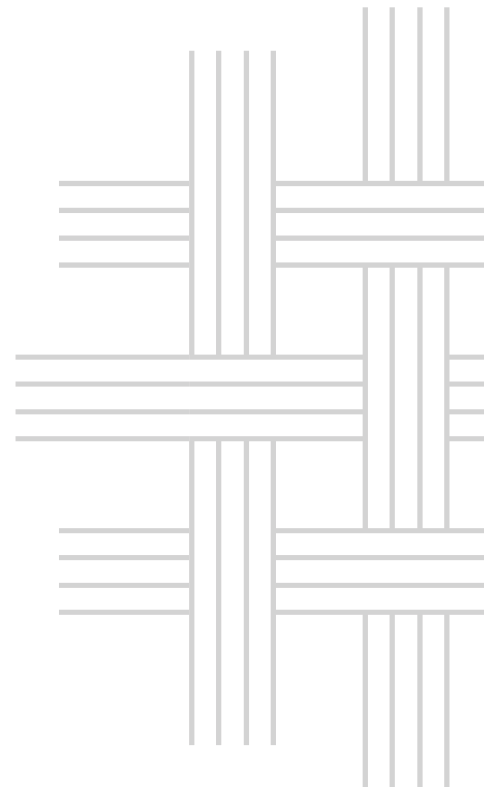




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Gry Sagmo Aglen

Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner?

**En kvalitativ undersøkelse av utdanningsfeltets forståelser
av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen**

Ph.D. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2022



Gry Sagmo Aglen

Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner?

En kvalitativ undersøkelse av utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2022

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Gry Sagmo Aglen 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 24

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-328-0

ISBN digital utgave: 978-82-8380-329-7

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse av musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, der *forståelse* er et nøkkelbegrep som binder sammen teori, empiri og resultater. Studiens overordnede problemstilling er *Hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen ligger til grunn i musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen?*

Bakgrunnen for tematikken i avhandlingen er kulturskolelærerprofesjonens mangfoldige karakter og hvordan utdanningsinstitusjoner intenderer å kvalifisere sine studenter til utøvelse av denne profesjonen og hvordan kvalifiseringen foregår. Problemstillingen er undersøkt ved hjelp av fem forskningsspørsmål, og disse er behandlet separat i tre artikler. Første artikkel omfatter dokumentstudier av studieregulerende dokumenter og kulturskolens rammeplan sett i lys av profesjonsteori. I artikkel nummer to beskrives en intervjustudie av kulturskolelærerutdannere fra sju ulike utdanningsinstitusjoner i Norge, og profesjonsteori utgjør artikkelens teoretiske fundament. Den tredje artikkelen omfatter observasjoner av praksisundervisning og praksissamtaler knyttet til to ulike musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen. I denne artikkelen er det sosiokulturell læringsteori som ligger til grunn for diskusjonen av artikkelens resultater. I kappens overordnede analyse anvendes tre praktiskteoretiske begreper, nemlig praksislandskap, praksisøkologi og praksisarkitektur, tillegg til de to ovennevnte teoriperspektivene.

Resultatene viser at kulturskolen har et bredt samfunnsoppdrag og at kulturskolefeltet stadig endres fordi det utfordres av både interne og eksterne krefter for å avstedkomme det etterspurte og pålagte samfunnsoppdraget. Funnene vitner om at kulturskolelæreryrket er en profesjon som har et tydelig samfunnsoppdrag, der det faglige fellesskapet står sterkt. Det er også et yrke som krever kommunikativ kompetanse, relasjons- og lederkompetanse, samt kunstfaglig ekspertise. Andre funn viser at kulturskolelærerutdanninger bør inneholde flere aspekter enn det er rom for i dagens utdanninger, og at man bør etterstrebe å utvikle utdanninger med forskjellige profiler som til sammen utdanner kulturskolelærere med den mangeartede kompetansen som behøves i feltet. Praksisopplæringen innenfor utdanningene er en sentral arena for studenters utvikling av profesjonsforståelse, og det fremkommer at koblingene innenfor utdanningenes ulike aspekter bør være tydeligere. Utfordringene ligger i å styrke bindeleddet som leder fra utdanningene og ut i det aktive arbeidslivet.

