog. *Barnehageforum*. Kronikk 06.10.09. <http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=1475&CategoryID=16>.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk.

Internettadresser

Hjemmesider:

- Nettverk for kulturskolerelatert forskning: <http://www.nmh.no/fou/kultforsk/kultforsk>
- Norsk kulturskoleråd: www.kulturskoleraadet.no
- Forskningsprosjekt, NMH, om musikk-lærerutdanning som profesjonsutdanning: http://www.nmh.no/fou/Innsatsomrader/Forskning_om_og_for_hoyere_musikkutdanning/55573/67311
- MFO: <http://www.musikerorg.no/>
- Ledige stillinger, MFO: <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/stillinger.asp>

Diskusjon om begrepsbruken barnehagelærer/ barnehagepedagog:

- <http://www.facebook.com/Utdanningsforbundet/posts/177706238947739>
- Østrem, S (2009); Kronikk, barnehageforum.no, 06.10.09 "Lærer vs. Pedagog"
<http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=1475&CategoryID=16>

Offentlig meningsutvikling om musikkfaget /faget "kreativitet"

- Om økt vektlegging av talentutvikling: http://www.aftenposten.no/kultur/I-Norge-er-kultur-koselig_-men-ikke-sarlig-viktig-6806633.html
- Støttende om faget "kreativitet":
<http://www.aftenbladet.no/nyheter/politikk/Kreativitet-skal-bli-nytt-fag-i-skulen-2026903.html>, <http://www.fellesradet-fks.no/pub/fks/fks/?aid=177&cid=18>
- Motvilje til faget "kreativitet": <http://www.kulturskoleradet.no/nyheter/raser-mot-solhjells-kreativitet/>, http://morgenbladet.no/debatt/2009/kreativitet_filibombombom

"Lærerutdanning" i frivillige organisasjoner:

- Norsk kulturskoleråd, diverse kurs:
<http://bestilling.kulturskoleradet.no/index.php?menyvalg=1>
- Norges musikkorps forbund (NMF), dirigentkurs:
www.musikkorps.no/pls/.../CB1E3A000AC341A0A640229D8D0213E2
- NMF, instruktørkurs:
http://www.spilleglede.no/Instrukt%C3%B8rkurs.b7C_wlrUXV.ips
- Profesjonaliseringsprosesser i det frivillige kulturliv:
<http://www.kor.no/activities/dirigentutdanning/det-jyske-musikkonservatorium/>

Debatt om klassisk musikkutdanning versus jazzutdanning:

- <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2012062811365470703135>
- <http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2012052512545656867017>, "tubakrise".
<http://www.ballade.no/nmi.nsf/doc/art2012062811555176856946>

Fagplaner fra noen musikkpedagogiske utdanninger i Norge

- NMH: <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Direktepublisering/Studiekatalog/Videreutdanning/Videreutdanningstilbud-2012/Praktisk-pedagogisk-utdanning>)
- Barratt Due:
http://utdanning.no/utdanning/barrattdue.no/praktisk_pedagogisk_utdanning_rettet
- NTNU (<http://www.ntnu.no/studier/prped>)

Tabeller

Kapittel 3:

Tabell 3.1: Oversikt over datamaterialet, s.101.

Tabell 3.2: Sentrale elementer i refleksiv forskning, s.104.

Tabell 3.3: Identifiserte omdreiningspunkter, s.118.

Tabell 3.4: Oversikt over forskernarrativer i artiklene 2, 3 og 4, s.120.

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til forskningsdeltakere
2. Informasjonsskriv til elever/studenter/foresatte
3. Kartleggingsskjema
4. Intervjuguide
5. Kvitteringer, NSD

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til forskningsdeltakere

(navn på prosjektdeltaker, studie C
adresse, arbeidssted)

Elin Angelo
NTNU, program for lærerutdanning
7491 Trondheim

Trondheim, 09.12.09

Informasjon om deltakelse i prosjektet ”Forståelser av musikkpedagogikk”

Vi har vært i kontakt og snakket om din deltakelse i forskningsprosjektet ”Forståelser av musikkpedagogikk”. Jeg er svært glad for at du vil bidra som forskningsdeltaker fordi nettopp din yrkesutøvelse og dine tanker om instrumentalpedagogikk er av stor interesse for meg. Målet med prosjektet er å kunne si noe om hvilke verdier, ideer og tenkemåter instrumentalpedagoger bygger på i sin undervisning, og i refleksjoner om denne praksisen. Jeg vil gjerne understreke at prosjektet ikke dreier seg om å evaluere noens undervisning.

”Forståelser av musikkpedagogikk” er mitt PHD-prosjekt som stipendiat i estetiske fags didaktikk ved program for lærerutdanning, NTNU. Mine veileder i prosjektet er professor Anna-Lena Östern, Program for lærerutdanning, NTNU, og professor Øivind Varkøy, Norges Musikkhøgskole. Arbeidstitelen ”forståelser av musikkpedagogikk” er under bearbeiding. Den endelige tittelen vil trolig gjøre det instrumentalpedagogiske fokuset tydeligere.

De empiriske undersøkelsene i prosjektet består av observasjon og intervju med fire instrumentalpedagoger i ulike kontekster. En av disse er deg. Jeg ønsker å observere noe av din undervisning, helst med videokamera fordi filmopptak vil være en god støtte under analysearbeidet. Videoopptakene vil bli behandlet konfidensielt under arbeidet og slettet ved prosjektslutt. Transkripsjoner og analyser vil også bli sendt til deg underveis i prosessen slik at du kan korrigere eller gi kommentarer. Til våren vil jeg be om et intervju med deg der vi diskuterer instrumentalpedagogikk. Målet med observasjoner og intervju er å kunne si noe mer om hva instrumentalpedagogers praksis kan synes å formes av. Alle opplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Jeg vil be deg om å vurdere hvilke av dine elever/studenter jeg bør observere undervisningen til for å få et best mulig innsyn i din instrumentalpedagogikk. De aktuelle elevene/studentene (foreldre om elevene er under 15 år) vil få et informasjonsskriv med forespørsel om samtykke. Samtykkeerklæringen må underskrives før jeg kan begynne å observere. Selv om mitt fokus er pedagoger vil jeg implisitt også observere og filme elever/studenter.

Prosjektet skal være ferdig våren 2012, de empiriske undersøkelsene vil være ferdige i løpet av 2010. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. I så fall vil videoopptakene bli slettet, og øvrige opplysninger anonymisert.

b

Jeg ser fram mot et godt samarbeid!
Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer;
elin.angelo@plu.ntnu.no, tlf 73590458/ 97720898

Med vennlig hilsen,

Elin Angelo
NTNU, program for lærerutdanning
7491 Trondheim

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring, elever/studenter og foreldre

Til Instrumentalelev: _____

Elin Angelo
NTNU, PLU
7491 Trondheim

Forespørsel om samtykke til gjennomføring av forskningsprosjektet "Forståelser av musikkpedagogikk"

Jeg er doktorgradsstudent ved NTNU, program for lærerutdanning, og jobber med et forskningsprosjekt under arbeidstittelen "Forståelser av musikkpedagogikk". Mine veiledere i prosjektet er professor Anna-Lena Östern, NTNU og professor Øivind Varkøy, NMH. Målet med prosjektet er å utvikle kunnskap om ideer og tenkemåter som instrumentalundervisning synes å bli formet av, noe som blant annet kan styrke videre utvikling av musikkpedagogisk utdanning.

I forbindelse med dette prosjektet har jeg vært i kontakt med din instrumentalpedagog (navn på forskningsdeltaker og hennes arbeidssted), og fått samtykke til å observere en del av hennes undervisning skoleåret 2009/2010. Noe av denne undervisningen ønsker jeg å ta videoopptak av for å kunne si noe om tenkemåter innenfor instrumentalpedagogikk. Det er pedagogen og ikke eleven som er fokus i mitt avhandlingsarbeid, men for å få med meg forløpet i undervisningen må jeg filme både lærere og elever.

Jeg vil derfor be deg om samtykke til å observere og filme noe av din instrumentalundervisning hos (navn, forskningsdeltaker). Denne undervisningen er av stor interesse for meg. Ved prosjektslutt, våren 2012 vil alle innsamlede data anonymiseres og alle videoopptak vil bli slettet. Alle opplysninger behandles konfidensielt i arbeidsprosessen.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. I så fall vil videoopptakene slettes og øvrige opplysninger vil bli anonymisert. Undersøkelsen er godkjent av personvernombudet.

Jeg håper på ditt samtykke, og gleder meg til å få komme på besøk i din undervisning. Samtykke gis ved å signere på neste side og levere til (navn, forskningsdeltaker) eller til meg. Ta kontakt ved spørsmål og kommentarer.

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen,

Elin Angelo
Låven, NTNU
7491 Trondheim

elin.angelo@plu.ntnu.no, tlf 73590458/ 97720898

Samtykkeerklæring

Jeg gir mitt samtykke til at Elin Angelo får observere og filme noen av mine instrumentaltimer høsten 2010. Dette er undersøkelser i forbindelse med hennes doktorgradsprosjekt "Forståelser av musikkpedagogikk".

Alle data vil bli behandlet konfidensielt under arbeidsprosessen og anonymisert ved prosjektslutt våren 2012. Alle videoopptak vil også bli slettet ved prosjektslutt.

Dato: _____ Navn: _____

Dersom eleven er under 15 år må samtykkeerklæringen signeres av foreldre/foresatte. Om eleven er mellom 15 og 17 år ber jeg om at eleven viser dette skrevet til sine foreldre/foresatte.

Riv av denne siden og lever til (navn, forskningsdeltaker) / Elin Angelo

Vedlegg 3: Kartleggings skjema

Spørreundersøkelse om forståelser av instrumentalpedagogikk

Målet med denne spørreundersøkelsen er å kartlegge utdanning og oppgaver hos musikk lærere i to forskjellige kulturskoler. Svarene vil gi noe forståelse om konteksten og praksisfellesskapet til to instrumentalpedagoger som jeg observerer undervisningen hos og intervjuer, fra disse kulturskolene. Til sammen danner disse undersøkelsene det empiriske grunnlaget for mitt doktorgradsarbeid.

Jeg vil gjerne ha svar på disse spørsmålene også fra kunstpedagoger innen andre fag. Disse svarene kan si noe om forskjeller og likheter i oppgaver og utdanning mellom de ulike fagene, og være utgangspunkt for på sikt å kunne gjøre en lignende undersøkelse ut fra andre kunstfag i kulturskolen.

Spørreundersøkelsen består av 4 deler:

- Del 1 er en kort presentasjon av deg
- Del 2 dreier seg om din bakgrunn
- Del 3 dreier seg om dine oppgaver
- Del 4 dreier seg om ditt syn på musikkpedagogikk

På forhånd tusen takk!

Mvh, Elin Angelo

Spørreundersøkelse

Del 1. Hvem er du?

1.1 Kjønn (sett kryss)

Kvinne
Mann

1.2 Alder (sett kryss)

Under 20 år 20-30 år 30-40 år 40-50 år 50-60 år Over 60 år

1.3 Profesjon (sett kryss)

Utøver
Pedagog
Begge deler

Kommentarer:

Del 2: formell og reell bakgrunn

2.1 Egen bakgrunn. Skriv svar

Hvor gammel var du da du
begynte som elev i
musikkundervisning?

Begynte du da i en: kulturskole,
hos en privatlærer eller i annen
type musikkundervisning?

Hvor gammel var du da du
begynte i kulturskolen som elev?

Hvor mange år til sammen har
du vært elev i kulturskole?

Hvilke tilbud i kulturskolen har
du vært innom i løpet av disse
årene?

Hvor mange år til sammen har du vært deltaker i det frivillige musikkliv? (korps, kor, band etc)

Har du gått på musikklinje på videregående skole?

Har du gått på folkehøgskole med musikk som fag?

Når begynte du å undervise i musikk selv?

Om du har høyere utdanning, har du vært instrumentallærer **før** du startet denne utdanningen?
Hvis ja, hvor lenge?

Om du underviste i musikk mens du studerte, hvilke fag/instrument underviste du i da?

Kommentarer/ Annet

2.2 Formell utdanning. Skriv svar

Hvor mange instrument har du høyere utdanning i? (universitet/ høyskole)

Hvor mange år (eller antall studiepoeng/vektall) har du studert disse instrumentene?

Hvilke andre musikkfag har du studert? (musikkteori, historie, satslære etc)

Hvilken institusjon / institusjoner har du denne musikkfaglige utdanningen fra?

Har du pedagogisk utdanning?

Hvilken type pedagogisk utdanning? (faglærerutdanning, PPU, lærerhøgskole etc)

Hvilke fag inngikk i denne pedagogiske utdannelsen?

Hvilken institusjon har du din pedagogiske utdanning fra?

Kommentarer/ Annet:

2.3 Hvilke mekanismer i musikkpedagogisk utdanning tror du har betydning for hvilken kompetanse studentene faktisk utvikler? (sett kryss)

Svært mye En del Lite

Hva hovedinstrumentlærer sier /mener

Hva didaktikk lærer sier/ mener

Hva praksisveileder/øvingslærer sier /mener

Hva de andre studentene sier/ mener

Opplevelser fra pedagogisk praksis

Egne mål hos studenten *for* utdanningen

Mål i læreplanen for utdanningen

Forventninger om kompetanse i yrket? (for eksempel uttrykt i rammeplan for kulturskoler, kunnskapsløftet etc)

Kommentarer: _____

2.4 Hva mener du har vært viktigst for din utvikling av kompetanse til dette yrket?

Del 3. Instrumentalpedagogens oppgaver

3.1 Hvilke oppgaver utfører du i jobben din? (skriv svar)

Hvor mange instrument underviser du i?

Hvilke gruppesammensetninger underviser du i?
(instrumentalgrupper, ensembler, kor, korps etc)

Hvilke arrangerings-/ komponeringsoppgaver utfører du?

Hvor ofte jobber spiller du selv i jobben din?

Hvilke andre lærere samarbeider du med? (musikklærere,
andre kunstoffaglærere, grunnskolelærere etc)

Om du underviser i andre skoleslag enn kulturskolen, hvilke
er det?

Hvilke andre samarbeidspartnere har du, for eksempel i
fritidskulturlivet eller utøvere?

Hvilke produksjoner/prosjekter har du eventuelt ledet?

Om du har skrevet lærebøker/ gitt ut CD, eventuelt produsert
annet materiale, hva er det?

Kommentarer/ Annet:

3.2 Hvordan vil du beskrive yrket som instrumentallærer i kulturskolen? (noen stikkord)

3.3 Hva mener du er den viktigste oppgaven for instrumentalpedagogen?

Del 4: Ditt syn på musikkpedagogikk

4.1 Hvor mange instrument/sjangre/metoder synes du instrumentallæreren bør beherske godt?

Hvor mange **instrument** synes du instrumentallærere bør beherske godt?

Hvor mange **sjangre** synes du instrumentallærere bør beherske godt?

(jazz, pop, klassisk, barnesang el l)

Er det noen spesifikke **metoder** du synes instrumentallærere bør beherske godt?

4.2 Hva mener du er viktigst for god musikkundervisning?

	Svært viktig	Viktig	Noe viktig	Lite viktig	Ikke viktig
At læreren er en god utøver					
At læreren kan snakke om- og analysere musikken man spiller					
At undervisningen sikter mot å kunne berøre et publikum					
At læreren setter elevens forutsetninger og behov i sentrum for undervisningen					
At faglige mål nås					
At musikkundervisningen oppleves som en naturlig del av elevens hverdag for øvrig					
At læreren har god kjennskap til planverket rundt virksomheten (skoleslaget)					
At læreren bidrar i ny utvikling, for eksempel gjennom produksjon, utvikling av kulturskolen eller annet					
At instrumentallæreren samarbeider godt med andre lærere/ flere skoleslag/ foreldre					
At læreren bidrar i samfunnsutvikling på lokalt, nasjonalt evt internasjonalt nivå					
Annet/ kommentarer					

TUSEN TAKK FOR HJELPEN !

Vedlegg 4: Intervjuguide

Temaguide for samtaleintervju med fire instrumentalpedagoger.

Forskningsprosjektet "musikkpedagogens dilemma", Elin Angelo, NTNU.

- 1- Bakgrunn:
(hensikt: å finne ut hvor kunnskapen kommer fra, hvilke praksiser den er blitt utviklet i relasjon til)
 - interesse for instrumentaltøving (instrument, stilarter, forbilder, samarbeid)
 - deltakelse i det frivillige musikkliv
 - formell og uformell utdanning

- 2- Oppgaver:
(hensikt: å finne ut hvilke områder denne kunnskapen benyttes innenfor, utdyp ifht det hun/han vektlegger: hva *gjør* hun/han?)
 - lærer eller utøver, i det profesjonelle/ frivillige kulturliv
 - ulike instrumenter/sjangre
 - hvilke typer ensembler/ andre musikkfag
 - gruppestørrelse
 - alder på elever, nybegynnere/viderekomne
 - hvilke skoleslag
 - fou-arbeid

- 3- Syn på musikkpedagogikk/instrumentalpedagogikk:
(hensikt: å finne ut hvilket syn hun/han har på egen kunnskap, og hvordan han mener denne kunnskapen kan utdannes. Evt visjoner for musikkpedagogisk utdanning)
 - hva er den viktigste oppgaven din som instrumentalpedagog (evt erstatt begrep)
 - hva har forberedt deg mest til dette (formelt/uformelt)
 - håndverk/ stilfortrolighet/ personlig utvikling/ samspill /fouarbeid/ hverdag
 - hva mener du at en god instrumentalpedagog må kunne?
 - hvordan mener du slik beredskap best kan utdannes?

- 4- Musikkpedagogiske kunnskapskulturer & musikkpedagogisk utdanning
(hensikt: å finne ut hvordan han opplever at hans kunnskap blir anerkjent, i den sosiale praksisen han er innenfor. Hvor er makten?)
 - hvilken kunnskap opplever du verdsette/bekreftes i din kontekst
 - hvordan bidrar du til å opprettholde/ forandre dette
 - vesentlige oppgaver for musikkpedagogisk utdanning ifht dette?

Vedlegg 5a: Første kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlags gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fac: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Elin Angelo Aalberg
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll Gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.03.2009

Vår ref.: 21228 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref.:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21228

Musikkpedagogens dilemma. Kompetanse og oppgaver i harmoni? En diskursorientert studie av instrumentpedagogers yrkeskompetanse
NTNU, ved institusjonens øverste leder
Elin Angelo Aalberg

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uis.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, lytte.siano@svt.ntnu.no
TRONÅSR: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, nsdmas@svt.uit.no

Vedlegg 5b: Andre kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Elin Angelo Aalberg
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.08.2012

Vår ref: 21228 HITAR

Deres dato:

Deres ref:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusrapport mottatt 20.08.2012 for prosjektet:

21228 *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*

Personvernombudet har registrert at prosjektets tittel endres fra "Musikkpedagogens dilemma. Kompetanse og oppgaver i harmoni? En diskursorientert studie av instrumentalpedagogers yrkeskompetanse" til "Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser"

Vi har videre registrert at enkelte personer ble publisert med indirekte personidentifikasjon i artiklene, samt at dette ble gjort etter avtale med den enkelte.