Abstract

This thesis is a qualitative study of music teacher training programs that qualifies for teaching in the kulturskole¹. Understandings are a key concept throughout the thesis, connecting theory, empirical data and results. The study's overall research question is *What understandings of the kulturskole teaching profession are the basis for music education programs that qualify for teaching in the kulturskole?* The background for the topic in the thesis is the diverse nature of the kulturskole teaching profession and how educational institutions intend to qualify their students to practice this profession and how the qualification takes place. The main research question has been investigated with the support of five research questions, all of which have been dealt with separately in three articles. The first article includes document studies of study-regulating documents and the curriculum framework of the kulturskole discussed in the light of professional theoretical perspectives. The second article describes an interview study of different university professors who are involved in kulturskole teacher training programs, and further analysed through the framework of professional theory. The third article includes observations of practicum teaching and practicum conversations related to two different music teacher training programs. In this article, sociocultural learning theory is the basis for the discussion of the article's results. There are three practical theoretical concepts which are used in the overall analysis of the dissertation, namely practice landscape, practice ecology and practice architecture, in addition to the two theoretical mentioned above.

The findings show that the kulturskole functions as a broad and complex social mission and communal institution. Furthermore, the kulturskole field is constantly changing due to both the internal and external forces being challenged by the demands of fulfilling the social requirements. The results affirm that the kulturskole teaching profession is a profession with a clear social mission and requires competences within areas of communication, social relations, leadership as well as expertise. Other findings show that kulturskole teacher educations should contain more aspects than there is room for in the current programs, and that one should strive to develop educations with different profiles which together educate kulturskole teachers with the diversity needed in the field. The main challenges are concerned with possible ways of strengthening the connection between the educational program and the active working life.

¹ The term “kulturskole” is often translated to “School of Music and Performing Arts”, but I choose to use the Norwegian term because of its Nordic peculiarity. (See Di Lorenzo Tillborg, 2021, s. 33 for more information about translations).

Forord

I årene som doktorgradsstipendiat har jeg opplevd være med på en lang og bratt læringskurve, og jeg ser tilbake på tiden som både utfordrende, inspirerende og givende, men også utrolig morsom. Selv om læringskurven har vært stigende, har tiden vært preget av mange opp- og nedturer, gråt og ikke minst mye latter. Jeg er svært takknemlig for at jeg har fått denne sjansen til å kunne fordype meg og tilegne meg kunnskap om forskningsarbeid, og jeg tillater meg si at jeg opplever meg selv som mer erfaren og kunnskapsrik nå etter endt avhandlingsarbeid. Å gå inn i problematikken rundt det å skulle finne ut hva som kan være en god musikkpedagogisk utdanning for kulturskolelærere har vært veldig interessant. Det å undersøke hva slags forståelser av kulturskolefeltet som finnes innenfor utdanningssektoren har ført til nye forståelser hos meg også. Både som forsker, men også som musikkklærerutdanner og som tidligere kulturskolelærer og -rektor.

Det er mange som skal takkes i en sådan stund, og aller først vil jeg rette en stor takk til min hovedveileder Sidsel Karlsen. Du har vært en påle å støtte seg til, og din kunnskap og kloke væremåte har vært en enorm støtte og drivkraft gjennom denne prosessen. Jeg tror du alltid vil sitte på skulderen og hviske gode råd inn i øret mitt. En stor takk til også til Live Weider Ellefsen, som har vært min biveileder i tykt og tynt. Dine kommentarer og forslag til nye tankesett har bidratt til framdrift i skrivingen, og takk for alle kaffepratene – som det måtte bli flere av!

Så vil jeg takke forskergruppa «Kulturorientert musikkpedagogikk» for lærerike seminarer, gode diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger på egen tekst, og alle kolleger ved Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier for heiarop. «Nordisk nettverk for kulturskolerelatert forskning» og «Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning» har vært arenaer der jeg har fått presentert deler av avhandlingsarbeidet og fått konstruktive tilbakemeldinger. Takk til Irene Trønnes Strøm og Catharina Christophersen for gode og avgjørende tilbakemeldinger i midtveis- og sluttlesingen.

Tusen takk til høyskolen som har bidratt i denne prosessen gjennom kurs, forskerseminarer, skriveopphold, konferanser, bibliotekshjelp, vaktmestere, og alt som må til for å få en avhandling i havn. Det må også empiri til for å få en avhandling i havn, og derfor retter jeg en stor takk til informantene som har stilt opp og gitt av sin tid i en travel hverdag og som lot meg få intervju og observere i henhold til denne studiens tematikk. Så vil jeg også takke Manchester

University for at jeg fikk mulighet til å sitte der og skrive i tre uker, og til forskergruppa som ga meg økonomisk støtte til å dra.

Takk til mine medstipendiater som har vært til stor støtte hele veien. Spesielt til Siri Wieberg Klausen og Mona Persson Aronsson for stundene med latter, gråt, vin og gode samtaler, og til Cecilia Jeppsson for mange gode diskusjoner om kulturskoleforskning.

Og ikke minst – tusen takk til: Alt av venner, familie og kolleger som har bidratt med heiarop og støtte i denne perioden. Solveig, for alle samtaler om kunsten, forskningen, undervisningen og livet generelt. Mamma og pappa, for all støtte – alltid. Snefrid, nå er mamma endelig ferdig med doktorgraden! Hans Ole, min klippe.

Oslo, 1.november 2021

Gry Sagmo Aglen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Tabeller og figurer	vii
Oversikt over avhandlingens artikler	viii
1. Innledning	1
1.1 Kulturskolenes framvekst: Fra privatundervisning til lokalt ressurscenter	3
1.2 Avhandlingens forskningsspørsmål	8
1.3 Forskerens eget ståsted	9
1.4 Avhandlingens oppbygging	11
2. Kulturskole, musikklereryrker og musikkpedagogiske utdanninger som forskningsfelt	13
2.1 Musikk- og kulturskolen som forskningsfelt	13
2.1.1 Den nordiske musikk- og kulturskolen	14
2.1.2 Kvalitet, mangfold og spesialisering	16
2.1.3 Kulturskolen som ressurscenter og samarbeidspartner	19
2.2 Musikkpedagogen	22
2.2 Kulturskolelærerprofesjonen	25
2.3 Musikkpedagogiske utdanninger	27
2.4 Lærerutdannerprofesjonen	29
2.5 Praksisopplæringen	31
2.7 Oppsummering av tidligere forskning	33
3. Det teoretiske rammeverket	34
3.1 Profesjonsteori	35
3.1.1 Profesjoners samfunnsoppdrag	37
3.1.2 Profesjonskvalifisering	38
3.1.3 Profesjon, makt og autonomi	39
3.1.4 Profesjonsutøveren som kompetansenomade	41
3.2 Sosiokulturell læringsteori	42
3.2.1 Profesjoner og kunnskapskulturer	43
3.2.2 Praksisfellesskap	44
3.2.3 Deltakelse i praksisfellesskap	46
3.3 Et praksisteoretisk rammeverk	47
3.3.1 Praksislandskap og kryssing av praksisgrenser	48
3.3.2 Praksisøkologi – profesjoner og læringsprosesser i levende systemer	52
3.3.3 Praksisarkitektur og endringsprosesser i praksisfeltet	55
3.4 Oppsummering	57

4. Metode	59
4.1 <i>Studiens vitenskapsteoretiske forankring</i>	59
4.1.1 Forståelser	61
4.2 <i>Strategier for datainnsamling og analyse</i>	63
4.3 <i>Utvalgsstrategier, definering av forskningsfelt og datagenerering</i>	65
4.3.1 Dokumentstudier – dokumentutvalg og definering av forskningsfelt	66
4.3.2 Forskningsintervju – individuelle intervjuer og fokusgruppeintervju	67
4.3.3 Observasjon av praksisundervisning og praksissamtaler	70
4.3.4 Observasjoner – informantutvalg og datagenerering	71
4.4 <i>Dataanalyser</i>	74
4.4.1 Dokumentanalyse	75
4.4.2 Intervjuanalyse	75
4.4.3 Observasjonsanalyse	77
4.4.4 Overgripende analyse	78
4.5 <i>Metodologiske refleksjoner</i>	79
4.6 <i>Forskningsetiske betraktninger</i>	80
5. Resultater: Sammendrag av artiklene	83
5.1 <i>Artikkel 1</i>	83
5.2 <i>Artikkel 2</i>	85
5.3 <i>Artikkel 3</i>	87
6. Drøfting	89
6.1 <i>Kulturskolefeltets profesjonaliseringsprosess og utdanningsperspektiver</i>	90
6.2 <i>Makt, endringsperspektiver og profesjonalisering</i>	95
6.3 <i>Bevegelser og grensemøter i praksislandskapet</i>	98
6.4 <i>Musikklærerutdanning, kulturskole og kulturskolelærerprofesjon: Samhandlende praksiser i et økologisk system</i>	102
7. Oppsummering og implikasjoner	108
7.1 <i>Oppsummering av sentrale funn og implikasjoner for forskningsfeltet</i>	108
7.2 <i>Videre forskning</i>	110
7.3 <i>Avsluttende betraktninger</i>	112
Referanser	113
Avhandlingens artikler	133
Vedlegg	213
Vedlegg 1: <i>Godkjenning fra NSD</i>	215
Vedlegg 2: <i>Informasjonsskriv til informantene</i>	218
Vedlegg 3: <i>Intervjuguide til fokusgruppeintervju og individuelle intervjuer</i>	220