I tillegg har vi registrert at dato for prosjektslutt endres fra 31.07.2012 til 31.12.2012.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uisi.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyra.jaarsval@ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. marlin-ane.andersen@uit.no

Artikkel 1, 2, 3 og 4

Artikkel 1

Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om *opplevelser og forståelser* av instrumentalpedagogiske praksiser. I S.-E. Holgersen, S. G Nielsen & L. Vakeva (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13* (s. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.

Artikkel 2

Angelo, E (2013). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).

Artikkel 3

Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. 2012(1), 27–45.

Artikkel 4

Angelo, E. (i review). En hornpedagogs profesjonsforståelse. Hornpedagog og kartutvikler fra begynner til ekspert, med lærerutdanning som endepunkt.

Artikkel 1

Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om *opplevelser* og *forståelser* av instrumentalpedagogiske praksiser. I S.-E. Holgersen, S. G Nielsen & L. Vakeva (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13* (s. 93–114). Oslo: NMH-publikasjoner.

Væren og makt

Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser

Elin Angelo og Øivind Varkøy

ABSTRACT

Being and power

About experiences and understandings of instrumental music teaching

This article takes the form of a discussion about experiences and understandings of instrumental music teaching, where Martin Heidegger's philosophy, that seeks an authentic being within art, and Michel Foucault's discourse-oriented philosophy are seen as two contrasting standpoints (Foucault 1999a, Heidegger 2000). Heidegger provides an existential reflection on the art experience, which has its place in instrumental music education. Foucault, on the other hand, offers a view to consider how music pedagogues' practices are formed through social and cultural mechanisms. Similarities in Heidegger's and Foucault's work are discussed, especially emphasizing Foucault's later writings. Inspired by Derrida (1967), and Latour (1996, 2005), a juxtaposition of Heidegger's and Foucault's philosophies is suggested, through a narrative approach which crosses between academic borders and intersects such philosophical standpoints as Being and Power.

Keywords: Instrumental music education – music pedagogy – philosophy in music education – narrative

Instrumentalpedagogisk praksis

For å studere en instrumentalpedagogisk praksis kan man for eksempel bli med instrumentalpedagogen inn i undervisningen og observere hva hun/han sier og gjør, og hvordan hun/han forholder seg til elever og repertoar. Denne informasjonen kan bl.a. fanges gjennom å filme undervisningen, eller å skrive feltnotater. De teoretiske perspektivene man legger til grunn i dette arbeidet, de "brillene" man tar på seg, ikke minst når det gjelder i forhold til analysen av materialet som samles inn, er selvsagt forutsetninger for hvilke forståelser som bringes fram, og hvilke forståelser som blir liggende urørt. Forskeren kan for eksempel fokusere på meningsdannelser som skjer i musikkundervis-

ningen, og hvordan opplevelser av sannhet og eksistens dannes i møte med musikk ut i fra en fenomenologisk posisjon – hvor den menneskelige *væren* på ulike vis fokuseres. I et nordisk perspektiv er en slik forskerposisjon utgangspunkt for flere arbeider (Ferm 2006, Holgersen 2006, Ray 2004).

Forskeren kan imidlertid også velge helt andre teoretiske perspektiver for studiene av instrumentalundervisningen, og for eksempel heller diskutere hvordan forståelser om musikk og musikkundervisning blir til eller konstrueres gjennom sosiale prosesser. Man kan i denne sammenhengen drøfte hvordan instrumentalpedagogens synspunkter bl.a. mht. repertoar, arbeidsmåter og undervisningsstrategier farges av oppfatninger knyttet til instrument, sjangre og utdanningsinstitusjoner, eller til normer i musikklivet utenfor undervisningskonteksten. Slike forskningsfokus kan bl.a. undersøkes fra diskursorienterte perspektiv med utgangspunkt i Michel Foucaults tenkning – hvor *makt* er et sentralt begrep. Slik forskning finnes også representert i nordisk musikkpedagogisk forskning (Krüger 2000a, Nerland 2004, Schei 2007).

I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan *opplevelser* av instrumentalpedagogisk praksis kan belyses ved hjelp av Martin Heideggers fenomenologisk-hermeneutiske tenkning (Heidegger 2000), og hvordan *forståelser* av instrumentalpedagogisk praksis kan utvikles med utgangspunkt i Michel Foucaults diskursorienterte tenkning (Foucault 1999a). Dette gjøres gjennom at vi i artikkelens to første deler presenterer utvalgte deler av Heideggers og Foucaults arbeid, for så å diskutere hva slags innsikter forskeren kan frembringe med utgangspunkt i det ene versus det andre av disse perspektivene. I artikkelens tredje del fokuseres så *samsvarigheter* i Heideggers tenkning om *væren*, og Foucaults tenkning om *makt*, og de to inngangene som først er presentert som diametralt motsatte, utvikles med inspirasjon fra Jacques Derridas dekonstruksjonistiske filosofi (Derrida 1967) mot et mer dynamisk bevegelig forskerperspektiv hvor dualismen *væren-makt* kanskje heller kan betraktes som et kontinuum enn som en enten/eller-dikotomi. Med støtte i Bruno Latours aktørsentrerte vitenskapsfilosofi (Latour 1996, 2005) utvikles så tenkningen om forskerperspektiv i retning av en narrativ ansats som ikke nødvendigvis innretter seg etter epistemologiens krav til entydige forskerposisjoner, eller til endelig oppklarhet, men der tvetydigheter og paradokser også kan gis plass i fremskrivelser av kunstpedagogiske praksiser. En slik tilnærming til analyser og formidling av innsiktene er inspirert av Heideggers tenkning om kunst som *diktning* (Heidegger 2000), Foucaults narrative grep i sine ”idehistoriske intervensjoner” (Schaanning 1997), Derridas tenkning om språkets samtidig forklarende og forkludrende effekt (Derrida 1967), og av Latours oppfordring om å levere forskning som beretninger sentrert rundt aktører, som med største selvfølgelighet binder sammen kunnskap som i moderne vitenskapstenkning anrettes i bokser som enten diskurs, kultur, eller natur (Latour, feks 1996:11-18)

Et heideggeriansk perspektiv

Martin Heideggers tenkning tilbyr et fenomenologisk utgangspunkt som kretser omkring menneskets forståelse av eksistens og væren. Det fenomenologiske fokuset dreies i Heideggers tenkning i hermeneutisk og eksistensialistisk retning, der væren og innsikt i væren utgjør omdreiningspunkter. I sitt tidlige forfatterskap diskuterer Heidegger *angst* og *kjedsomhet* som fenomener som kan rykke mennesket ut av "hverdagslivets trivialiteter", og konfrontere oss med sannheter om vår egen virkelighet – eller *væren* (Heidegger 2007). På midten av 30-tallet inkluderes også *kunst* som et slikt fenomen, som noe som kan stoppe oss i vår værensglemsel. Denne tenkemåten endevender hans samtids forståelse av kunst som et personlig uttrykk fra en kunstner til et opplevende publikum, og argumenterer i stedet for en kunstoppfattelse som verken har kunstneren eller kunstverket i fokus, men i stedet i-verk-settelser av sannhet.

En fenomenologisk orientert forsker kan dermed i undersøkelser om instrumentalpedagogiske praksiser med utgangspunkt i Heideggers tenkning, utvikle perspektiver som bl.a gjør det mulig å betrakte eksistensielle dimensjoner knyttet til instrumentalundervisningen. Når en jazzpedagog for eksempel hevder at hensikten med undervisningen er at studentene skal kunne "bli seg selv", og når pedagogen realiserer dette gjennom en gehørbasert undervisning som dreier seg om dialoger mellom ytre og indre aspekter av relasjonen musikk – menneske, er dette empiri som det åpenbart kan være fruktbart å drøfte fra en Heidegger-inspirert forskerposisjon (Angelo in press). Instrumentalpedagogen kan i slik sammenheng vektlegge bl.a. repertoar og arbeidsmåter på en måte som sikter mot å tilby elevene sannhetsåpenbarende innsikter. For eksempel i retning av slik kunstfilosofen og fenomenologen Mikel Dufrenne (1979) beskriver sine opplevelser ved å lytte til Debussys *La Mer*:

Something like the essence of the sea is revealed to me, with respect to which every image is gross and vain. We are concerned with what I experienced when I am before the sea, of what there is truly "marine" in it – with its affective essence, which is more certain and more communicable than all empirical signals. It is the sea-as-world, just as the fugue by Bach was joy-as-world (Dufrenne 1979:520)

Her er det verken illusjoner av sjøsprøyt, svaberg eller hav Dufrenne referer til, men i stedet væren-sannheter som kommuniserer på et fundamentalt annet nivå.

Boken *Kunstverkets opprinnelse* (2000) er en utgivelse av Martin Heideggers forelesninger om kunst fra midten av 30-tallet, der det er *kunstverkene* som utgjør omdreiningspunktet for tenkningen. Mer presist, hvordan kvalitativt gode kunstverk kan få oss til å stoppe opp og erkjenne vår egen eksistens. I Heideggers tenkning er mennesket på leting etter sanne innsikter om seg selv og væren, men disse innsiktene vanskeliggjøres av menneskenes samtidige flukt fra slike oppfattelser. En abstrahert virkelighetsoppfat-

ning som helt siden Platons tid er delt mellom "subjekter" og "objekter" står dessuten i veien for eksistensielle erkjennelser. Heidegger opponerer mot sin samtids forståelse av kunstverk som "ting", som menneskene skal skaffe seg kunnskap om og kontroll over, og nyte, og hevder at en slik forståelse overskygger kunstverkens potensialer til å avsløre værensmessige sannheter. Kunstverk har i Heideggers tenkning både en "tinglighet" og en "brukstinglighet", det vesentligste er imidlertid det som *skiller* kunstverk fra andre ting og bruksting, nemlig kunstverkens verksmessighet; noe (sannhet) er satti- i- verk, i verket. Denne iverksettelsen lokaliserte Heidegger i kunstverkene som tilvirkede ting, for eksempel slik at "treskulpturen er i tre", "maleriet er i farven", "musikkverket er i tonen", men påpeker verksmessigheten som noe virksomt som innretter seg i nettopp slike gestalter. "Kunstverket er riktignok en laget ting, men utover dette uttrykker det noe annet enn det den blotte og bare ting selv er, *állo agoreúei* (...) det er allegori" (Heidegger 2000:11). Gode kunstverk kan slik sett forstås til å inneha en *dybde*, som setter i verk mer enn hva som på overflaten er observerbart.

Frederik Pio (2007) relaterer denne tenkningen om kunstverks dybde til Frede V. Nielsens teori om musikk som et mangespektret meningsunivers. Nielsen (1994:136-137) fremhever en korrespondens mellom ulike meningslag i musikken og ulike bevissthetslag i mennesket. I likhet med Heidegger skriver Nielsen om kunstverks mange sjikt, og påpeker blant annet musikkens "emosjonelle" og "åndelige" meningslag (se også Varkøy 2009, Pio & Varkøy accepted). I Pios diskusjon trekkes denne forståelsen inn i en diskusjon av musikalitet, og det poengteres hvordan det slik sett kan finnes flere former for hørbarheter. Disse drøfter Pio videre som *det hørte*, *det overhørte*, *det uhørte*, og *det hørbare*, og utvider dermed en tradisjonell oppfatning om musikk og musikalitet som relatert til et akustisk målbart fenomen (Pio 2007). Slik sett kan det like gjerne være noe ikke akustisk målbart som får Dufrenne til å oppleve hva han beskriver som "the essence", eller "the truly marine" i lytting til Debussys *La Mer* (Dufrenne, 1979). Eller, som også kan få den tidligere omtalte jazzpedagogen til å oppmuntre studentene til å lytte "innover" i gehøret, og utvikle sine evner til å kunne "høre hva den andre hører" (Angelo in press). Å kunne "høre hva den andre hører", slik jazzpedagogen i Angelos observasjoner formulerer det, kan synes å forutsette en sensitiv tilstedeværelse hos pedagogen, som går langt forbi hva en fysisk nærværstenkning tilbyr å oppfatte, og vender oppmerksomheten i retning av et fenomenologisk fokus for å kunne diskutere denne undervisningen.

Musikkpedagogers grunnleggende *tilstedeværelse* poengteres av flere som avgjørende for den sensitivitet som synes nødvendig for å kunne ivareta potensielt eksistensielt orienterte innsikter i musikkundervisning (Lines 2005, Pio 2009). Fra et heideggeriansk perspektiv kan kanskje et værensfokus i musikkundervisning utvikles gjennom et fenomenologisk, og eksistensielt fokus på musikk, som kunst, i musikkpedagogisk utdanning. Slik sett kan det antydes et behov for en kritisk refleksjon rundt hvilken plass fenomenet *musikk* har, i forhold til refleksjonen omkring *pedagogiske* og *didaktiske* spørsmål, i vår tids musikkpedagogiske utdanninger. Og også for en diskusjon rundt hva

slags innhold som *må* vektlegges mht. både musikk og pedagogikk – dersom det siktes mot å utdanne musikkpedagoger som vil kunne undervise i musikk med fokus på væren og eksistens.

En kritikk mot heideggeriansk tenkning i musikkpedagogisk forskning kan være hvordan denne synes å sette musikk*objektet* i fokus. Heideggers kunstfilosofi kretser utvilsomt *også* rundt kunstverkets tinglighet, ikke minst fordi sannhet nødvendigvis knyttes til et slags ”verk” for å kunne settes-i-verk (se for eksempel Heidegger 2000:11). Kritikken mot et objektfokus overser imidlertid det grunnleggende poeng i Heideggers tenkning som jo nettopp handler om å *oppheve* vår tids skille mellom (døde) objekter, og (levende) subjekter. Dette tydeliggjøres for eksempel i følgende sitat, fra en av hans diskusjoner om ”kunst som sannhetens i-verk-settelse”:

Kunsten er sannhetens i-verk-settelse. I denne setningen skjuler det seg en vesentlig tvetydighet ifølge hvilken sannheten på en og samme tid er både subjekt og objekt for denne settelsen. Subjekt og objekt er imidlertid ikke passende termer i denne sammenheng. (Heidegger 2000:94)

Slik Heidegger ser det er altså verken subjekt eller objekt tilstrekkelig for å forklare fenomenet kunst (ibid:108). Dette impliserer videre at et spørsmål som for eksempel ”*hva* er musikk” blir like feilaktig som for eksempel ”*hvem* er musikk”, i det begge forutsetter et svar i enten objekts- eller subjekts form. Heideggers tenkning synes for øvrig ikke å ha entydigheter og fastlåste forståelser som hensikter, men synes i stedet å sikte mot tvetydigheter som sentrale for å lede tanken mot komplekse utforskninger av værensspørsmål. For eksempel påpeker han eksplisitt hvordan spørsmålet om hva kunst *er*, aldri gis et eksakt svar i *Kunstverkets opprinnelse* (ibid). I etterordet påpeker Heidegger dessuten hvordan vår tids oppfatning av ”den estetiske opplevelsen”, eller av ”kunstverket som en gjenstand” kan forlede tanken i retning av en slags uforpliktende letthet der *opplevelsen* faktisk kan bli til det ”element gjennom hvilket kunsten dør” (ibid:97-98). Kunstens ”hensikt”, for Heidegger, er slik sett slett ikke opplevelsen, men i stedet å komme *ut* av opplevelsen, og inn i eksistensiell innsikt (ibid, samt Pio & Varkøy accepted). Heidegger skriver forøvrig påfallende lite om ”estetikk” i sin kunstfilosofi, men konsentrerer seg i stedet om både kunstverk og håndverk (*téchné*) i *spesifikke* kunstformer som poesi, maleri og musikk (Heidegger 2000).

I formelle intensjoner for allmenn musikkopplæring i Norge er imidlertid ”musikkopplevelsen” vektlagt, for eksempel i læreplanen for kunnskapsløftet der denne opplevelsen også anses som et utgangspunkt for ”eksistensiell erfaring” (LK06). Varkøy (2010) knytter denne målformuleringen til bl.a Heideggers tenkning om kunst. Ifølge Jan Sverre Knudsen kan imidlertid en slik økende estetisering av musikkfaget i skolen også være ufordelaktig fordi dette vil favorisere klassiske, vestlige verker foran andre typer musikkuttrykk (Knudsen 2010). Dette er utvilsomt problematisk for en flerkulturell skole. Ut fra en heideggeriansk utlegning av kunst kan imidlertid en slik bekymring

synes noe forhastet, fordi kunstopplevelsen i Heideggers tenkning slett ikke er marginalisert til å gjelde kun spesifikke kulturers kunstuttrykk. Snarere tvert imot. En vesentlig forutsetning er det imidlertid, med Heidegger som grunnlag, at musikk læreren som skal undervise i de spesifikke uttrykkene har dyptgående kjennskap til de spesifikke uttrykkene, og den kulturelle kontekst der disse i utgangspunktet ble tilvirket (Varkøy in press). Nettopp dette er et fokus i David Lines diskusjon om musikkutdanning i et heideggeriansk perspektiv (Lines 2005). Blant annet impliserer dette at:

The pedagogical implications of these points indicate that the music educator requires more than an impression of musical modes of being in the present. A critical educator who works with changing musical modes will question the ground on which musical beings (in a plural sense) show up in an 'Event' (Ereignis) and how this is viewed in relation to changing historical beings. (Lines 2005:68)

Kulturelle og historisk ulike værenoppfatninger blir slik sett grunnleggende innsikt for musikk læreren, noe som naturligvis gjelder klassisk, vestlig musikk, så vel som andre typer musikk/musikkoppfattelser. Christopher Naughton påpeker også kontekstkunnskapen, og musikkens mangfoldige horisonter i sin utlegning av musikkutdanning i et perspektiv som er inspirert av både Heidegger og Christopher Smalls tenkning:

The idea of multiple horizons and acceptance on difference, prohibits music being seen from only one perspective and removes the validation of one method or approach which has long been present in music education, to the detriment of any laterality in the students' musical learning (...)

For Heidegger, the feel and the "mood" or "attunement" is equally important (as the thingness in the work and the making of the work) in making and reading. When interpreting music, this can include descriptions understood as culturally compliant with any given style (Naughton 2009:51, vår kommentar i parentes)

Her poengteres blant annet hvordan musikktypers mangfoldighet og forskjellighet har betydning, også for musikkpedagogens metoder og tilnæringsmåter. Dette ikke minst i forhold til *ulike* sjangre og stilarter. Det heideggerianske perspektivet handler slik sett også om en sensitivitet til å kunne bli lydhør for det som toner i den spesifikke tradisjon, eller innenfor det spesifikke musikkverks kontekst.

Fra en Derrida-inspirert, dekonstruksjonistisk innfallsvinkel påpekes det videre hvordan det som konstituerer "estetiske objekt", eller "estetisk opplevelse" også kan betraktes som kulturelt og diskursivt bestemt, noe som faktiske også kan fravriste musikkverket dets "egne" autonomitet, og mening. Slik Dyndahl og Ellefsen (2009) ser det kan "musikkens mening" riktigeres anses som konstruert i et kulturelt og sosialt fellesskap, der hva som er "estetisk" eller eventuelt "funksjonelt" ikke bestemmes av det enkelte subjekt alene, men av dette i relasjon til et fellesskap (ibid:20). Uavhengig

om det er sånn eller slik, så kan i alle fall denne diskusjonen understreke behovet for en kritisk refleksjon om hvilken plass ”musikk” har, i musikkpedagogiske utdanninger, og hva *slags* tenkning om musikk som tilbys, i forhold til for eksempel tenkningen om pedagogikk og didaktikk.

Heideggers forklaringspråk preges av ekstensive verbgjøringer, som at ”verden verdener” (Heidegger 2000: 47) eller at ”vesenet veser” (ibid: 9). Kanskje kan man også omarbeide begrepet *kunst* til et verb, og foreslå nyordet ”kunstning”? Dette ikke minst for å komme forbi en eventuell (om enn altså noe forhastet) bekymring for et *objektets* forrang i heideggeriansk kunstforståelse. Begrepet ”kunstning” samsvarer med Heideggers aksentuering av kunst som *frambringelse*, *poesis* eller *tilvirkelse* (Heidegger 2000) og knytter i musikkfaglig sammenheng også an til Smalls tenkning om musikk som ”musicking” (Small 1987, 1996). Smalls musikkfilosofi har flere møtepunkter med Heideggers kunstfilosofi, ikke minst igjennom å understreke musikk som noe *virksomt*, og også gjennom det utvilsomt lignende, eksistensielle fokuset. I Smalls tenkning er det særlig *relasjonene* som betones, dette i betydningen relasjoner mennesker imellom, relasjoner innover i den enkeltes, eller også andre, og kanskje enda mer eksistensielle typer relasjoner (Pio & Varkøy accepted, Varkøy 2010). *Musicking* forklares blant annet slik:

Musicking creates the public image of our most inwardly desired relations, not just *showing them to us* as they might be but *actually bringing them into existence* for the duration of the performance (Small 1987:69-70)

Ideal-relasjonene, og ideal-samfunnene, som Small er aksentuerer gjennom hele sitt forfatterskap, oppfattes til å *frebringes* i musicking (Small 1987, 1996), noe vi ser som sammenlignbart med hvordan sannheten, satt i verk i kunstverk – *frebringes*, i Heideggers tenkning (Heidegger 2000). For eksempel formulert på denne måten:

Kunsten er dermed: den skapende bevaring av sannhet i verket. *Dermed er kunstens sannhet vorden og hendelse* (Heidegger 2000:85).

Kunst som skapende bevaring kan vanskelig forstås til å omhandle (døde) kunstgjens-stander.

Et foucaultiansk perspektiv

I nordisk sammenheng er særlig den diskursorienterte tenkningen til Michel Foucault et benyttet perspektiv i forskning om musikkpedagogisk praksis (Krüger 2000a, 2000b, Nerland 2004, Schei 2007). Med et slikt perspektiv fokuserer forskeren mindre på meningsdannelser og eksistensielle innsikter i musikkpedagogiske praksiser, og

konsentrerer seg i stedet om hvordan forståelser om musikk og musikkundervisning konstrueres sosialt og kulturelt. Foucaults diskursorienterte tenkning (Foucault 1999a) føyer seg inn i et sosialkonstruksjonistisk landskap, der bl.a. "egentlighet" og "sannhet" anses som mindre interessant, fordi slike fenomen betraktes som resultater av sosiale prosesser. En sosialkonstruksjonist kan, som for eksempel Vivien Burr (1995) benekte absolutte sannheter på følgende måte:

..there exists no 'truth' but only numerous constructions of the world, and which ones receive the stamp of 'truth' depends upon culturally and historically specific factors. This is what is called 'relativism' – there exist only numerous versions of events, all of which must theoretically be accorded equal status and value. Because there can be no truth, all perspectives must be equally valid. (Burr 1995:81)

Med et slikt utgangspunkt blir ikke lenger opplevde "sannhetsåpenbaringer" av eksistensiell art det vesentligste, men i stedet de mekanismer og logikker som gjør noen konstruksjoner av sannhet mulige og andre umulige.

Foucault (1999a) argumenterer, i likhet med Heidegger, *mot* en virkelighetsoppfatning som utgjøres av "subjekter" og "objekter", med motsvarende oppgaver og egenskaper, men allikevel ut fra en nokså annen innfallsvinkel. Mens Heidegger bryter denne erkjennelsen gjennom argumentasjoner om ting og mennesker som ulike derværenes av en felles væren, argumenterer Foucault for en oppfattelse av både subjekt og objekt som resultater av diskursive mekanismer. Subjektet, som sådan, eksisterer ikke i Foucaults tenkning fra 1960-70-tallet, men er kun strategisk plassert for å gi makt eller motmakt til en rådende diskurs. Et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogiske praksiser kan dermed ut fra et foucaultiansk perspektiv dreie seg om å synliggjøre hvordan sosiale og kulturelle praksiser konstruerer eller former ulike forståelser av "musikk", "undervisning" og "læring".

Diskursens orden er Foucaults tiltredelsestale da han ble ansatt som professor i "tenkemåtenes historie" ved det anerkjente Collège de France i 1970 (Foucault 1999a). Denne talen kan betraktes som et manifest for Foucaults tenkning, og beskriver den forskningsmetodiske rammen for hans senere empiriske undersøkelser. Disse undersøkelsene inkluderer idéhistoriske analyser av hvordan forståelser av "galskap" og "seksualitet" har blitt til, og hvilke effekter disse ulike forståelsene har hatt (Foucault 1999b, 2001). I *Diskursens orden* argumenterer Foucault for hvordan diskurser blir regulert og kontrollert av forskjellige mekanismer, og hvordan disse mekanismene utelukker og avgrenser hva som kan bli sagt, hvem som kan tale og hvilken autoritet talen får. Det er ut fra denne tenkningen ikke slik at alt som kan sies faktisk *kan* sies, og heller ikke slik at alle som får tale faktisk *får* tale, langt mindre at alle blir lyttet til. I Foucaults tenkning betinges tillatelsene blant annet av hvem taleren er, hvilke grupper han/hun tilhører, hvilke kvalifikasjoner han/hun har, og hvordan disse kvalifikasjonene er utviklet. I instrumentalpedagogisk sammenheng kan slike mekanismer blant annet forstås slik at

jazzpedagogens tenkning om gehørundervisning ikke nødvendigvis tillegges verdi i en diskusjon om gehør i klassisk fiolinutdanning, eller at musikk lærerens metoder for samspill i grunnskolen ikke nødvendigvis blir lyttet til i diskusjoner om hornensemble i kulturskolen. Nerland (2004) synliggjør for eksempel hvordan tenkning om instrumentaltundervisning kan være fagspesifikt fra instrument til instrument, og hvordan normer fra praksiser utenfor utdanningsinstitusjonen kan være retningsgivende for hvordan undervisning iscenesettes. For å være i det sanne, eller følge ”diskursens orden” slik Foucault forklarer denne (Foucault 1999a), må taleren innrette seg etter sannhetskriterier i den spesifikke konteksten, og snakke og handle på en slik måte at den rådende diskurs opprettholdes. Det er ut fra dette ikke lenger bare slik at kunnskap er makt, men veien til kunnskap er også belagt med makt. Hvorvidt det er sant eller usant om noen er en dyktig instrumentalist og instrumentpedagog, eller om en ”instrumentpedagog” i det hele tatt eksisterer, avhenger således både av den veien som har ledet frem til en slik posisjon, og hvorvidt man fremfører sin tale etter det aktuelle ”diskurspolitiets” regler (Foucault 1999a: 21).

Slike mekanismer gjør seg selvsagt også gjeldende i høyere musikkutdanning. Geir Johansen diskuterer for eksempel hvordan innholdet i faget musikkdidaktikk kan forstås som framforhandlet gjennom (spenningsfylte) dialoger mellom ulike, kulturelt bestemte *kunnskapskulturer* i musikkpedagogisk utdanning (Johansen 2006). Johansen identifiserer i denne sammenhengen én musikkvitenskapelig, én allmennpedagogisk, og to skapende/utøvende kunnskapskulturer (*utøverpedagogen*, og *utøverpedagogen*), og understreker hvordan disse kan bygge på forskjellige og kanskje også noe motstridende forståelser for hva musikkundervisning – og dermed også musikkdidaktikk beskjeftiger/bør beskjeftige seg med. Johansens diskusjon er sosialkonstruksjonistisk, men ikke spesifikt diskursteoretisk forankret, men peker likevel på samme typer mekanismer som en foucaultiansk analyse av musikkdidaktikkfeltet kunne påpekt:

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 fagdidaktikk 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 (Johansen 2006:119)

Kunnskapskulturene som Johansen fremhever korresponderer med Frede V. Nielsens illustrasjon av musikk lærerutdanningenes tradisjonell sektor- og institusjonsrelasjon, som i norsk sammenheng kan oversettes slik at lærerhøgskolene tradisjonelt har utdannet til undervisning i grunnskolen, universitetene til undervisning i musikkteoretiske fag på videregående skole (gymnaset), og konservatoriene til undervisning i kulturskolene og fritidsmusikklivet (Nielsen 2001:161). Korrespondensen mellom Johansens og Nielsens

observasjoner samsvarer med hvordan Foucault i *Diskursens orden* påpeker hvordan "sannhet" støtter seg på *institusjonelle* grunnlag (Foucault 1999a:13). Dette gjør det nærliggende til å koble musikkdidaktikerens "basisfaglige selvforståelse", slik Johansen formulerer det (Johansen 2006:130) med diskursive krefter innenfor de ulike instusjons- og sektorsammenhengene som Nielsen beskriver (Nielsen 2001), og peker mot ulike "regler" innenfor en typisk "lærer"- institusjon, i forhold til en "musiker"-institusjon. Johansen påpeker videre hvordan det musikkdidaktiske feltet kan karakteriseres som et "landskap av identiteter", noe som gjør *strategiene* sentrale å undersøke for å kunne si noe om hvorvidt, og hvordan den enkelte posisjonerer seg i for eksempel en musiker-identitet eller en musikkpedagogidentitet (Johansen 2006:131). Innenfor skapende og utøvende kunnskapskulturer kan en tenkning om bl.a strategier og identitet også relateres til spesifikke sjangre eller instrument (Nerland 2004). Med utgangspunkt i et foucaultiansk perspektiv kan det dermed være *flerinstitutionelle* konstruksjoner av makt og viten som står på spill i diskusjoner om innholdet i et fag som musikkdidaktikk.

I Norge krysser instrumentalpedagogisk yrkesvirksomhet og utdanning grensen mellom to uttalte profesjonsgrupper, nemlig musikere og lærere. Begge disse yrkestypene fremheves eksplisitt som *profesjoner* i styringsdokumenter og studieplaner i Norge, mens det er uklart hvordan integrerte, kunstpedagogiske virksomheter, som de i *instrumentalpedagogiske praksier* plasseres i profesjonslandskapet. Én vesentlig diskusjon i profesjonsteoretisk sammenheng er hvem det er som skal bestemme profesjonens/yrkesgruppens ekspertise og mandat; yrkesgruppen selv, eller markedet? Når det gjelder lærerprofesjonen fremholdes det som særlig problematisk, i et *etisk* perspektiv, om slike definisjoner tillegges stat eller samfunn, fordi dette kan føre markedsorienterte krefter som blant annet kan dreie seg om profit, inn i tenkningen om læring og utdanning. Ved å frata lærere både ansvar og myndighet for egen yrkesutøvelse står pedagogiske virksomheter dermed i fare for å marginaliseres til en type funksjonær-virksomhet, noe som anses som problematisk iforhold til bl.a en demokratisk tenkning om utdanning (Dale 2001, Englund 1996). I instrumentalpedagogisk sammenheng, som også er knyttet til *kunstutøving*, blir et slikt spenningsforhold ytterligere problematisk, fordi – hvem er det som bør bestemme en kunstners mandat? Bør dette egentlig *bestemmes*, og kunstutøvingen således *bestilles* av for eksempel en styrende regjering?

Halvor Fauske diskuterer hvordan denne typen stridigheter mellom yrkesutøvere og samfunn, om hvem som skal bestemme disses ekspertise og oppgaver, i kontinentaleuropeisk tradisjon er møtt bl.a gjennom statlige krav til spesifikke utdanninger (Fauske 2008:45 ff). I Norge eksisterer det så langt ikke en suverenitet i forhold til hvilke utdanninger som sertifiserer til instrumentalundervisning. I stedet finnes det mange slags utdanninger, musikkfaglige som pedagogiske, som på både formelle og uformelle vis kvalifiserer til yrkesutøving som kan plasseres under merkelappen "instrumentalpedagogiske praksiser". Dette armatur av utdanningspraksiser kan generere et stort antall ulike kunnskapskulturer og musikkdidaktiske identiteter (Johansen 2006), og kanskje også fler enn de som kommer til uttrykk i en tradisjonell tenkning om utdanningsveier i

musikklærerfeltet (Nielsen 2001). Kanskje fungerer ikke *institusjonstilknytningen* som sannhetsgaranti innenfor alle typer ”instrumentalpedagogiske praksiser”? Tvert i mot kan det også tenkes at relasjoner til spesifikke institusjoner faktisk kan bidra til å svekke den enkelte vitensutøvers autoritet, om denne forholder seg til musikkpraksiser som identifiseres ved å forholde seg til ”virkeligheter” som nettopp *ikke* er institusjonalisert. Med støtte i Heideggers tenkning om kunst (Heidegger 2000) kan det også tenkes at Johansens epistemologisk orienterte diskusjon om ”kunnskapskulturer” (Johansen 2006), vil kunne utvides til også å omfatte ”værenskulturer”, der det å *være* jazzmusiker, hornist eller bratsjist også kan handle om musikkpedagogiske horisonter utover de sosialt konstruerte makt og viten-spillene, og for eksempel knyttes til sterke *opplevelser* av musikkens- eller musikkundervisningens egentlighet.

Slik Thorolf Krüger ser det mangler det kunnskap innenfor musikkpedagogisk utdanning om hvordan musikkpedagoger faktisk underviser, og hvordan musikkpedagogers undervisning blir formet (2000a:16-18). ”Formingen” det her er snakk om gjelder uformelle mekanismer, som diskutert ovenfor, som muliggjør noen måter å tenke og handle på, og dermed umuliggjør andre. Ifølge Krüger kan musikkpedagogisk utdanning uten denne kunnskapen vanskelig lykkes med å utdanne pedagoger som faktisk *kan* reflektere rundt- og endre egen praksis (ibid). Ut fra en slik tenkning er det ikke tilstrekkelig med gode intensjoner og velskrevet litteratur i utdanningene for å utdanne selvstendig tenkende pedagoger; lærerutdannerne behøver også innsikt i praksisene for å kunne forstå de strukturer og konstruksjonsmåter som tillater og avviser spesifikke tenke- og handlemåter. Forskeren som er opptatt av *instrumentalpedagogisk* praksis kan ha en spesiell interesse for slike fokus, ikke minst fordi denne typen virksomhet så langt befinner seg *utenfor* det obligatoriske kretsløpet, og slik sett er fristilt fra og savner formelle reguleringer som spesifikke planverk med uttalte kompetansekrav til lærere og elever. Gjennom et foucaultiansk perspektiv om diskurser og makt viser Krügers hvordan undervisning kan betraktes som konseptualisert av et ”sammenvevd ensemble av diskursive praksiser”, forstått som:

..cultural and ideological (verbal or non-verbal) ways of thinking, speaking, and acting. Inscribed in these practices are certain styles of reasoning, and taken-for-granted “truths” about the phenomenon of music, the purpose of music, and music education in the life of human being. Inscribed in them also are epistemological assumptions about what the music pedagogical world looks like, what counts as legitimate knowledge, how one acquires knowledge, and the purpose of knowledge, among other things (Krüger 2000a:13)

I en slik tankegang kan både ”lærer” og ”elev” betraktes som strategisk plasserte subjekter, hvorigjennom de rådende diskursene taler, og slik sett bestemmer hva slags praksiser som kan iscenesettes. Krüger (2000a) påpeker også hvordan en slik, diskurs-

orientert tenkning om utdanning ikke bare rammer lærernes praksis, men hvordan også *lærerutdannernes* praksiser må betraktes som ført av slike mekanismer, noe som med fordel kan ses i sammenheng med Johansens diskusjon av musikkdidaktiske kunnskapskulturer (Johansen 2006). Innskrevet i musikk læreres, og musikkdidaktikers praksiser ligger det slik sett en rekke antagelser og tatt-for-gitte sannheter om musikk, læring og undervisning som fører hvilke tenke- og handlemåter som blir mulige – til forskjell fra de mange fler potensielt tenkelige. Krüger påpeker videre behovet for en kritisk gjennomgang av de teoretiske rammer som tilbys for å reflektere rundt musikkpedagogisk praksis i utdanningene, idet disse naturligvis også *begrenser* hva slags refleksjoner som faktisk får plass (Krüger 2000a). Dette kan knyttes til de spørsmål vi stilte i denne artikkelens avsnitt om ”et heideggeriansk perspektiv” – om hva slags plass *musikk*, og ikke minst eksistensiell tenkning om musikk har, i musikkpedagogisk utdanning. Ut fra Krügers diskusjon kan emner som ”diskursiv kompetanse” eller ”adressering av sannheter” synes som vesentlig innhold i kunstpedagogiske utdanninger, som en type refleksjonverktøy for også å kunne problematisere tatt-for-gittheter, eller eventuelt også værenstenkning, i forhold til spesifikke instrument/sjangre/ praksiser/ kunnskapskulturer. Dette er tenkning som ikke nødvendigvis har plass innenfor et fagområde som generell musikkdidaktikk, med de aspektene som konstituerer dette området idag. Kanskje er dette også tenkning som gjør det nødvendig å spørre hvorvidt man i det hele tatt kan snakke om generell musikkdidaktikk, eller om et slikt vitensområde kanskje heller burde vært benevnt i terminologier som for eksempel generell musikkdidaktologi. Dette nettopp for å understreke, og fremheve hvordan det kanskje verken er mulig, eller ønskelig å komme frem til en entydig didaktisk tenkning, uavhengig av for eksempel sjanger, instrument eller institusjonstilknytning.

Et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogisk praksis kan ut fra denne diskusjonen synes å gi slipp på både menneske og musikk, i det man kanskje konsentrerer seg mer om de nettverk av strukturer som instrumentalpedagogiske praksiser konstrueres igjennom. Hensikten med diskursorienterte typer studier, med utgangspunkt i Foucaults tenkning fra perioden rundt *Diskursens orden* (Foucault 1999a) blir dermed ikke å komme ”bak” diskursene for å finne ut hva instrumentalpedagogen *egentlig* mener eller opplever, eller hvordan musikken og musikkundervisningen *virkelig* er eller oppleves. I stedet blir formålet å tydeliggjøre de mekanismer og strukturer som bestemmer de måtene det tenkes og handles på, samt å vise hvilke effekter disse har.

Væren og makt – eller væren *eller* makt?