Tabeller og figurer

Tabell 1: Treårig faglærerutdanning i musikk.....	73
Tabell 2: PPU i kombinasjon med en bachelor i utøvende musikk.....	73
Tabell 3: Koder, grupperinger, kategorier og overskrifter	76
 Figur 1: Praksisøkologi i studiens forskningsfelt. Inspirert av Kemmis et al. (2014, s. 52)	102

Oversikt over avhandlingens artikler

Artikkel 1

Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 157-184). Cappelen Damm Akademisk.

<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>

Artikkel 2

Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>

Artikkel 3

Aglen, G. S. (2021). Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanningen: En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. *NNRME Journal*, 2(1), 134–160.

<https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3020>

1. Innledning

I denne avhandlingen utforsker jeg hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som ligger til grunn i musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen. Avhandlingens overordnede tema er musikkklærerutdanning og profesjonsutøvelse, og hovedformålet med prosjektet er å styrke det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for kulturskolelæreres profesjonsutøvelse. Gjennom å utforske hvordan forståelsene av kulturskolefeltet kan være med på å prege innholdet i de gjeldende musikkklærerutdanningene, håper jeg avhandlingen i så måte kan være med på å utvikle kunnskap om hva utdanningsinstitusjonene ønsker å kvalifisere sine studenter til, og hvordan denne kvalifiseringen kan foregå.

Kulturskolenes undervisningstilbud omfatter i dag kunstfaglige områder som musikk, teater, visuelle kunstfag, skapende skriving, dans og nysirkus (Norsk kulturskoleråd, 2016), men det mest omfattende undervisningstilbudet er likevel innenfor fagområdet musikk (Berge et al., 2019; Ekspertgruppa for kunst og kultur i opplæringen, 2014; Kulturskoleutvalget, 2010). Tidligere var det den klassiske sjangeren som i stor grad dominerte undervisningstilbudet, men senere undersøkelser viser at tilbudet innen klassisk musikk nå deler plassen omtrent likt med populærmusikk (Jordhus-Lier et al., 2021). Selv om denne studien avgrenses til å omhandle fagområdet musikk og utdanninger som kvalifiserer til musikkundervisning i kulturskolen, mener jeg likevel at undersøkelsen kan ha en viss overføringsverdi til andre kunstfaglige områder og til andre typer lærerutdanninger. Studien kan være et fruktbart bidrag til å skape kunnskap om kulturskolelærerprofesjonen også på andre kunstfaglige områder, fordi disse kulturskolelærerne har, i likhet med kulturskolelærere i musikk, en svært sammensatt yrkeshverdag, gjerne med arbeidsoppgaver som er spredt ut over flere arenaer. Praksisopplæringen i musikkklærerutdanningene er også et tema i denne avhandlingen, og resultatene som presenteres kan ha overføringsverdi til praksisopplæring for andre typer lærerutdanninger.