Mens Heideggers arbeid i all hovedsak er konsentrert rundt emnene ”væren” og ”innsikt i væren”, kan det være vanskelig å finne et slikt hovedtema i Foucaults tenkning. I stedet spenner hans forfatterskap over flere vitensdisipliner, og knyttes til ulike vitenskaps-

filosofiske posisjoner (Alvesson og Sköldberg 2008:369). Slik Espen Schaanning ser det kan Foucaults arbeid betraktes som *idéhistoriske intervensjoner*, i det han gjennom sine fortellinger om de vitensdisipliner han er interessert i foruroliger vitensutøvere fra så vel vitensområdenes "innside" som fra deres "utside" (Schaanning 1997:10-21). Særlig kjent er imidlertid Foucault for sitt sosialkonstruksjonistiske/poststrukturalistiske/diskursorienterte arbeid, slik dette kommer til uttrykk for eksempel i *Diskursens orden* (Foucault 1999a). I sitt siste intervju i 1984 påpeker imidlertid Foucault hvordan Heidegger alltid har vært en sentral inspirasjonskilde;

For me Heidegger has always been the essential philosopher (...) My entire philosophical development was determined by my reading of Heidegger" (Rayner 2007:3).

Likhetene mellom Foucaults og Heideggers tenkning har vakt interesse hos flere (Deleuze 1988, Dreyfus 2004, Rayner 2007). Herbert Dreyfus illustrerer blant annet hvordan Heidegger og Foucault studerer de samme historiske epokene, Heidegger med fokus på *væren*, og Foucault med fokus på viten og *makt*. Dreyfus påpeker en retorisk samsvarighet i den grad at begrepene "væren" og "makt" nærmest kunne byttet plass deres resonnementer. Denne tenkningen utvikler Dreyfus blant annet i artikkelen *Being and Power* (Dreyfus 2004). Dreyfus oppfatter det imidlertid slik at en vesentlig forskjell er at Heideggers tenkning synes særlig fokusert rundt "objektet", mens Foucault i større grad konsentrerer seg om "subjektet" (ibid). Den tidligere påpekte felles intensjonen i Heideggers og Foucaults tenkning om å komme *rundt* det cartianske skillet mellom "objekt" og "subjekt", kan slik sett synes å ha nokså ulike utgangspunkt.

I den sene perioden av Foucaults forfatterskap implementeres også *selvet* så vel som *væren*. Ifølge Timothy Rayner (2007) definerer Foucault i 1984 målet med sitt filosofiske prosjekt som å skrive en "historie om sannhet", og Rayner fremhever følgende sitat som særlig klargjørende:

I seem to have gained a better perspective on the way I worked – gropingly, and by means of different or successive fragments- on this project, whose goal is a history of truth. It was a matter of analyzing, not behaviors nor ideas, nor societies and their "ideologies", but the problematizations through which being (l'etre) offers itself to be, necessarily, thought, and the practices on the basis of which the problematizations is formed (Fra Foucault "*The Use of Pleasure*", i Rayner 2007:142).

Her slippes både "sannhet" og "væren" inn i Foucaults diskurs, og det teoretiske rammeverket for å skrive "historie om sannhet" defineres som "problematizations" (ibid). *Foucaults* tenkning om væren, og *Heideggers* tenkning om væren har likheter, men kan likevel synes å ta sats fra nokså motsatte utgangspunkt. Mens Foucault først og fremst betoner væren som formet av omkringliggende strategier og makt-kunnskapsspill, synes

Heidegger heller å forutsette en allerede eksisterende væren som de ulike praksisene og virkelighetsoppfattninger blir forskjellige fortellinger av (Rabinow 1997).

Alvesson & Sköldbergs beskriver siste del av Foucaults forfatterskap som hans *sosiale ontologi*, og trekker frem hans tenkning om selvet som *formet* – nærmest som en skulptur (Alvesson & Sköldberg 2008:377). En skulptur tilvirkes utvilsomt først og fremst utenfra, men behøver nødvendigvis også noe å kunne tilvirkes *av* for å bli til. Skulpturen som metafor kan i denne artikkelen også knyttes opp mot eksemplene fra Heidegger-tenkningen, om tingligheten som sitter så ”urokkelig” fast i kunstverket, at ”treskulpturen er i tre”, eller ”byggverket er i stein”- men hvordan så dette blir til en allegori som offentliggjør eller åpenbarer også noe *annet* (Heidegger 2000:11). Ifølge Alvesson & Sköldberg tilfører Foucault i sin tenkning fra siste del av forfatterskapet, i tillegg til spørsmålene ”hva *vet* jeg” og ”hva *kan* jeg”, også spørsmålet ”hvem *er* jeg” (Alvesson & Sköldberg 2008:377). Dette peker naturligvis mot den grunnleggende forutsetning for skulptur-metaforen at det skulle finnes noe som tross alt *kan* tilvirkes. Som oppsummering er altså både Heidegger og Foucault opptatt av *væren* så vel som av *makt*, men med vesentlige forskjeller. Når Krüger så skriver om Foucaults *eksistensielle* tenkning, og om hvordan diskursene faktisk kan forstås som ”modi of existence”, så synes det likevel være en utenifra-forming som er betont, slik at selvet så å si *impregneres* med væren – heller enn å vikles ut fra en på forhånd gitt essens (Krüger 2000b: 56)

Tilvirkelsen av subjekt/objekt knyttes videre hos både Heidegger og Foucault til Aristoteles kunnskapsform ”*téchne*” (kunst/håndverk) (Gustavsson 2000). Når Heidegger skriver om kunstverkets tilvirkning er dette slett ikke å forstå som en teknisk produksjon, men i stedet som en vitensform, knyttet til væren, og det sanne (Varkøy in press).

Den greske forståelsen av viten som kommer til uttrykk med *téchne*, er at viten er en frembringelse av det værende. *Téchne* bringer det nærværende som sådan ut av tildekningen og bringer det uttrykkelig inn i sitt utseendes avdekkethet. Med *téchne* forstås aldri den virksomhet som går ut på å lage noe (Heidegger 2000:69).

Foucault refererer også til den greske forståelsen av *téchne* i essayet ”Technologies of the Self”, der han diskuterer hvordan selvet etableres i spill mellom ulike sannhets-konstruksjoner (Foucault 1988). Her dreier teknologibegrepet seg om teknikker som individet pålegger seg selv for å kunne forandre seg, alene eller ved hjelp av andre. Disse teknikkene, eller ”operasjonene” som Foucault skriver, retter seg mot subjektene “own bodies and souls, thoughts, conducts and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality” (Foucault 1988:18). I dette essayet påpeker Foucault videre hvordan hans interesse har dreid seg mot tilblivelsen av selvet, og hvordan et slikt fokus, i et historisk perspektiv, er tenkt i termer som for eksempel selvomsorg, selvreguleringer, selvransakelse og selvinnsikt.

Perhaps I've insisted too much on the technology of domination and power. I am now more interested in the interaction between oneself and others, and in the technologies of individual domination the history of how an individual acts upon himself, in the technology of the self (Foucault 1988:19)

Et vesentlig poeng for tenkningen i *denne* artikkelen, er å påpeke hvordan så vel Heidegger som Foucault knytter tenkningen om tilblivelse av noe indre til ytre og kontekstuelle forhold, og slik sett hvordan begrepene væren/makt på sett og vis kan bytte plass. Hos Foucault benevnes de ytre mekanismene for selvets tilblivelse som "sannhetsspill" ("games of truth"), eller også "problematizations" (Rayner 2007:142). Heidegger omtaler imidlertid rammen som vår forståelse av eksistens kan bli til innenfor som "Gestell". Hans Ruin oppfatter "Gestell" som essensen i Heideggers tenkning om teknologi (fra *techné*), og understreker hvordan dette begrepet i etymologisk forstand trekker på betydninger fra "the root-verb *stellen* (to place or put), such as *herstellen* (make) and *vorstellen* (represent), but also of *Gestalt*, *figure*" (Ruin 2010:183). Her blir altså både fastsettelse, tilvirkelse, allegori og fremstilling vesentlige termer for å kunne forstå begrepets betydning. Når Heidegger i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger 2000) forklarer kunst som "fastsettelsen av sannheten slik den selv innretter seg i gestalten", eller også som "den skapende bevaring av sannheten i verket" (Heidegger 2000:85), blir det kunstnerens vitensform *téchne* som gjør det mulig å tilvirke en sannhet, i en gestalt. Ruin påpeker også hvordan Gestalt, som kanskje kan oppfattes nokså negativt, og som en kvelende ramme for tilværelsen, også kan forstås som det som muliggjør en avdekning av sannhet: "To what is hopeful in technology belongs this possibility of bringing it back to a sense of a poetic disclosure, first carried forward in the arts, which were known by the Greek also as *techné*" (Ruin 2010:194). I Naughtons diskusjon knyttes Gestell videre til Heideggers tenkning om "Stimmung", og det påpekes hvordan det å bli *oppmerksom* på den stemning som leder (tuner) tanken inn til hvilke fenomener den beskjeftiger seg med, og hvordan den stiller seg til den, er vesentlig for å kunne vinne eksistensiell innsikt (Heidegger 2007:158-159, Naughton 2009:57-58).

En kort oppsummering av våre diskusjoner så langt kan påpeke hvordan forskeren som velger å studere instrumentalpedagogiske praksiser fra et heideggeriansk utgangspunkt vil kunne fokusere på noe "indre" i musikk og i menneske, og på noe som åpenbarer sanne innsikter om *væren* og egen eksistens. Forskeren som heller velger et Foucault-perspektiv, vil i stedet fokusere utover; på hvordan oppfatninger av musikk og musikkundervisning konstrueres gjennom sosiale og diskursive praksiser og dermed omgis av *makt*. Dualismen mellom artikkelens to første deler; "et heideggeriansk perspektiv" og "et foucaultiansk perspektiv", er imidlertid allerede foruroliget gjennom artikkelens siste del, som så langt har poengtert en del *likheter* mellom Heideggers og Foucaults tenkning.

Denne foruroligelsen av en ryddig enten/eller-tenkning om forskerperspektiv kan aksentuere ytterligere gjennom også å trekke inn Jacques Derridas dekonstruksjonis-

tiske filosofi (Derrida 1967). I løpet av de senere årene har det blitt relativt vanlig å problematisere tradisjonelt ”dikotomiske” forståelser innenfor det musikkpedagogiske forskningsmiljøet i Norden (Dyndahl & Ellefsen 2009, Holgersen 2006, Varkøy 2008). I flere av disse arbeidende anvendes Derridas tenkning (Dyndahl 2006, Dyndahl & Ellefsen 2009, Rønningen 2010, Varkøy 2008). For eksempel diskuterer Varkøy forholdet mellom *skriftlighet* og *mundlighet* i musikk og musikkundervisning, eller mer presist; ulike forståelser av fenomenene skriftlighet og mundlighet, slik de dominerer musikkfeltet (Varkøy 2008). Med støtte i Derridas tenkning problematiseres her både den vitenskapelige logosentrismens krav til entydighet og logiske strukturer som går opp, og også hvordan det implisitt i dualistiske tenkemåter bygges fram et hierarki der den ene opposisjonen får forrang (se også Dyndahl 2006 om dette). I sin diskusjon viser Varkøy hvordan ”mundlighet” i musikkfeltet, gjerne trekkes mot noe naturlig og nært, mens ”skriftlighet” heller assosierer til noe kunstig og distansert (Varkøy 2008). I *den herværende* diskusjonen om *væren* eller *makt* som forskerens fokus, kan det tenkes et lignende hierarki, der Heidegger-perspektivet kan oppfattes som å fokusere noe ”naturlig” og ”ekte” i musikk og menneske, mens foucaultperspektivet kan knytte ann til forestillinger om noe ”hult”, eller ”forstilt”. Avslutningsvis kan det være på tide å justere noe på en slik, eventuell misforståelse.

Et sentralt poeng i Derridas filosofi er at verken ordene eller språket, eller for så vidt *representasjon* som sådan, kan bære en essensiell mening i seg selv, men at mening i stedet kan bli til i spenningsforhold *mellom* opposisjonelle begreper og konsepter (Derrida 1967). Derrida poengterer ordenes manglende konsistensen gjennom å skrive ”under erasure”, eller under utviskning. Språket er ikke presist, men likevel nødvendig for å kunne fremstille det som er tenkt. Eller, slik Spivak formulerer det i forordet til *Of Grammatology*; ”since the word is inaccurate, it is crossed out. Since it is necessary, it remains legible” (Derrida 1967:xiv). Strategien med å skrive under utviskning henter Derrida fra Heidegger, som først anvender denne praksisen i brevet ”Zur Seinsfrage” (spørsmålet om væren), stilet til Ernst Jünger i 1956. Her krysses begrepet væren ut, med et faktisk kryss, og blir likevel stående som en metafor for hvordan et konsept som Væren ikke *kan* utsies eller entydig forklares (Spivak, i Derrida 1967:xiv). De utkryssede ordene har slik sett en noe forskjellig hensikt hos Derrida og hos Heidegger, ettersom dette i en Derrida-inspirert forståelse problematiserer at det i det hele tatt skulle foreligge en grunnbetydning som ordet skulle kunne henvise til.

Hva om vi så i denne artikkelen, som i utgangspunktet diskuterer væren og makt som to mulige forskerperspektiv, skriver kjernekonseptet *instrumentalpedagogiske praksiser* under utviskning; ~~instrumentalpedagogiske praksiser~~? Med Derrida som utgangspunkt kan dette antyde en oppfatning av at termen ”instrumentalpedagogiske praksiser” mangler en egentlig betydning, men først kan gis mening gjennom ett eller flere begrep å stå i motsetning til. Forankrer vi derimot idéen i et Heidegger-perspektiv kan dette skape forventning om at konseptet tross alt *er* korrigerbart, selv om de essensielle meninger dette henspiller til ikke nødvendigvis lar seg representere i det vi vanligvis tenker på

som en språklig forklaring. Kanskje kan det ut fra dette diskuteres om forskeren som vil studere såkalt "instrumentalpedagogiske praksiser", igjennom en væren/makt brille, kanskje heller bør erstatte dette begrepet med andre termer som på en noe riktigere, eller i alle fall mer umiddelbar måte kan referere til en eventuell gitt essens, eller muligens heller – mangelen på denne? Med en slik inngang er det videre langt fra sikkert at forskeren er tjent med å på forhånd ha "tatt valget" om analysen av disse praksisene som *enten* værenorientert, *eller* maktorientert. Slike posisjoner kan heller betraktes som poler på en akse som kan danne et fruktbart utgangspunkt for hvor tenkningen og drøftingene om "instrumentalpedagogiske praksiser" kan ta sats.

En slik tenkning kan berikes gjennom å trekke inn Bruno Latours vitenskapsfilosofi, som betoner vitenskap som *skap* og utøvd av virksomme aktører (Latour 1996, 2005). Som Foucault og Derrida kan også Latour plasseres innenfor fransk poststrukturalisme, men han konsentrerer seg til forskjell fra de to første om de harde vitenskaper og bringer en sosialkonstruksjonistisk tenkemåte inn i naturvitenskapene. I Latours tenkning får derfor også ting og ikke-mennesker (aktanter) status som *medskapende* iforhold til hva som medieres fram som "vitenskap". Det samme gjelder såkalt "sorte bokser", eller konsepter og inskripsjonsanretninger som kun *brukes* i vitenskapelig sammenheng, men som ikke selv gjøres til gjenstand for problematisering og betvivelse (Latour 2005). I musikkpedagogisk sammenheng diskuterer Anders Rønningen hvordan begrepet "musikk" i norske lærebøker kan åpnes som en slik "sort boks", for å igjen få øye på de ulike praksiser og kontroverser som ligger til grunn for konseptet. (Rønningen 2010). I likhet med Heidegger og Foucault er også Latour opptatt av å viske ut det skapte skillet mellom subjekter og objekter, og påpeker hvordan "objects too have agency" (Latour 2005:63), noe som kan assosiere til Heideggers tenkning om "tingene som tinger". "Locals are localized" sier Latour, og "Places are placed" (ibid:193), og han understreker dermed hvordan noen/noe har *bevirket* det som i vitenskapelig sammenheng behandles i adskillelige kategorier som "natur" og "kultur".

To say that every local interaction is "shaped" by many elements already in place, doesn't tell us anything about the origin of those elements. And yet we have now verified where they don't come from: they are not oozing out of a global context, of an overarching framework, a deep structure. (Latour 2005:193)

"Instrumentalpedagogisk praksis" kan ut fra dette vanskelig betraktes som en naturgitt størrelse, men kan i et Latour-perspektiv riktigere anses som en sort boks, som gjøres stadig mer usynlig og selvfølgelig desto mer den brukes. Den sorte boksen usynliggjøres, og igjen står bare "input" og "output". Ulike såkalt instrumentalpedagogiske praksiser behandles dermed på samme måte, uavhengig av om disse kanskje riktigere kunne vært å omtale som feks en *musikers* praksis, eller eventuelt også en *klarinetters*, en *lærers* eller en *rockegitarists* praksis. Selv om ethvert slikt begrep, med Derrida, er minst like forkludrende som forklarende i forhold til de virksomheter som kan ligge under

en essensialisert merkelapp som “instrumentalpedagogiske praksiser”, kan det likevel være hensiktsmessig å nyansere dette noe. Dette ikke minst også for å forebygge sorte boksers ubønhørlige effekt med å viske ut eventuelle grunnleggende forskjeller i disse praksisene, i forhold til hvordan de riktigst kan utlegges – studert gjennom en væren/makt-brille.

I Latours tenkning oppstår det for forskeren et vesentlig dilemma som handler om å *enten* forfølge den enkelte aktørs tenkning, og dermed gi opp kritikkens ressurs som i vestlig vitenskap forutsetter et fokus som er enten natur-, kultur- eller diskursfokuset, *eller* å gi slipp på aktøren og nettverkene, og dermed bekrefte vitenskapens kategoriske tenkning (Latour 1996). Dette dilemmaet foreslår Latour løst gjennom å fremstille vitenssikkerter som en type antropologiske beretninger, som gjennom sine *beskrivelser* kan ivareta viten som går på tvers av vitenskapens forvrengte klarhet.

Dette dilemma ville vært uløselig om ikke antropologien for lenge siden hadde vent oss til, uten krise og uten kritikk, å behandle det som jeg vil kalle naturer-kulturer som en sømløs vev. Når etnografene er i felten, er selv de mest rasjonalistiske av dem fullt ut i stand til å forbinde myter, etnovitenskaper, genealogier, politiske strukturer, teknologier, religioner, dikteriske epos og riter fra de folkeslag han studerer i én og samme monografi (Latour 1996:16)

Slik sett kan kanskje også studier av instrumentalpedagogiske praksiser, med inspirasjon fra Latour (1996) leveres som en type beretninger som går på tvers av vitensområder som for eksempel fag (musikk) og pedagogikk, eller praksis og teori, og som også forholder seg dynamisk til denne artikkelens dualisme; *væren* og *makt*. Med utgangspunkt i datamateriale som forskeren kan ha samlet gjennom å følge en instrumentalpedagog i hans/hennes undervisning, som foreslått innledningsvis, kan det tenkes en mulig *narrativ* ansats til analysearbeidet, der fokuset i væren/makt brillen kan tillates å være dynamisk bevegelig i forhold til hva den enkelte instrumentalpedagog som vitenskaper legger vekt på. Ifølge Margaret Barrett og Sandra Stauffer kan en narrativ tilnærming være fordelaktig i forskning om kunstpedagogisk virksomhet, både for å kunne fremstille *ulike* forståelser av for eksempel musikk/musicking/musikkundervisning, og fordi en slik tilnærming kan tilby også *forskningsarbeidet* å være både ”artful and artfull” (Barret & Stauffer 2009:20). ”Artful writing” fremheves i denne sammenheng som fordelaktig for å kunne innby leseren til opplevelser/forståelser på et dypere nivå enn hva utveksling av viten i et her-og-nå perspektiv kan (ibid:f.eks s.25). Slik sett kan narrativ tilnærming være én fruktbar tilnærming til forskning om kunstpedagogiske praksiser, der viten kan oppfattes til å finnes i flere sjikt. Med utgangspunkt i Heideggers tenkning om sannhet og *diktning* (Heidegger 2000) kan det i alle fall foreslås at det også i *forskningsrapporter* om kunstorienterte virksomheter tillates et forklaringspråk som kan formidle innsikter som ikke nødvendigvis kan *forklares*, men der

fortellinger, allegorier, metaforer og tvetydigheter i stedet kan betraktes som *avgjørende* for å kunne framstille det som er tenkt/opplevd/forstått. Dette er diskusjoner som naturligvis strekker seg langt ut over denne artikkelens siste punktum. Avslutningsvis sås det likevel altså en idé om narrativ tilnærming som én mulig inngang til å diskutere instrumentalpedagogiske praksiser, sett gjennom en dynamisk bevegelig væren/maktbrille.

Litteratur:

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. opplag. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, Elin (in press) Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. In: Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen & Elin Angelo (eds), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget 2012.
- Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht: Springer
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. In: Tone Kvernbekk (ed), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 67-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deleuze, Gilles (1988). *Foucault*. Stockholm: Symposion 1990.
- Derrida, Jacques (1967). *Of Grammatology*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Dreyfus, Hubert L. (2004). Being and Power: Heidegger and Foucault.
- Dufrenne, Mikel (1979). *The phenomenology of aesthetic experience*. 2. utgave Evanston: Northwestern University Press.
- Dyndahl, Petter (2006). Dekonstruksjon i/av/om musikkpedagogisk forskning. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.59-75). Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live Weider (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol.11* (pp. 9-32). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- 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.
- Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål In: Anders Molander & Lars-Inge Terum (eds), *Profesjonsstudier* (pp. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget
- Ferm, Cecilia (2006). Life-world-phenomenological ontology and epistemology in relation to music educational settings. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds),

- Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.91-102). Oslo: NMH-publikasjoner 2006:1
- Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self. In: Luther H. Martin, Huck Gutman & Patrick H. Hutton (eds), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* London: Tavistock Publications
- Foucault, Michel (1999a). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel (1999b). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal
- Foucault, Michel (2001). *Seksualitetens historie*. Oslo: EXIL.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunnskapfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, Martin (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.
- Heidegger, Martin (2007). *Væren og tid*. Oslo:Pax
- Holgensen, Sven-Erik (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp. 33-58) Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.115-136). Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Knudsen, Jan Sverre (2010). Musikkulturelt mangfold. In: John-Helge Sætre & Geir Salvesen, Geir (eds), *Allmenn musikkundervisning* (pp.156-177). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Krüger, Thorolf (2000a). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work* (phd-avhandling) Bergen: Bergen University College Press
- Krüger, Thorolf (2000b): Musikkundervisningens epistemologi. In: Frede V.Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen & Bengt Olsson (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 4* (pp.55-78). Oslo: NMH-Publikasjoner 2000:2.
- Latour, Bruno (1996). *Vi har aldri vært moderne : essay i symmetrisk antropologi*. Oslo: Spartacus.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York, Oxford University Press.
- Lines, David (2005). 'Working With' Music: A Heideggerian perspective of music education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 65-76
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Naughton, Christopher (2009). *The Thrill of Making a Racket / Nietzsche, Heidegger and Community Samba in Schools* (phd-avhandling). Auckland:University of Auckland, Saarbrücken: VDM Verlag Dr Müller

- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (phd-avhandling) Oslo: NMH-publikasjoner 2004:1.
- Nielsen, Frede V. (2001). Musikk læreruddannelse i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og oppgaver. In: Frede V. Nielsen & Harald Jørgensen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 5* (pp.159-176). Oslo: NMHs skriftserie, 2001:5.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Pio, Frederik (2007). Om det uhorste. Bidrag til musikalitets-dannelsens fænomenologi. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 9* (pp. 121-152). Oslo: NMH-publikasjoner 2007:3
- Pio, Frederik (2009). Sanselighetspedagogik og livsduelighed. Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 11* (pp.139-166). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind (accepted). A reflection on musical experience as existential experience; an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*.
- Rabinow, Paul (1997). The History of Systems of Thoughts. In: Paul Rabinow (eds), *Essential Works*, Vol. 1, London: Penguin.
- Ray, Johanna (2004). *Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser* (phd-avhandling). Åbo: Åbo Akademi
- Rayner, Timothy (2007). *Foucault's Heidegger: philosophy and transformative experience*. London: Continuum.
- Ruin, Hans (2010). Ge-stell: Enframing as The Essence of Technology. In: Bret W. Davis (ed), *Martin Heidegger / Key concepts* (pp. 183-194). Durham: Acumen Publishing Ltd
- 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: Sven-Erik Holgersen & Siw G Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 12* (pp. 81-100) Oslo: NMH-publikasjoner
- Schaanning, Espen (1997). *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus Forlag
- Schei, Tiri Bergesen (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (phd-avhandling). Bergen: Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Small, Christopher (1987). *Music of the common tongue*. London: Calder.
- Small, Christopher (1996). *Music, society, education*. Hanover, N.H.: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.

- Varkøy, Øivind (2008). Øre og Øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 10* (pp. 135-166). Oslo: NMH-publikasjoner
- Varkøy, Øivind (2009). The role of music in music education research: Reflection on musical experience. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (pp. 33-48). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Varkøy, Øivind (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. In: , John Helge Sætre & Geir Salvesen (eds), *Allmenn musikkundervisning* (pp.23-38). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Varkøy, Øivind (in press). Techne, technological rationality, and music. In: Eva Georgii-Hemming et al. (eds), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. London: Ashgate 2012.

PhD Candidate
Elin Angelo
Norwegian University of Science and Technology,
Programme for Teacher Education
7491 Trondheim, Norway
elin.angelo@plu.ntnu.no

Professor, Dr. art.
Øivind Varkøy
Norwegian Academy of Music
P.O. Box 5190 Majorstua
Slemdalsveien 11
0302 Oslo, Norway
oivind.varkoy@nmh.no

Artikkel 2

Angelo, E (2013). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).

Is not included due to copyright

Artikkel 3

Angelo, E. (2012). Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling. Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. 2012(1), 27–45.

Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikklærerstilling

Musikkundervisning som felles skaping av fellesskap

Elin Angelo

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Elin Angelo

NTNU, Program for lærerutdanning

Elin Angelo avslutter sitt doktorgradsarbeid ved Program for lærerutdanning, NTNU, høsten 2012, med avhandlingen: "Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser". Hun har i forbindelse med dette arbeidet publisert artikler om ulike instrumentalpedagogiske praksiser og om vitenskapsfilosofisk posisjonering i denne typen forskning (Angelo 2012, Angelo & Varkøy 2011). I tillegg til instrumentalundervisning er Angelo også opptatt av musikkpedagogikk i barnehagelærerutdanningen. En sentral utgivelse i den forbindelse er *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (Sæther & Angelo 2012)

E-mail: elin.angelo@plu.ntnu.no

English abstract

English title: A music teachers philosophy of work: Bridging performance, society and education

In this article I discuss the "philosophy of work" of an instrumental music teacher with multiple tasks in basic music education in Norway. This teacher is positioned in a small community school of music and art which has been honoured for manifesting a 'best practice' for such schools. Through thematic narrative analyses of various data material, three pivots are identified in this teachers practice; *the cultural life, the school, and the artefacts*. After the researcher's narrative: "The Music Teachers' Everyday", these pivots are discussed in a theoretical frame inspired by the thoughts of Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger and Christopher Small. Finally, insights from this discussion are directed towards processes of professionalization in the field of performer-teachers.

Keywords: kulturskole, profesjonsforståelse, *sensus communis*, musicking, samordnet musikkklærerstilling

Samordnet musikk lærerstilling

”Vi er musikk lærere som *er* der, ikke musikk lærere som kommer og går” (intervju, Ine).

I Norge foregår musikkopplæring på flere arenaer, blant annet i skole, kulturskole og i det frivillige musikk liv. Kulturpolitiske og utdanningspolitiske intensjoner om å koordinere disse opplæringene er økende, og det å samordne musikk lærerstillinger på tvers av slike utdanningsarenaer anses som fordelaktig for elever og arbeidstakere, så vel som for arbeidsgivere (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012; Dalin m.fl., 1981; Kulturdepartementet, 2009; Kunnskapdepartementet, 2007; Kulturskoleutvalget, 2010; LK06; Løken m.fl., 2008; St.meld 39). Hva slags *mandat* en utøvende musikk lærer i en slik type stilling skal ivareta, hvilken profesjon hun/han forvalter, eller hva slags kunnskap dette forutsetter er uklart. Disse klarhetene gjelder faglige, såvel som pedagogiske og politiske aspekter. Faglig sett er det bl.a uklart hvorvidt en kunstpedagog i en slik type stilling ivaretar en faglig bredde, eller en faglig dybde, og hvorvidt fagligheten er orientert i retning kunstneriske eller funksjonelle aspekter. Pedagogisk er det uklart hvilke skoleslag og andre læringsarenaer personer i slike stillinger er ment å fungere innenfor, og hvilke gruppesammensetninger og aldersgrupper undervisningen kan gjelde. I et politisk perspektiv befinner ”profesjonen” utøvende kunstpedagoger seg i skjæringsfeltet mellom kultur og utdanning, og relateres gjerne på ett eller annet vis til den lovpålagte kulturskolen. I 2011 ble det opprettet et nasjonalt *nettverk for kulturskolerelatert forskning* i Norge, i samarbeid mellom Norges musikkhøgskole og Norsk kulturskoleråd.¹ Tittelen på dette nettverket bærer i seg erkjennelsen av at relasjonene, i kryssfeltet kultur/utdanning, er vesentlige når det gjelder profesjonsutøvere i dette feltet.

Den norske kulturskolen har de siste årene vært gjenstand for betydelig politisk og forskningsmessig interesse (Bamford 2012; Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrekke, 2009; Kulturskoleutvalget, 2010) Eksisterende forskning om kulturskole er imidlertid i all hovedsak sosiologisk og kvantitativt orientert, og det mangler så langt kvalitativ forskning på hva det er som faktisk foregår i dette skoleslaget, og hvordan utøvelser i det kulturskolerelaterte feltet selv oppfatter sitt profesjonsmandat. Denne artikkelen er et bidrag i så måte.

I denne artikkelen diskuterer jeg én instrumentalpedagogs profesjonsforståelse slik denne kommer til uttrykk i en tematisk narrativ undersøkelse av hennes undervisningspraksis i en typisk samordnet musikk lærerstilling. Artikkelen er knyttet opp mot området profesjonsforskning, et område som ifølge Rune Slagstad er en ”forskningspolitisk forsømmelse” i norsk sammenheng, ikke minst med tanke på den rolle som profesjonene har i norsk styrings- og samfunns liv (Slagstad, 2008). Kunstpedagoger i samordnede stillinger relaterer til utøvende kunstnerprofesjoner så vel som til lærerprofesjoner i ulike skoleslag, og er en yrkesgruppe som det uttrykkes behov for i så vel kulturpolitiske som i utdanningspolitiske dokumenter (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012; Kulturdepartementet, 2009; Kunnskapdepartementet, 2007; Kulturskoleutvalget, 2010; Løken m.fl., 2008; LK06; Dalin m.fl., 1981). Fokuset i denne artikkelen er hvordan en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling selv oppfatter sitt profesjonsmandat, og er et fokus som har generert innsikter på tvers av etablerte forståelsesrammer som ”musikk”, ”pedagogikk” eller ”politikk”. Vitenskapen ”musikkundervisning” er studert i virksomhet, og for å støtte meg til Bruno Latours tenkning (Latour, 1996) altså *før* den er anrettet i slike disipliner og kategorier. Artikkelen er en drøfting av ett eksempel på instrumentalpedagogisk praksis fra det kulturskolerelaterte området. Med utgangspunkt i Bent Flyvbjergs tenkning er nettopp utdypende drøftinger av spesifikke eksempler avgjørende for videre utvikling i vitensområdene (Flyvbjerg, 1991, s.137-158). I kulturpolitisk sammenheng er samordning av kunst- og kulturutdanning av vesentlig interesse, ikke

minst i forhold til diskusjoner om hvem som skal lede kulturoppføring, og hva slags kompetanse og politisk legitimitet disse yrkesutøverne bør ha. Når det gjelder lærerutdanning og musikkklærerutdanning påpekes det også hvordan innsikter i enkeltlæreres praksis er avgjørende kunnskap i utdanningene, dette for å kunne utdanne lærere som reelt er i stand til å reflektere rundt, og eventuelt endre, egen praksis (Krüger, 2000, s.17). Forskningsdeltakeren i studien som denne artikkelen bygger på har både utøvende musikkutdanning og lærerutdanning. Dette er ikke en selvfølge, ettersom musikkklærere i kulturskole ikke nødvendigvis forutsettes å ha lærerutdanning, og musikkklærere i grunnskole ikke nødvendigvis forutsettes å ha musikkutdanning. Forskningsdeltakeren omtaler seg selv som *musikkklærer*, og kontrasterer dette med å påpeke at hun ikke er *fløytepedagog*. I politisk og utdanningsmessig sammenheng kan det være relevant å undersøke hva som ligger i slike benevnelser, ikke minst fordi det i dette kulturskolerelaterte området synes å være en økende interesse for en eller annen form for "lærerutdanning", "didaktisk utdanning" eller "pedagogisk utdanning" (Kulturskoleutvalget, 2010). Denne artikkelen gir en innfallsvinkel til slike diskusjoner.

Teksten i artikkelen er strukturert på følgende måte: Først presenterer jeg forskningsdeltakeren, og klargjør forskningsdesignet i studien som artikkelen refererer til. Så presenteres forskerfortellingen "musikkklærers hverdag", som søker å formidle deler av forskningsdeltakerens praksis. I etterkant av denne drøftes de identifiserte "omdreiningspunktene" i denne praksisen, i en filosofisk-teoretisk forståelsesramme inspirert av Hans Georg Gadamer's tenkning om *sensus communis* (Gadamer, 2010, s.45 ff), Martin Heideggers tenkning om kunst og menneske (Heidegger, 2000), og Christopher Small's diskusjoner om *musicking* (Small, 1987, 1996, 1998). Disse, teoretisk genererte diskusjonene er grunnlag for artikkelens undertittel; *musikkundervisning som felles skaping av fellesskap*. Avslutningsvis poengterer jeg noen aspekter fra disse diskusjonene som er av kulturpolitisk interesse i forhold til samordningsprosesser av kunstpedagogisk virksomhet i det kulturskolerelaterte feltet.

Musikkklæreren "Ine"

Forskningsdeltakeren i studien omtales under det fiktive navnet "Ine". Hun er ansatt i en kulturskole som utmerker seg med en særlig høy elevoppslutning, og gjennom sitt tette samarbeid med skole, barnehage og det lokale kulturliv. Disse kriteriene er vektlagt i Utdanningsdirektoratets utnevning av Ines kulturskole som en *demonstrasjonskulturskole* i 2007-2009.²

Utdanningsdirektoratet utnevner hvert år to kulturskoler som "demonstrasjonskulturskoler" på grunn av en praksis som vurderes som særlig god. Disse skolene fremheves som gode eksempler i arbeid med erfaringsspredning, og mottar også et økonomisk tilskudd hvert år.

På sin hjemmeside presenteres denne kulturskolen som "kommunens kulturelle ressurscenter", et begrep som i nyere tids kulturpedagogiske dokumenter knytter an til kulturskolevirksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2007; Kulturskoleutvalget 2010; Stortingsmelding 39). Hva et kulturelt ressurscenter er, hva som menes med "ressurs", og hvem dette er/ikke er ressurs for, er uklart. Wenche Waagen leser den økende, politiske interessen for kulturskolen som en tillitserklæring til dette skoleslaget, og som en honnør til kulturskolelæreren (Waagen, 2011, s.60). Telemarksforskning slår imidlertid sprekker i en slik idyll gjennom å påpeke at det eksisterer betydelige, sosiale skjevheter i rekrutteringen til kulturskolene (Gustavsen & Hjelmbrække, 2009). Agderforskning påpeker i en ny rapport om kulturskole at det også kan være andre, og mer kompliserte årsaker til ulik deltakelse i kulturskole enn kun økonomiske, og etterspør mer kvalitativt orientert forskning om hva som foregår i dette skoleslaget (Bjørnsen, 2012).

Følgende selvpresentasjon på Ines kulturskoles hjemmeside kan antyde at ”ressursen” i dette tilfellet dreier seg om et spesifikt lokalsamfunns fellesskap, der dette fellesskapets så vel som den enkeltes helhetlige dannelse legges til grunn også for musikkopplæringen:

Vi er kommunens kulturelle ressurscenter. Hos oss står elevenes opplevelse, utfoldelse, mestring og utvikling i sentrum. Vi arbeider svært tett sammen med barnehage, grunnskole og frivillig kulturliv for å gi våre barn og unge et helhetlig oppvekstilbud. Hos oss får den enkelte et godt og tilpasset tilbud fordi vi tar utgangspunkt i elevens sosiale, kulturelle og faglige behov. Vi har et bredt tilbud, fjerne mange, lar talenter utvikle seg og enere løftes fram. Foreldre og lokalsamfunnet har høye forventninger til oss, og et stort publikum skaper gode arenaer for elevenes utvikling. (nettside, Ines kulturskole)

I denne presentasjonen betones ”et helhetlig oppvekstilbud” på tvers av ulike dannelsesarenaer. Bredden tenking løftes frem parallelt med talentutvikling, og ”foreldre”, ”lokalsamfunnet” og ”et stort publikum” poengteres som vesentlige for elevenes utvikling. Lokalsamfunnets betydning understrekes også andre steder på denne kulturskolens hjemmeside, for eksempel i utsagn som at ”det skal en landsby til for å oppdra et barn”, et utsagn som, slik det tolkes på hjemmesiden ”forteller mye om helhetstenkingen i barnehagene, skolene og kulturskolen i /.../ kommune”. Det poengteres videre på denne kulturskolens nettside at:

Vi spiller svært godt på lag med lokalsamfunnet og bruker nærmiljøet, naturen og kulturtilbudet rundt oss aktivt, hele året” (nettside, Ines kulturskole).

Ine har, som de fleste lærerne ved denne kulturskolen, musikkfaglig og pedagogisk utdanning, og underviser innen et mangfold av musikkdisipliner i denne kommunen. I løpet av det skoleåret jeg samarbeidet med Ine om studien som ligger til grunn for denne artikkelen underviste hun i fløyte, klarinett, saksofon, sang, piano og kor, i grunnskolens musikkundervisning og ledet også grupper med barn og foreldre gjennom foreningen ”musikk fra livets begynnelse.