Musikkpedagogs profesjonsutøvelse og profesjonsforståelse er områder som har fått større forskningsbasert oppmerksomhet de siste årene (Rønningen et al., 2019). Dette gjelder både musikkpedagoger som har sitt virke i kulturskolen og andre typer musikkpedagoger som har stillinger tilknyttet flere skoleslag og i det frivillige musikkliv. Alle disse musikkpedagogene kan også gjerne ha kombinerte stillinger med arbeidsoppgaver i andre musikkrelaterte pedagogiske praksiser eller ved andre institusjoner (se for eksempel Angelo, 2012; Angelo &

Georgii-Hemming, 2014; Christensen, 2013; Holmberg, 2010; Holst, 2013; Jordhus-Lier, 2015, 2018; Kuuse, 2019). Bortsett fra Holsts (2013) studie om profesjonell musikk lærerpraksis er det imidlertid gjort få studier av kulturskolelærerutdanninger, altså av selve utdanningsløpene som fører til kulturskolelærerprofesjonen i musikk, og av hva slags forståelser av kulturskolefeltet som finnes innenfor musikkpedagogiske programmer i høyere musikkutdanning. Etter min mening utløser mangelen på utdanningsforskning innenfor kulturskolefeltet et behov for å undersøke hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelæreryrket som ligger til grunn i musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til både kulturskoleundervisning og til andre arenaer som tilbyr kunstfaglig opplæring. Vi trenger å vite hvordan disse forståelsene kan påvirke innholdet i de gjeldende utdanningene, og hvilke musikkfaglige områder som er relevante for å kunne utdanne kandidatene til å bli gode kulturskolelærere. I et internasjonalt perspektiv handler også denne studien om «extra-curricular music education» (Heimonen, 2004; Pitts, 2013) og musikkpedagogers profesjonsutvikling på et mer generelt plan (Danielsen & Johansen, 2012; Karlsen & Nielsen, 2020). Utdanningsfeltets forståelser av musikk- og kunstopplæring i det frivillige kulturlivet er sentralt i studien, og kunnskapen om disse forståelsene kan også være aktuell både i et nordisk, men også i et mer internasjonalt utdanningsperspektiv.

Kjernebegrepet i studien er *forståelser*. Ifølge Gadamer (2012) er forståelse en menneskelig meningsskapende prosess som blir styrt av en meningsforventning i sin bevegelse fra helheten til delen og tilbake til helheten igjen. Videre mener Gadamer at «[k]riteriet for en riktig forståelse er at alle enkeltdelene er samstemte med helheten» (s. 329), og når enkeltdelene oppleves som samstemte, kan forståelser også være et *resultat* av menneskelig meningsskapende prosesser. I denne avhandlingen anvendes forståelsesbegrepet på tre ulike måter: (1) som forskningsobjekt, altså noe jeg skal undersøke, (2) i metodisk sammenheng, der mine tolkninger og forståelser av datamaterialet er grunnlaget for den tematiske analysen, og (3) som hovedbegrepet i resultatframstillingen. (Se også kapittel 4.1.1 for en utdyping av forståelsesbegrepet). Det er dermed forståelser som binder teorien, empirien og resultatene sammen i denne avhandlingen.

Jeg har valgt å bruke tre ulike teoretiske rammeverk for å belyse og diskutere utdanningsfeltets mangedimensjonerte forståelser av kulturskolefeltet. For å kunne redegjøre for kulturskolelærerprofesjonens karakteristiske trekk og drøfte ulike perspektiver på profesjonsforståelser (Angelo, 2012; Angelo & Georgii-Hemming, 2014) har jeg valgt et profesjonsteoretisk rammeverk (Mausethagen & Smeby, 2017; Molander & Terum, 2008a;

Sachs, 2016; Shulman, 2004). Det andre teoretiske rammeverket som anvendes, er sosiokulturell læringsteori (Cetina, 1999, 2006; Jensen et al., 2012; Lave & Wenger, 2010; Säljö, 2001; Wenger, 2004). Dette rammeverket gir meg verktøy til å kunne beskrive læringsdimensjonene i forståelsene som avdekkes i resultatene i studien og hvordan læring kan skje som del av ulike profesjonaliseringsprosesser. Kulturskolelæreryrket er en praksis som utøves i relasjon til andre praksiser. For å drøfte disse relasjonene anlegger jeg til slutt et teoretisk rammeverk som tar utgangspunkt i begrepene praksislandskap (Wenger-Trayner et al., 2015), praksisøkologi (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012) og praksisarkitektur (Kemmis, 2008a; Kemmis & Grootenboer, 2008; Kemmis et al., 2014). I fortsettelsen vil jeg referere til dette teoretiske rammeverket som «praksisteori». Begrepet praksislandskap gjør det mulig å diskutere kulturskolelærerens forflytninger mellom ulike praksisfellesskaper i praksislandskapet, det vil si kulturskolefeltet og andre deler av utdanningsfeltet, mens praksisøkologi hjelper meg til å se hvordan praksisene virker sammen i større praksisøkologiske systemer. Teorien om praksisarkitekturer beskriver hvordan de ulike praksisene er bundet sammen i praksisprosjekter, som omfatter utsagn, handlinger og relasjoner, og teorien er et verktøy som kan bidra til å skape endringer innenfor utdanningene. I denne sammenhengen dreier endringsperspektivene seg om å avdekke hva som finnes av utsagn, handlinger og relasjoner innenfor avhandlingens resultater, altså i utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen.