Forskningsdesign

Det empiriske materialet for denne artikkelen består av videoobservasjoner, feltnotater, intervju og kartleggingsskjema. Jeg har fulgt Ine igjennom ett studieår, og observert i alt 16 timer undervisning på fløyte, klarinett og saksofon, 3 timer musikkundervisning i grunnskolen og 2 timer direksjon av et mannskor i nabobygda. Instrumentalundervisningen og korundervisningen er filmet, mens klasseromsundervisningen av personvernshensyn ble observert uten video. Jeg har ført loggnotater fra alle undervisningsøktene, fra tre personalmøter, og fra uformelle og formelle samtaler med Ine og hennes kolleger i forskningsperioden. Ine ble valgt ut som forskningsdeltaker på bakgrunn av et kartleggingsskjema om yrkesoppgaver og utdanning som alle musikkpedagogene ved denne kulturskolen besvarte. Dette fordi hennes oppgaver og bakgrunn ble vurdert som representativ for flertallet av disse lærerne. Den *tilstedeværelsen* i en forskningsdeltakers hverdag som forskningsdesignet i denne studien har implisert, betraktes i en narrativ tradisjon som fordelaktig for å kunne få tilgang til hans/hennes ulike fortellinger (Barrett & Stauffer, 2009; Riessman, 2008). Fortellingene som analysene baserer på anses i denne studien som fortalt både gjennom verbalspråklige artikuleringer, og gjennom undervisningshandlinger.

Analysen av dette datamaterialet har foregått gjennom en tematisk narrativ tilnærming (Riessman, 2008, s. 53 ff.). Jeg har valgt å benevne disse temaene som *omdreiningpunkter*. Dette begrepet er vitenskapsfilosofisk motivert, og bunngrunnet i et forskerblikk som verken er entydig fenomenologisk eller entydig sosialkonstruksjonistisk fokusert, men som i stedet søker å følge *Ines* tenkning – uten å forutsette at temaene som identifiseres skal passe inn i et på forhånd uttenkt system. Både

forskerperspektiv og analyseredskap har vokst fram parallelt med det komplekse forskningsfokusset ”profesjonsforståelse”. Dette handler som nevnt om forskningsdeltakerens egne oppfattelse av sitt profesjonsmandat, og er en oppfattelse som anses formet av indre, personlige opplevelser fra musikk og musikkundervisning, så vel som av sosialt- og kulturelt bestemte oppfatninger av hva det er å være instrumentalpedagog i ulike kontekster (Angelo & Varkøy, 2011). Begrepet ”profesjonsforståelse” er blitt til i dialog med nordisk profesjonsteori, og nordisk musikkpedagogisk forskning, og berører aspekter som identitet, kunnskap og makt (Eriksen & Molander, 2008; Grimen, 2008; Heggen, 2008; Holmberg, 2010; Krüger, 2000; Nerland, 2003; Schei, 2007). Det er imidlertid ingen av disse aspektene spesifikt som står i fokus, men i stedet den sammenvevde oppfatningen av profesjonsutøvelsen slik denne blir til i krysningsfeltet mellom disse. Begrepet ”praktisk yrkesteori” (Lauvås & Handal, 1990) kan ligge nært opptil ”profesjonsforståelse”, men det er altså her *nettopp ikke* snakk om et gitt yrke. Kanskje er det heller snakk om en profesjonsutøvelse som blir til i et relasjonsfelt mellom flere yrker.

Omdreiningspunktene som er løftet fram i artikkelen er *kulturlivet, skolen og artefaktene*. *Kulturlivet* er på flere vis en premissleverandør i Ines praksis, fordi både innhold så vel som arbeidsmåter synes å hente mening i det lokale kulturlivet. *Skolen* er videre et knutepunkt i virksomheten, fysisk, som i filosofisk forstand. *Artefaktene* står delvis i kontrast til disse to første omdreiningspunktene, i det disse bringer et ”tinglighets”-aspekt inn i virksomheten, med sine, spesifikke tradisjoner – som ikke nødvendigvis har svært mye med denne lokalkulturen å gjøre. Disse tre omdreiningspunktene er noe som Ines oppfatning om sitt profesjonsmandat kretser rundt, og er samtidig aspekter som også skaper bevegelse i denne praksisen. Omdreiningspunktene vil bli nærmere drøftet og eksemplifisert etter forskerfortellingen ”musikklærerens hverdag”.

Analysen av dette materialet har foregått kontinuerlig, og kan i tråd med en narrativ tradisjon vanskelig betraktes som en atskilt del av forskningsarbeidet (Riessman, 2008; Barrett & Stauffer, 2008). Analysearbeidet kan likevel forklares som en prosess i tre deler, der del én og del to kan illustreres med speling i Donald Polkinghorns distinksjon mellom *analyser av narrativer* og *narrative analyser* (Polkinghorne, 1988, s. 12). I analysens første del søkte jeg på tvers av det sammenstilte datamaterialet, altså på tvers av de ulike fortellingene om Ines praksis, etter sentrale omdreiningspunkter. Dette samsvarer med Polkinghorns diskusjon av analyser av narrativer (ibid). Etter å ha sett videoopptak, hørt intervju, lest feltnotater og kartleggingsskjema, flere ganger, ble kulturlivet, skolen og artefaktene bestemt som sentrale omdreiningspunkt. I analysens andre del, som egentlig foregikk parallelt, har jeg så skrevet frem en forskerfortelling. Denne har bakgrunn i datamaterialet som helhet, men er ledet av de identifiserte omdreiningspunktene. Prosedyren med å sammenstille ulike aspekter til en sammenhengende forskerfortelling samsvarer med Polkinghorns tenkning om narrative analyser (ibid). Analysens tredje del er så en teoretisk-filosofisk inspirert drøfting om de tre, identifiserte omdreiningspunktene. Denne følger forskerfortellingen, og er inspirert av Gadammers, Smalls og Heideggers tenkning (Gadamer, 2010; Heidegger, 2000; Small, 1987, 1996, 1998).

Denne narrativt inspirerte tilnærmingen, samt begrepene ”profesjonsforståelse” og ”omdreiningspunkt” er valgt for å kunne ivareta tvetydigheter og komplekse forhold slik disse kan karakterisere en musikklærers, eller en profesjonsutøvers virksomhet (Barrett & Stauffer, 2009; Clandinin & Conelly, 1996; Gudmundsdóttir, 2001; Grimen, 2008). Hensikten med artikkelen er å invitere leseren inn i en tenkning, der mine tolkninger og drøftinger om Ines profesjonsforståelse begrunnes fra datamaterialet som helhet, uten at dette preseneres som endelige fasiter. Narrative sannheter er ”situerte”, skriver Riessman (Riessman, 2008, s.185). Leseren bringer med seg sin egen

forståelseshorisont i sitt arbeid med denne artikkelen, og kan dermed finne både flere, og kanskje også andre omdreiningspunkt enn de jeg fokuserer. Dette er både en styrke og en utfordring med den tilnærmingen jeg har valgt. Nyere undersøkelser i det kulturskolerelaterte feltet er som nevnt hovedsakelig kvantitativt orientert, og har dermed et helt annet fokus enn denne artikkelen i forhold til å slå fast hva fakta er (Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012). Denne artikkelen er skrevet med intensjoner om at lesere på ulike steder i det musikkpedagogiske landskapet kan kjenne seg igjen i, assosiere seg til, og la seg berøre av teksten. Slike intensjoner i narrative undersøkelser om musikkpedagogiske profesjoner omtales av Margareth Barrett og Sandra Stauffer som ”resonant work” (Barrett & Stauffer 2009 s.19 ff.). Ine og hennes rektor har også lest og kommentert teksten flere ganger, og vi har i fellesskap ryddet opp i misforståelser og uklarheter. Den nåværende artikkelen oppfattes i Ines kontekst som troverdig og viktig, fordi den, som Ines rektor formulerer det, ”formidler noe som er virkelig!” (feltnotater).

Mange spørsmål om musikk lærere i samordnede musikk lærerstillinger kan ikke besvares ut fra den foreliggende studien. Blant annet gjelder dette spørsmål om hvor mange, i bykommuner og bygdekommuner, som er ansatt i slike stillinger, og hvilke arbeidsoppgaver slike stillinger ofte omfatter. Artikkelen gir imidlertid et svar på spørsmålet om hva slags profesjonsforståelse som kommer til uttrykk i en studie av én instrumentaledagogs praksis, i en slik stilling. Disse innsiktene mener jeg kan være verdifulle bidrag til kulturpolitisk tenkning om slike samordningsprosesser, og ikke minst som en motvekt til kvantitativt, sosiologisk, orienterte undersøkelser om det kulturskolerelaterte landskapet (Bjørnsen, 2012; Bamford, 2006, 2012; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009).

Følgende forskerfortelling er min gjengivelse av Ines praksis, skrevet med utgangspunkt i én av hennes vanlige arbeidsdager, og utdypet med informasjon fra datamaterialet som helhet. Fortellingen er nokså lang, noe som samsvarer med den kompleksiteten som jeg opplevde i Ines hverdag. Avslutningsvis kommer jeg tilbake til hvorvidt dette for Ine oppleves like sammensatt.

Musikk lærerens hverdag

Det er mandag morgen og klokka nærmer seg ni. På skolen er det fullt liv. Ine har akkurat avsluttet musikk timen med andre trinn, og er på vei til helsesøsterkontoret der hun skal ha spilleundervisning fram til lunsj. ”Hei” sier saksofoneleven, og kommer inn døra. Ine har tenkt mye på denne eleven. Han er nylig kommet flyttende til bygda, går i sjetten klasse og begynte på saksofon denne høsten. De fleste instrumentalelevne ved denne skolen er for lengst ferdige med begynnerstadiet når de er så gamle. Ine håper han kommer seg inn i korpset snart, denne eleven. Han ville hatt så godt av det, ikke minst for det sosiale. ”Vi varmer opp med G-dur skala” sier Ine, hun vet dette er en skala de bruker mye i korpset, og som blåseelevne behøver å kunne. Eleven blåser, men det kommer ikke en lyd. ”Det var merkelig, og du som hadde så fin tone sist?” sier Ine, ”kanskje lyden har høstferie enda?”. De spøker og ler litt, og Ine nærmer seg problemet fra ulike vinkler. Først gjennom hermeøvelser for munnstillingen, siden gjennom å fokusere blåseteknikk. Ine forsøker også med tungetekniske øvelser, og illustrerer akkurat hvordan tunge og rør skal treffes. Likevel blir det ingen lyd. Ine prøvespiller elevens instrument og konstaterer en teknisk svikt som må utbedres. De spiller litt, kun på munnstykkene, for de avslutter med å avtale lekse til neste gang.

Så er det fløyteelevens tur. Hun har spilt hos Ine i flere år, og har med seg korpsnoter som hun vil spille på timen i dag. ”Vi skal spille Grease-konsert med teatergruppen” sier eleven, ”og du må hjelpe meg med noe her”. Ine visste det, og har for anledningen tatt med seg en innspilling av den musikken

eleven skal spille, i et typisk play-along arrangement. ”I dette arrangementet har du melodien” sier Ine, ”men du hører også de tingene som du skal spille i korpset, mens noen andre har melodien”. Ine er glad for at dirigenten for skolekorpset også er lærer i kulturskolen – det gjør samarbeidet mellom instrumentallærerne og korpset enkelt. Alle vet hva elevene jobber med i korpset, og kan finne alternative noter etc i forkant av spilletimene.

Ine pakker sammen, og går til lunsj og lunsjmøte med kulturskolekollegene. ”Jo da, Jan Erik vant talent-prisen” forteller kulturskolekollegene, og kollegiet nikker bifallende. Ine er ikke det spor overrasket. Han var en racer, Jan Erik, på alle instrumentene han spilte mens han var elev i kulturskolen her. Ine synes det er bra-, men også problematisk, at elevene ved denne kulturskolen kan bytte mellom ulike instrumentdisipliner. ”Det er jo bra at de lærer seg mye forskjellig” sier hun, ”men utviklingen stopper opp når de bytter instrument for ofte”. Kollegene er enige, og en av dem påpeker hvordan det at det nesten ikke eksisterer kø ved denne kulturskolen gjør nettopp instrumentbyttene til både en utfordring og et privilegium, fordi elevene dermed får plass, på nesten hva de vil. Rektor trekker idrettslivet inn i diskusjonen og spør om ikke egentlig også dette burde være del av den helhetlige ressurscenter-tenkningen i kommunen? ”Et kulturelt ressurscenter, som kulturskolen, burde kanskje omfatte både kunstfagene og idrettsfagene – i frivillighetslivet som i skolen” sier hun, og peker på hvordan for eksempel fotballtrenere og skitrenerer også kunne vært del av samarbeidet mellom kulturliv, skole og kulturskole. Ine er enig, og mener man da kanskje kunne anbefalt en kombinasjon av idrettsdisipliner og kunstfagsdisiplin til den enkelte elev, for å ivareta denne på en mest mulig helhetlig måte. ”Det er en ny yrkesgruppe dette, altså de som jobber innenfor kommunens kulturelle ressurscenter”, sier rektor. ”Både kulturskole og idrettsskole er unge skoleslag, som må finne sin plass for å forberede barn til frivillig kultur deltakelse. Tidligere var det de eldste av ungdommene som lærte opp de yngste, nå er vi lærere med fagkompetanse!”

Etter lunsjen går Ine og hennes pianokollega til musikkrommet for å gjøre klart. Snart strømmer det inn en rekke med 3. og 4. trinns elever, klar for å synges i kor og øve på programmet til den kommende FN-dagen. Ine synes det er trivelig å se elevene igjen. Hun kjenner de godt, vet hvilke instrumenter de spiller, om de har søsken og hvem de er sammen med på skolen. Flere av elevene går på spilletimer hos Ine, eller har søsken og venner som gjør det. Ine liker så godt å jobbe på denne måten, å kunne møte de samme elevene flere ganger i uka. Hun vet at ikke alle instrumentallærere får det. Når alle elevene er på plass, begynner timen. ”Opp og stå” sier Ine, ”jentene synger melodien på første verset, guttene på andre”, og piano-introen er i gang.

”Ine?”, to jenter kommer bort til Ine etter at timen er slutt, med hver sin klarinettkoffert i handa: ”kan vi spille den sangen som vi spilte i kirka på søndag?”. ”Javisst” sier Ine, og skysser de to jentene foran seg mot kjellerstua, der de skal ha time, ”vi gjør det så fort Lise kommer”. Lise spiller floyte, og har time rett etter disse to klarinettistene. På musikkrommet blir pianolæreren igjen for å undervise to av de andre som nettopp har sunget i kor. Mellom musikkrommet og kjellerstua får Ine en grundig innføring i hvordan søndagen forløp, og hvordan det var å øve og spille uten at Ine var der. Initiativet til konserten i kirka kom fra mor til en av jentene, og siden Ine var bortreist akkurat denne helga, hadde vedkommende mor tatt oppgaven med å øve inn trioene for to klarinetter og én floyte, som Ine hadde funnet frem. Dette hadde tydeligvis gått bra. Ine smiler over jentenes iver, setter opp notestativet og beordrer mildt ”skalaen først”. Et tydelig stønn høres, men jentene aksepterer – så lenge de får bestemme rytmen! Ine er overbevist om at skalaene er viktige, og forteller jentene om de mange måtene hun selv har øvd skalaer på, og til hvilken hjelp dette har vært for å kunne spille den musikken hun har villet. Før Lise kommer rekker de også å øve litt på ”Dancing queen”. Dette er en ABBA-låt som de to klarinettjentene har opptrådd med før, på

ungdommens kulturmonstring, men da sang de og danset, og har ikke spilt den på klarinett tidligere. “Hva er den b'en?” spør den ene av jentene, og peker på et løst fortegn for A. Ine viser på instrumentet, og trykker ned Lenas finger, som litt motstridig følge med. “Jammen, det er jo akkurat det samme som kryss for g” utbryter eleven, “den kan jeg, det er kjempelett!”. Ine ber jentene komme bort til pianoet, og viser hvordan systemet med krysser og b'er henger sammen med svarte og hvite tangenter. Så kommer fløyteelev Lise inn døra og pakker opp i en fei når hun får høre at de skal spille det de spilte i kirka på søndag.

Ine er snart ferdig med dagens lengste arbeidsøkt. Hun har undervist på saksofon, fløyte og klarinett, og hatt musikkundervisning i grunnskolen med tre ulike klassetrinn. Dette er den lengste arbeidsdagen i uka, og en dag hun opplever som både givende og utfordrende. Før hun kan dra hjem, og videre til kveldens øving med mannskoret, er det lærermøte for kollegiet i grunnskolen. Det er kommet nye retningslinjer om vurdering, og dette er tema på dagens møte. Ine er litt usikker på akkurat dette, fordi formell vurdering ikke er et vektlagt tema i den frivillige musikkopplæringen som hun har mest erfaring fra. Likevel, dette er spennende å lære noe om, og det er jo også noe man som lærer er nødt til å forholde seg til. I alle fall som grunnskolelærer.

Omdreiningspunkter i Ines praksis

De tre identifiserte omdreiningspunktene er altså *kulturlivet*, *skolen* og *artefaktene*. Dette er aspekter Ine vektlegger i sine fortellinger, de verbale så vel som de handlede. I politisk sammenheng er det nærliggende å koble disse til områdene *samfunn*, *institusjon* og *fag*, områder som i kulturpolitisk og utdanningspolitisk forstand er intendert sammenført når det gjelder kunstutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007; Kulturskoleutvalget 2010; Bamford 2012). Fortellingen over uttrykker hvordan én person, i sin profesjonsutøving, syr slike sammenhenger. Den videre diskusjonen om denne personens forståelse av sitt profesjonsmandat er sentrert rundt de tre omdreiningspunktene, og drøfter eksempler fra datamaterialet med teoretisk speiling i Gadamer tenkning om *sensus communis*, Smalls tenkning om musicking, og Heideggers kunstfilosofi (Gadamer, 2010; Heidegger, 2000; Small, 1987, 1996).

Kulturlivet som omdreiningspunkt kommer til syne blant annet igjennom den måten Ine vektlegger skolekorpset, ungdommens kulturmonstring, og andre lokale kulturbegivenheter i undervisningen. Repertoar, arbeidsmåter og kriterier for instrumentalundervisningen henter i vesentlig grad mening i omkringliggende praksiser, noe som gjør kulturlivet til noe som Ine undervisning både kretser rundt, og bevegges av. Omdreiningspunktet “kulturliv” er slik sett ikke et statisk punkt som hennes praksis kretser omkring, men heller et “liv” som foregår, med sine stadige endringer og bevegelser. For eksempel er det stadig forskjellig hva skolekorpset øver på, og hvorfor, om den neste konserten i bygda er en kirkekonsert eller ungdommens kulturmonstring, og også hvorvidt prosjekter som skole og kulturskole samarbeider om handler om “Greasen”, som i forskerfortellingen, eller noe helt annet. Det er imidlertid nettopp dette, det levende kulturliv som Ine synes å ville dyktiggjøre elevene til å kunne fungere i. Hun har mulighet til dette også, fordi hun er der. Denne dyktiggjøringen handler ikke bare om å tilegne elevene et knippe kunnskaper og ferdigheter for å mestre korpsnoter eller samspillstyper, men kanskje like mye om å gripe en slags underliggende sans i dette lokalsamfunnet, for musikkutøving som en slags felles skaping av fellesskap. En slik sans synes ikke avgrenset til å dreie seg om ett instrument, eller én type samspill – men handler i stedet om en totalitet. Likevel, Ine er instrumentallærer, og knytter også virksomheten sin an til gyldige normer på enkeltinstrumentene, som aksepterte klangidealer, eller standard repertoar. For eksempel sier hun at “jeg spiller sammen med elevene slik at de får et ideal å plassere sin egen tone i”, eller at “men

jeg er jo ikke saksofonist, og saksofonelevne kan derfor behøve en annen lærer når de kommer på viderekomment nivå”. Beherskelsen av instrumentene, som sådan, synes imidlertid underordnet en mer overgripende hensikt med å danne elevenes sans for å ta del i skapingen av denne lokalkulturens fellesskap. Ine benytter også aktivt den innsikten hun har om enkeltelevnes deltakelse i kulturlivet, og deres “teft” for musikkutøving, på tvers av de arenaene hvor hun møter disse elevene. ”Stødige elever, som har teften, kan hjelpe til med å dra lasset i bandundervisningen på skolen, for eksempel” sier hun, og mener da hvordan disse kan bidra til å holde et fast grunnlag på for eksempel bass eller slagverk.

Gadamers tenkning om ”sensus communis” er en fruktbar teoretisk-filosofisk speiling i denne diskusjonen, og bærer i seg nettopp denne uidentifiserbare *teften* eller *sansen* for det felles riktige i spesifikke fellesskap. Gadamer forklarer ”sensus communis” som “/.../en fellesmenneskelig sans for det rette og det allmenne gode /.../ tilegnet igjennom livets fellesskap” (Gadamer, 2010, s.48). Det “rette” og allmenne gode” kan i lys av Ines virksomhet forstås som noe så enkelt som å ha en *følelse* for en fire-takters periode, eller et akkordforløp, eller å bidra med slike kunnskaper for å utvikle fellesskapet i en skoleklasse, i skolekorps et eller i koret. “Sensus communis” er i Gadamers tenkning noe som tilegnes gjennom fellesskap, så vel som det også er en sans som skaper dette fellesskapet (Ibid., s. 46). Derav tittelen på denne artikkelen. I Ines virksomhet er det dette spesifikke lokalsamfunnet som er utgangspunktet, og det synes også å være en videre inn-vikling i dette fellesskapet som er vektlagt i undervisningen. Denne felles skapingen av fellesskapet er noe som Ine poengterer på ulike måter, et aspekt som understrekes og poengteres av rektor, og også et aspekt som vektlegges i presentasjonen av denne kulturskolen på nettsiden. Det er dette fellesskapets vanlige, eller allment aksepterte måter å spille sammen på, delta i konserter og hendelser i lokallivet på, og varme opp før spillingen på, som er *grunnlag*, så vel som *intensjoner* i musikkpedagogisk arbeid her. Å være med i korps et er vesentlig for ”det sosiale”, eller for å “bli del av fellesskapet” sier Ine. Hun har selv ”vokst opp i korps”, presiserer hun, og har med bakgrunn i utøving på ulike instrument, og innenfor forskjelligeartede samspill levd en grunnopplæring lignende den som hun synes å søke å realisere. Om korps sier hun blant annet at:

Korps et er sentralt i undervisningen min ja. Det er jo i korps et de får brukt instrumentet sitt, og opplevd ting. Det er sosialt. Jeg har hatt elever på blås som ikke har vært med i korps et. De får jo samspill, periodevis i kulturskolen, men de mangler likevel det ukentlige. Altså, korps elevene kommer og spør om å få lære grep de trenger. De har en motivasjon (intervju).

Det å lære et instrument henger altså i Ines profesjonsforståelse tett sammen med det å bruke dette instrumentet, jevnlig, i en kollektiv sammenheng. Dette gir ”motivasjon”, sier hun. Eller, det synes å være belegg for å formulere det enda tydeligere: det er dette som synes å gi musikkutøvingen *mening* i denne sammenhengen. Dette er en tanke som korresponderer med Christopher Smalls tenkning om “musicking” (Small 1987, 1996, 1998). Smalls musicking-begrep er en verbifisering av det vestlige konseptet “musikk”, og betoner musikk som en hendelse som impliserer både utøvere, lyttere og andre som på uformelle eller formelle vis er delaktige i musikkaktiviteten (Small, 1998). Denne måten å tenke om musikk på samsvarer med hvordan det å “spille på lag med hele lokalsamfunnet”, for et “helhetlig oppvekstilbud” fremheves som vesentlig, på Ines kulturskoles hjemmeside. Musikkutdanning synes altså kun til dels å skje på et isolert øvingsrom, mellom én lærer og én elev i denne konteksten. I stedet skjer dette i sammenheng, i kraft av, og kanskje i samværen, i dette lokalsamfunnets fellesskap. I Smalls tenkning om musicking ligger det et eksistensielt perspektiv som handler om å realisere relasjoner, slik man skulle ønske disse var – mellom seg selv

og andre, innover i seg selv, eller også relasjoner knyttet til kosmos eller mer uidentifiserbare aspekter (Small 1987, 1996, 1998; Varkøy 2010). I musicking *frembringes* disse relasjonene, i Smalls tenkning:

.../ musicking creates the public image of our most inwardly desired relations, not just showing them to us as they might be but actually bringing them into existence for the duration of the performance. (Small, 1987, s. 69-70)

En slik tenkning om musikkundervisning trekker i filosofisk retning, og kan for eksempel diskuteres i relasjon til Gadammers tenkning om *sensus communis* (Gadamer, 2010). Premisset for idealrelasjoner og idealsamfunn ligger nemlig, i Smalls tenkning, i frembringelsen av fellesskap, mellom bl.a utøver og lyttere (Small 1987, 1998). Altså, skapingen av fellesskap kan avhenge av en felles sans for dette.

We can deduce from this that if as participants we enjoy a performance, we do so first because we feel that our sense of identity, our sense of who we really are, has been strengthened, and feel more intensely and knowing ourselves, and, in company of like-feeling people, in an ideal society which musicians and listeners have together brought into existence for that duration of time. (Small, 1987, s.67)

Musicking kan altså forstås til å handle om en felles skaping av et allerede eksisterende fellesskap, altså av en allmenn oppfattelse av hva det er å være menneske og del av et spesifikt fellesskap, til en gitt tid. ”Jeg vet de får bruk for dette” sier Ine, blant annet om sin stadige tilbakevending til Bb-dur skala på instrumenttimene: ”Vi øver på det her, så kan de oppleve at de er med på ordentlig, når de spiller sammen med de andre på korpsøvelsen. Det er viktig!”. Funksjonelle ferdigheter er altså nødvendig for å kunne delta i dette lokalsamfunnets musikkfellesskap, på en egentlig måte. Ine opptreter videre ofte som en ”vikar” på spilletimene, for stemmer og uttrykk som ikke finnes når eleven spiller samspillsnoten sin alene, men som hun vet at eleven vil måtte forholde seg til i det reelle samspillet. Hun skaper slik sett et imaginært fellesskap av en rekke stemmer som i virkeligheten ikke er der, men som kanskje eleven kan ”høre for seg” når hun eller han spiller sin egen. For eksempel teller hun pauser sammen med elevene, på korpsmusikernes vis: 1-2-3-4, 2-2-3-4, 3-2-3-4 osv, noe som utvilsomt er funksjonelt for å kunne komme inn på riktig sted etter mangeogtyve taktters pause. Instrumentalutdanning, i Ines virksomhet, handler altså om å beherske instrument og noter, men dette kanskje først og fremst for å kunne ta del i, og finne sin plass i, en felles skaping av et allerede eksisterende fellesskap. Eller, som Small formulerer det, for å ”feel more intensely and knowing ourselves /.../ in an ideal society” (Small, 1987, s.67).

Skolen som omdreiningspunkt utgjøres blant annet av at det er ved denne, faktiske institusjonen at det meste av musikkopplæringen skjer i denne kommunen. På dagtid, innvevd i skolehverdagen som sådan, med de samme mennesker og ting som benyttes i skoledagen forøvrig. Skolen synes å kunne betraktes som et knutepunkt for all læring i denne kommunen, eller kanskje som et sentrum for danning som sådan, av dette fellesskapets ”sensus communis”. Eller, kanskje kan man velge begrep som også vekker musikkfaglige assosiasjoner, det kan synes som om det er i skolen at elevene *tunes inn*, eller *stemmes* mot dette lokalsamfunnets fellessans. Martin Heideggers tenkning om stemthet (Stimmung) forklares av Egil E. Wyller som å omhandle en type grunnstemning, i en kontekst, som langt på vei bestemmer ”hvilke fenomener tanken beskjeftiger seg med og hvorledes den stiller seg til den” (Wyller, 1999, s.120). Mennesket er, i Heideggers tenkning, uløselig knyttet til verden. Mennesket er en vøren-i-verden. Formulert med vår tids begreper: mennesket er situert, eller kontekstualisert, i tid og rom. Dette gjelder også Ine, og hennes profesjonsforståelse. Den er situert, i denne konteksten, og akkurat i det skoleåret jeg var der. Å utvikle en varhet for den spesifikke ”verden” eller kontekst man er i, er videre vesentlig for å vinne innsikt i egen eksistens, eller ”knowing ourselves” som Small betoner det (Small, 1987, s.60). Denne varheten handler i

Heideggers tenkning blant annet om å bli oppmerksom på den grunnstemningen som leder tanken og fornemmelsene, samt den komplekse oppfattelsen (Heidegger, 2007, s.158-159; Naughton, 2009, s.57-58). I Ines kontekst synes skolen å kunne betraktes som et knutepunkt for å danne en slik varhet.

Et slikt perspektiv på skole, eller kanskje heller *i* skole, kan synes nødvendig i en tid som i Heideggers tenkning forblinder menneskets innsikt i egen eksistens, gjennom en tenkemåte som på en fundamental måte distingverer ”subjekter” fra ”objekter”. ”Vi må /.../ unngå å forhaste oss med å gjøre ting og verk til avarter av brukstingen”, sier Heidegger (2000, s.29). Fordi, gjennom å på en kategorisk måte skille mellom subjekt og objekt, blir ikke tingene annet enn bruksting, menneskenes oppgave begrenses til å dreie seg om å analysere og kontrollere disse tingene, og mennesket kan dermed heller ikke ”bestille” seg annet enn nettopp de forhåndenværende ting. Når det i musikkfaget i skolen for eksempel er utpekt spesifikke hovedområder og hvilke ferdigheter som er grunnleggende (LK06), er dette noe som kan gjøre det vanskelig å se andre potensialer i et fag som musikk enn nettopp disse. Om grunnstemningen i vår tid har en slik, instrumentalistisk karakter, kan jo også kulturskolen oppfattes som et ”marked”, der det er opp til elevene å ”bestille” hva de vil ha. Dette er en lignende problematikk som den Kristina Holmberg diskuterer i sitt arbeid om den svenske kulturskolen. Her påpeker hun blant annet utfordringer i forhold til hvordan manglende formelle føringer for kulturskolen kan medføre at det i stor grad blir opp til elevene å bestemme hva som blir innholdet i dette skoleslaget (Holmberg, 2010). Slike preferanser tar naturligvis utgangspunkt i de referanserammer som elevene har, og en utfordring kan dermed bli å skape en kulturskolevirksomhet som ivaretar andre aspekter enn lynkurs i den til enhver tid nyeste populærmusikken. Innenfor kunstpedagogisk litteratur finner vi argumenter for kunstfag som en *motvekt* til slike kalkulerbare og målstyrte læringsprosesser, og med et potensiale som handler om langt mer enn ”pause fra det teoretiske”, ”avbrekk fra det vanlige” eller ”kos”, slik Anna-Lena Østern formulerer det (Østern 2012a, s.121). Flere av disse henter teoretisk tyngde i eksistensorientert tenkning om hva det er å være menneske i verden, og hva det er som skal finnes i et menneskeliv (Lines, 2003, 2005; Pio, 2009; Pio & Varkøy, 2011; Varkøy, 2012; Østern 2012a, 2012b). En ”skole” som stemmer et fellesskaps felles sans for allmenne verdier, og for opplevelse av idealsamfunn i musicking, kan være ett godt eksempel i så måte. Dette handler altså ikke om hvorvidt den nyeste populærmusikken inngår som del av repertoaret eller ei, men om en langt mer overgripende tenkning om hva kunstpedagogisk virksomhet dreier seg om.

Artefaktene som omdreiningspunkt kommer til uttrykk gjennom måtene Ine befatter seg med den enkelte instrument, eller de spesifikke notene, og kan på ett vis betraktes som et konkurrerende fokus i forhold til omdreiningspunktet ”kulturlivet”. Fordi, artefaktene instrument og note trer inn i undervisningen med egne normer og tradisjoner, for eksempel slik Ine omtaler ”saksofonlitteraturen” som noe annet enn ”fløytelitteraturen”, eller slik hun påpeker hvordan saksofonelever kan behøve en *saksofonlærer* når de kommer på et visst nivå. Selv om grunnleggende kunnskap om pust, embouchure og grep oppfattes som nokså lignende i de instrumentene hun underviser i, synes det altså også å eksistere særegenheter som gjør undervisningen grunnleggende forskjellig, utfra hvilket instrument, eller også hva slags note det er snakk om. Monika Nerland diskuterer ”notebildet” og ”hovedinstrumentet” som konstituerende artefakter i høyere musikkutdanning, som ”bærere av bestemte forholdningssett og anskuelser” relatert til den spesifikke instrumentalutøvelsen (Nerland 2003, s. 240). Hun påpeker også hvordan denne anskuelsen kommer til uttrykk i instrumentalutdanning, ved at instrumenter, eller også sjangre betraktes som ulike fag. Ines instrumentalelever har for eksempel ikke søkt opptak i kulturskolen for å studere musikk, som sådan, men for å lære fag som ”saksofon”, ”fløyte” eller ”klarinet”.

Kanskje kan disse instrumenttradisjonene betraktes som ulike kunnskapskulturer, i en mer overgripende musikkpedagogisk helhet. Når Ine påpeker at hun nettopp ikke er saksofonlærer kan dette handle om både identitet, og om kunnskap. Ine underviser i saksofon, men betrakter altså ikke seg selv som en egentlig saksofonlærer, blant annet fordi hun ikke kjenner standardrepertoar på dette instrumentet (intervju).

Ine er likevel opptatt av å benytte samme type instrument som eleven på spilletimene, og spiller både *for* og *med* elevene for å “tilby dem et klangbilde å plassere sitt eget uttrykk i” som hun sier. Dette understreker, sammen med vektleggingen av spesifikk, instrumentbestemt litteratur, *artefaktens* betydning i virksomheten. Ine søker altså å frembringe instrumentspesifikke klangbilder i sin undervisning, for at elevene skal kunne identifisere og foredle sin egen tonekvalitet i forhold til denne. Arbeidet med skalaer begrunnes videre som vesentlig, ikke bare fordi disse benyttes i korpsset men også fordi ”den musikken vi vanligvis spiller er bygd opp av skalaer” sier Ine. Denne ”musikken” handler om den felles korpslitteraturen, så vel som om den instrumentspesifikke litteraturen på for eksempel fløyte og klarinett. Ine understreker at “forholdet mellom tonehøyde og fingre er *annerledes* på blåseinstrumenter enn for eksempel på piano”, og dermed at skalaen må læres og forstås slik at elevene ikke bare auditivt, men også kognitivt og kinestetisk vet hvordan tonene blir lysere eller mørkere:

Det hjelper jo ikke om øret vet hva man skal spille om man ikke aner hvordan dette gripes. Forholdet mellom tonehøyde og fingre er jo til en viss grad logisk, når man løfter en og en finger for å få lysere tone. Men, på et tidspunkt så må man jo begynne å legge på fingre igjen, og det er slett ikke logisk. (Ine, intervju)

“Tingene” –instrumentene, eller musikk-literaturen (de spesifikke notene) er altså *også* førende for hva Ines undervisning kretser rundt, og bevegges av. På samme måte, men samtidig også på en kontrasterende måte ifht omdreingspunktet “kulturlivet”. Gjennom å betrakte ”ting” som instrument eller noter, som kulturelle artefakter (Nerland, 2003, s.240) kan tenkningen føres i retning subjekt/objekt-delning, slik blant annet Heidegger (2000) skriver om. Likevel, den beherskelsen av instrument, noter og også skalaer som vektlegges i Ines praksis har retning mot deltakelse i ett, spesifikt kulturelt fellesskap. Normene for hva som er god utøvelse av disse notene eller instrumentene synes også gyldiggjort innenfor denne, spesifikke lokalkulturen. Slik sett er det ikke tingene, eller instrumentene som sådan, som er fokus, og beherskelsen av artefaktene kan dermed ikke betraktes som enten “mål”, eller “middel”. I stedet går det parallele fokuset på artefakter og kulturliv tvers igjennom den dikotomien som et slikt begrepspar forutsetter.

Ines profesjonsforståelse og kulturpolitisk tenkning rundt samordning av musikk-lærerstillinger.

Denne diskusjonen om Ines profesjonsforståelse poengterer aspekter som i kulturpolitisk sammenheng er av interesse i forhold til samordningsprosesser av kunstpedagogstillinger i kommunene. Faglig så vel som i pedagogisk og politisk perspektiv. ”Dette er en *ny* yrkesgruppe”, poengterer rektor i forskerfortellingen. Utøvende kunstpedagoger, i spenningsfeltet mellom lærerprofesjoner og kunstnerprofesjoner, kan kanskje betraktes som en yrkesgruppe som selv aspirer til profesjonsstatus? Behovet for en slik profesjon synes nødvendig ut fra en rekke politiske dokumenter og forskningsrapporter (Bamford, 2006, 2012, Bjørnsen, 2012, Kulturdepartementet, 2009, Kunnskapdepartementet, 2007, Kulturskoleutvalget, 2010, Løken m.fl., 2008, LK06, Dalin m.fl., 1981). Denne avsluttende diskusjonen er et bidrag i den forbindelse, og fokuserer særlig aspektene faglig bredde/dybde, pedagogisk profesjonalitet og kvalifiserende utdanning, med

utgangspunkt i diskusjonene om Ines profesjonsforståelse. Dette tilbyr étt perspektiv på hva en samordnet musikk lærerstilling synes å handle om.

En toneangivende intensjon i Ines profesjonsforståelse synes altså å være det å danne kompetente kultur deltakere i denne spesifikke lokalkulturen. Det er ikke sikkert dette er det samme som hva som kan oppfattes som kompetent kultur deltakelse i instrumentutøving andre steder, for eksempel i en større bykulturskole, som relaterer til ulike utøverkontekster og har flere spesialistlærere på hvert instrumentfag. For å kunne kvalifisere for kompetent kultur deltakelse i denne konteksten forutsettes Ines tilstedeværelse og engasjement, i elevenes helhetlige hverdag. Et knutepunkt her er altså skolen, fordi det i dette lokalsamfunnet er ved skolen at kultur og utdanning møtes, fysisk og i filosofisk forstand. “Vi er musikk lærere som *er* der, vet du, vi er ikke musikk lærere som kommer og går”, understreker Ine, gang på gang. Hun utdyper: “Vi *er* der, hele tida. Jeg har til og med inspeksjon i et friminutt!”. Ine er en som kjenner elevene, hun er en som elevene relaterer seg til, hun spiser lunsj sammen med lærerne deres i andre fag, og tar del i prosjektet om elevenes ”helhetlige utvikling” (intervju, Ine, og kulturskolens nettside). Ine understreker hvordan en slik, dyp forståelse om elevene er noe hun ikke kunne hatt dersom hun var fløytepedagog med flere mindre stillingsandeler på flere steder. Hun kontrasterer altså sin oppfatning av seg selv som *musikk lærer* med en potensielt lignende orientering som *fløytepedagog*. I hennes forståelse av sitt profesjonsmandat er nettopp det å være der, nær elevene og tilstede i deres hverdag, vesentlig. Dette er også årsak til at hun søkte seg til en slik type stilling. Gadamer betoner nærhet i yrkesutøvelse på følgende måte:

Den praktiske dannelsen viser seg da ved at vi realiserer yrket fullt ut i alle dets dimensjoner, det vil si at vi overviner det fremmede, som fremstiller seg som det partikulære, og gjør det fullt ut til vårt eget. Å være oppslukt av det allmenne i yrket betyr samtidig å kunne begrense seg selv, det vil si å gjøre yrket fullt ut til sin egen sak. Da utgjør det ikke lenger noen hindring. (Gadamer, 2010, s. 39)

Ine gjør yrket til sin egen sak, gjennom sitt personlige og kulturelle engasjement i sine elevers hverdag, og gjennom å anvende kunnskap som er spesifikt hennes – erhvervet gjennom livet og oppveksten som helhet. Kunnskapen er sammensatt i profesjonsutøvelse, påpeker Harald Grimen, og synliggjør hvordan kunnskap i praktiske yrker stammer fra ulike steder og hvordan sammenhengene først og fremst er av praktisk art, indeksert til personer og spesifikke brukssituasjoner (Grimen, 2008). Ines kunnskap om klarinettundervisning kan for eksempel relateres til erfaringer fra hun selv startet i klarinettundervisning som 8-åring.

Musikk lærerne ved skolen i Ines kontekst er også nøkkelpersoner i kultur livet utenfor skolen. Dette synes ut fra Ine praksis som fordelaktig fordi relasjoner, preferanser og mestringsvevner hos den enkelte elev kan videreføres mellom ulike læringsarenaer. En utfordring med at ”spesialist lærere” overtar ansvaret for musikkundervisningen på en skole er imidlertid, som Ine poengterer, at dette kan gjøre det mindre naturlig for de *andre* lærerne ved skolen å inkludere musikk i sitt arbeid. Dermed kan det totale musikktilbudet ved skolen samtidig både styrkes og svekkes, av de mange samordnede musikk lærerstillingene. Slike aspekter er vesentlige i kulturpolitisk sammenheng, og må ses i sammenheng med hvordan musikk og kunstfag prioriteres i enhetsskolen og i allmenn lærerutdanning. I dag er ikke lenger verken musikk eller andre kunstfag obligatoriske deler av allmenn lærerutdanning i Norge, noe som på sikt kan tappe enhetsskolen for en allerede tilfeldig, kunstfaglig kompetanse (Lagerstrøm, 2007). Skolene kan på denne måten bli avhengige av å få tilført kunstpedagogisk kompetanse ”utenfra”, for eksempel gjennom samarbeid med kulturskole. Marginaliseringen av musikk og kunstfag i allmenn lærerutdanning og enhetsskole synes for øvrig å være en noe underlig politisk prioritering – i forhold til en samtidig politisk intensjon om ”kulturskole

for alle” (Stortingsmelding 39; Kulturdepartementet 2009; Kulturskoleutvalget 2010). Hvor er logikken i en satsning på kulturskole ”for alle”, og en samtidig reduksjon i de kunstfagstilbudene som allerede favner alle? Manglende kunstfag i allmenn lærerutdanning kan dessuten også vanskeliggjøre samarbeid mellom skole og kulturliv, fordi de personene som er ment å samarbeide, for eksempel lærere og kunstnere, behøver felles referanserammer for å kunne kommunisere om samarbeidet.

Ines tilstedeværelse i sine elevers hverdag forutsetter- og muliggjøres av at hun underviser i flere instrument, i ulike sjangre, og i både grunnskole, kulturskole og fritidskulturlivet. Dette er musikkfaglig beredskap som i mange sammenhenger betegnes som *bred*, fordi den omfatter mye forskjellig. Boysenutvalget (1999) mener fordringer til faglig bredde kan være i overkant store for musikkpedagoger i det frivillige musikkliv. I sin utredning om *norsk musikkutdanning* finner de blant annet krav om at:

/.../ musikkpedagoger både skal være dyktige utøvere, instrumentalpedagoger, dirigenter, ensembleledere – på alle nivåer og i flere sjangre, samt at de gjerne skal undervise i grunnskolen, og aller helst også spille i kirka på søndagene. Det har også vært krav, særlig fra musikkskolehold, om at utøvende baserte musikkpedagoger skal beherske flere instrumenter. (Boysenutvalget, 1999, s.80)

Ine inkluderer disse disiplinene og undervisningsområdene som Boysenutvalget påpeker, med største selvfølgelighet, i sin profesjonsutøving. Dette er premisset her, og også årsaker til at hun søkte seg til denne stillingen. Det er nettopp dette mangfoldet som gjør at hun kan møte de samme elevene, flere ganger i uka, og kan jobbe musikkfaglig med disse på forskjellige måter. Disse ulike disiplinene og utdanningsarenaene kan med Gadamer tenkes som ulike ”partikulærer”, hvilke Ine overskrider for å ”realisere yrket fullt ut” (Gadamer 2010, s. 39-40). Distinksjonen dybde/ bredde er, som endel andre dikotomier, til hjelp i analytisk sammenheng, men kun delvis forklarende i forhold til en praktisk virksomhet. Kan det ikke være nettopp bredden, i Ines virksomhet, som er dybden? Formulert med et eksempel fra en helt annen profesjon: er det ikke allmenningen som er å anse som spesialisten på kroppen som helhet? Ines rektor påpeker at ”bredden ligger i bunn, men *musikaliteten* utvikles jo uansett instrument” (feltnotater). Kanskje er det *musikalitet* Ine underviser i? Mulig. Men, det er også klarinett, fløyte, saksofon – som diskutert i forhold til omdreiningspunktet *artefaktene*. Spørsmålet kan imidlertid være hvor Ine legger faget - i den enkelte musikkdisiplin, i eleven, eller i samfunnet? Dersom det musikkfaglige her ligger i den enkelte elev, og altså ikke i noe som bringes til og fra undervisningen i en koffert – ja, da er det i alle fall mulig å snakke om at bredden blir dybden. *Musikalitet* diskuteres fra forskjellige perspektiv i musikkpedagogisk litteratur, og blant annet fra psykologiske, musikkvitenskapelige sosiokulturelle og eksistensfilosofiske innfallsvinkler (Jørgensen, 1982; Pio, 2005; Sæther & Angelo, 2012). I denne artikkelen, relatert til den teoretisk-filosofiske rammen i diskusjonen om omdreiningspunktene, er det nærliggende å koble *musikalitet*stenkingen opp mot et eksistensperspektiv. For eksempel kan den felles sansen for å realisere ideal-relasjoner og ideal-samfunn i musicking handle om *musikalitet*, noe som gjør *musikalitet* til et fundamentalt aspekt i et menneskeliv for å erfare og utforske sin *væren-i-verden* (Heidegger, 2000; Small, 1987, 1998; Sæther & Angelo, 2012). Utvikling av *musikalitet*, i et slikt perspektiv, forutsetter musikk lærerens helhjertede tilstedeværelse, og engasjement ifht å forvalte en felles sans for musikkutøving, i dette, spesifikke lokalsamfunnet.

En profesjonskryssende yrkesgruppe som kunstpedagoger i samordnede stillinger kan hente sin politiske legitimitet på flere plasser, blant annet i lærerprofesjoner eller i kunstnerprofesjoner. Et vanlig stridsspørsmål i profesjonssammenheng er *hvem* det er som skal bestemme profesjonenes

ekspertise og oppgaver; samfunnet eller profesjonsutøverne selv (Fauske, 2008). Når det gjelder lærere argumenteres det for at slike diskusjoner må føres av profesjonsutøverne selv, ikke minst fordi grunnleggende refleksjoner om kvalitet i- og hensikter med utdanning er fundamentale deler av læreres ansvar og mandat (Englund 1996; Dale 1999, 2001). Thomas Englund og Erling Lars Dale argumenterer for læreres rett og plikt til selv å definere og diskutere kvaliteter ved læreryrket, men fra noe ulike perspektiver. Mens Englund (1996) argumenterer for ”didaktisk kompetanse” og nærhet til den spesifikke fagundervisningen, argumenterer Dale (1999, 2001) for ”pedagogisk kompetanse” som en kompetanse som også handler om å betrakte lærerarbeidet med distanse fra selve undervisningen. Forskjellene dreier seg altså om *hvor* disse refleksjonene bør ta fatt, nært den spesifikke fagundervisning (Englund, 1996), eller fra et mer overgripende, pedagogisk perspektiv (Dale 1999, 2001). Dette handler naturligvis også om hvor man plasserer *faget*. Jamfør diskusjonen over kan dette være i spesifikke instrumentfagsdisipliner, men også i enkeltmennesket, eller i menneskelige fellesskap. Dersom man plasserer *faget*, i Ines undervisning, i personene – vil perspektivet om fagdidaktikk – som nært den enkelte undervisning, og pedagogikk – som på distanse fra undervisningene, vendes om.

Jeg vil argumentere for et *fagpedagogisk* fokus, i diskusjoner om utøvende kunstpedagogers politiske legitimitet. Dette fordi et slikt fokus kan omfavne mangfoldige, musikkpedagogiske profesjonsvarianter i det kulturskolerelaterte feltet, der grunnleggende aspekter som for eksempel musikkfagsdisipliner versus musikalitet er felles. Et slikt, overgripende musikkpedagogisk perspektiv mener jeg er bidragsgivende i utdanningssammenheng, men også i kulturpolitisk sammenheng. I *utdanningsammenheng* fordi utdanning kan være en fruktbar møteplass for stemmer fra ulike deler av profesjonslandskapet (Heggen, 2008), som altså har bakgrunn i ulike ”kunnskapskulturer” eller ulike ”musikkdidaktiske identiteter” fra det mangfoldige, musikkpedagogiske landskapet i skole og samfunn (Dyndahl & Ellefsen, 2009; Johansen, 2006). Kunstpedagoger i sammensatte stillinger skal imidlertid ikke bare utdannes, de skal også ansettes, lønnes og ha en politisk forankring. De skal også kunne delta i offentlig meningsutveksling om egen profesjons legitimitet. Dette er aspekter som er særlig relevante i *kulturpolitisk* sammenheng. Når det gjelder en profesjonsrelaterende yrkesgruppe som utøvende kunstpedagoger mener jeg det behøves et *personfokus*. Både fordi det gjerne kan være de samme personene som er del av kommunenes utdannings-stab, som de som henter sin inntekt gjennom kommunenes kulturbudsjett, og også fordi utøvende kunstpedagogyrker synes uløselig knyttet til oppfatninger av identitet (Angelo, 2012). Jeg er *musikk-lærer*, sier Ine, og ikke *fløytepedagog*. Både i kulturpedagogisk, og i kulturpolitisk sammenheng er det vesentlig å diskutere hva dette betyr. Fordi det handler om hvor profesjonsutøverne selv legger sin profesjon – i utdanning, eller i kultur.

Dette handler også om hva som i spesifikke kontekster *oppfattes* som kultur og kulturoplæring, og dermed som kompetent kulturdeltakelse. I norsk sammenheng er det et engasjement for kulturskole for alle, et fokus som ikke minst handler om sosial utjevning og om lik rett til lik utdanning (Bjørnsen 2012; Bamford 2012; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; Kulturskoleutvalget 2010; Kunnskapsdepartementet 2007). Jeg mener vi behøver flere eksempler og mer kvalitativt orientert profesjonsforskning på hva det er som foregår i dette feltet, kanskje til og med *før* egenbetaling på kulturskole fjernes. Dette fordi kulturoplæring på *tilbud* ikke nødvendigvis er særlig hensiktsmessig om det ikke først finnes innsikter om hva som oppfattes som kultur og kulturdeltakelse hos de som skal motta dette tilbudet. Kanskje er det heller ikke ønskelig å føre alt som på noe vis kan defineres som kulturoplæring (og dermed kultur) inn i et skolesystem som kulturskolen? Kvalitative studier av ulike profesjonsforståelser i feltet kan tilføre denne typen innsikter. Blant annet kan slike studier si noe om hva det betyr å være *musikk-lærer*, og ikke *fløytepedagog* i en samordnet musikk-lærerstilling.

Referanser

Angelo, Elin & Varkøy, Øivind (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. Sven-Erik Holgersen, Siw Graabek Nielsen & Lauri Vakeva (red.). *Nordic Yearbook for Research in Music Education*, Vol. 13 Oslo: NMH-publikasjoner 2012. S. 93-114.

Angelo, Elin (2012). Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre / en jazzpedagogs profesjonsforståelse. Anna-Lena Østern, Geir Karlsen & Elin Angelo (red.). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).

Bamford, Anne (2006). *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. München: Waxmann Verlag.

Bamford, Anne (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010-2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Bjørnsen, Egil (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Kristiansand: Kai Hansen.

Boysenutvalget (1999). *Fra vugge til podium: utredning om den faglige organiseringen av musikkutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Clandinin, D. Jean & Conelly, F. Michael (1996). Teacher's knowledge landscapes: teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, vol. 25, nr. 3, S. 24-30.

Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. Tone Kvernbekk (red.). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk. S. 67-82.

Dalin, Per, Ekeland, Jon, Skard, Olav & Vinje, Inge (1981). *Musikk for alle. Evaluering av samordnet musikkforsøk*. Imtec: Forsøksrådet for skoleverket, samordnet musikkforsøk.

Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live Weider (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. I: Nielsen, Frede V., Holgersen, Sven-Erik & Nielsen, Siw G. *Nordic Research in Music Education. Yearbook. Vol. 11*. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8. S. 9-32.

Englund, Tomas (1996). Are Professional Teachers a Good Thing?. Ivor. S Goodson & Andy Hargreaves (red.) *Teachers' Professional Lives*, London/ New York: Routledge Falmer.

Eriksen, Oddvar Erik & Molander, Anders (2008). Profesjon, rett og politikk. I: Molander, Anders & Terum, Lars Inge (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S.161-178.

Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 29-53.

Flyvbjerg, Bent (1991). *Rationalitet og magt. Bind 1/ Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag.

Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.

Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S.71-86.

Gudmundsdottir, Sigrun (2001). Narrative research on school practice. Virginia Richardson (red.). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association. S. 226-240.

Gustavsen, Karin & Hjelmekke, Sigbjørn (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemark: Telemarkforskning.

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 321-332.

Heidegger, Martin (2000). *Kunstrerkets opprinnelse*. Oslo: Pax forlag.

Holmberg, Kristina (2010). *Musik- og kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (phd-avhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.

Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. I: Nielsen, Frede V. & Nielsen, Siw G. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8*. Oslo: NMH-publikasjon 2006:1. S. 115-136

Jørgensen, Harald (1982). *Fire musikalitetsteorier: en framstilling av fire musikalitetsteorier, deres forutsetninger og pedagogiske konsekvenser*. Oslo: Aschehoug.

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.

Kulturdepartementet (2009). *Kulturløftet 2*. Oslo: Kulturdepartementet.

Kulturskoleutvalget (2010). *Kulturskoleløftet - kulturskole for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lagerström, Bengt Oscar (2007). *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Latour, Bruno (1996). *Vi har aldri vært moderne: essay i symmetrisk antropologi*. Oslo: Spartacus.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (1990). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lines, David (2003). The Cultural Work of Music Education. Nietzsche and Heidegger. *Action for Change in Music Education*, vol. 2, nr. 3, S. 1-20.
- Lines, David (2005). Working With' Music: A Heideggerian perspective of music education. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 37, nr. 1, S. 65-76.
- LK06 (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løken, Lene m.fl (2008). *Forenklet, samordnet og uavhengig. Om behov for endringer i tilskuddsforvaltninger for kunst- og kulturfeltet*. Oslo: Kultur- og kirke departementet.
- Naughton, Christopher (2009). *The Thrill of Making a Racket: Nietzsche, Heidegger and Community Samba in Schools*. (phd-avhandling) Auckland:University of Auckland, Saarbrücken: VDM Verlag Dr Müller .
- Nerland, Monika (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (phd-avhandling) Oslo: Unipub forlag.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Pio, Frederik (2005). *Musikalitetens fødsel / det videnskabelige menneske og tonalitetens sammenbrud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pio, Frederik (2009). Sanselighetspædagogik og livsduelighet. Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag. Frede V Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (red). *Nordic Yearbook for Research in Music Education*, Vol 11. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8. S.139-166.
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind (2011). A reflection on musical experience as existential experience: an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*.
- Polkinghorne, Donald (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schei, Tiri Bergesen (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (phd-avhandling). Bergen: Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Slagstad, Rune (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. S.54-68.

- Small, Christopher (1987). *Music of the common tongue*. London: Calder.
- Small, Christopher (1996). *Music, society, education*. Hanover: Weyslean University Press.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Stortingsmelding 39 (2002-2003). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sæther, Morten & Aalberg, Elin Angelo (2012). *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barneagelærerstudenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Varkøy, Øivind. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i kunnskapsløftet. Jon Helge Sætre & Geir Salvesen (red.). *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag. S. 23-38.
- Varkøy, Øivind (2012). Techné, technological rationality, and music. I: Eva Georgii-Hemming et al. (eds), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. London: Ashgate.
- Waagen, Wenche (2011). *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wyller, Egil A. (1999). *Enhet og væren : Heidegger versus henologi*. Oslo: Spartacus forlag/ Andresen & Butenschön.
- Østern, Anna-Lena (2012a). Kunstpedagogikk i lærerutdanning. Torlaug Hoel, Brit Løkensgaard Hanssen & Dag Husebø (red.). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag. S.121-142.
- Østern, Anna-Lena (2012b). Stein er en del av jordkloden. Anna-Lena Østern, Geir Karlsen, & Elin Angelo (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget (i produksjon).

1 <http://www.nmh.no/fou/kultforsk/kultforsk>

2 Utdanningsdirektoratet utnevner hvert år to kulturskoler som "demonstrasjonskulturskoler" på grunn av en praksis som vurderes som særlig god. Disse skolene fremheves som gode eksempler i arbeid med erfaringsspredning, og mottar også et økonomisk tilskudd hvert år.

Artikkel 4

Angelo, E. (i review). En hornpedagogs profesjonsforståelse.

Hornpedagog og kartutvikler fra begynner til ekspert, med lærerutdanning som endepunkt.

Is not included due to copyright