Lærerutdannernes forståelser av kulturskolefeltet kan i så måte «oversettes» til formålstjenlige musikkfag innenfor de respektive utdanningenes fagportefølje. Denne avhandlingen kan således være et bidrag til å videreutvikle kulturskolelærerutdanninger, noe som igjen kan føre til endringer i kulturskolen på den måten at ferdigutdannede musikkpedagoger tar med seg nye kunnskaper og erfaringer inn i kulturskolen når de begynner å jobbe som kulturskolelærere.

1.1 Kulturskolenes framvekst: Fra privatundervisning til lokalt ressurscenter

Dagens kulturskole blir bredt omtalt i rapporten «Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge». Den blir beskrevet som

et felt *i spagat*, eller en både-og-arena, eller en institusjon som forsøker å ri to hester samtidig. Den skal både være bred og spiss; sentralisert og desentralisert; i skolen og seg selv; egenartet og speile lokal kultur; kunstnerisk og pedagogisk; opplæringsinstitusjon og fritidsaktivitet; deltid og heltid; håndverk og ny teknologi, klassisk og pop; en-faglig og mangfoldig; styrt og autonom. Innenfor alle disse motsetningene strever kulturskolen daglig med å finne gode balansepunkt (Berge et al., 2019, s. 11).

Det går en lang linje fra denne rapportens mangedimensjonerte beskrivelse av den norske kulturskolen anno 2019 og bakover til oppstarten av musikkskolene i Norge. Den første private musikkskolen ble startet i Trondheim allerede i 1911, mens de første kommunale musikkskolene hadde sin spede oppstart i 1960-årene (Dugstadutvalget, 1989, s. 12), og siden den gang har det skjedd en stor utvikling innenfor dette skoleslaget. En av de største endringene er knyttet til utvidelsen av undervisningstilbudet. Fra å ha et faglig tilbud som kun omfattet musikk, i form av instrumental- og vokalundervisning, er det faglige omfanget nå betydelig bredere, og inkluderer også, som nevnt, en rekke andre fagområder. På grunn av den faglige utvidelsen er navnet på skoleslaget blitt endret fra musikkskole til kulturskole i de fleste kommuner.

Kulturskolen fikk befestet sin posisjon som opplæringsarena for barn og unge innenfor kunstfag da den ble forankret i Opplæringslovens paragraf § 13-6 som sier at «[a]lle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles» (Opplæringslova, 1998). Det har vært sterke politiske føringer og signaler om hvilken gjeldende funksjon kulturskolen skal ha når det gjelder kunstfaglig opplæring for barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2007; NOU 2013: 4). Allerede i 1989, i den første rammeplanen for kommunale musikkskoler (Kommunenenes Sentralforbund, 1989) nevnes det at den daværende musikkskolen skulle samarbeide med skoleverket, og samme år fremmer Dugstadutvalget² (1989) forslaget om at musikkskolen skulle utvikles til å bli et kommunalt musikkpedagogisk servicesenter:

I samarbeid med skoleverket og musikklivet skal den kommunale musikkskolen medvirke til å skape musikkundervisningstilbud der både bredde og kvalitet ivaretas.

Dette kan oppnås ved bl.a. å

- støtte musikkundervisning i andre skoler/institusjoner som ønsker et samarbeid med musikkskolen ved at den bygges opp som et musikkpedagogisk servicesenter i kommunen (Dugstadutvalget, 1989, s. 19).

Dette ble deretter fulgt opp av stortingsmeldingen «Ei blot til lyst» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) der samarbeidet mellom grunnskolen, kulturskolen og det øvrige kulturliv ble vektlagt i enda større grad enn tidligere, og der kulturskolens rolle som ressurscenter for første gang ble beskrevet:

² Dugstadutvalget ble opprettet i 1988 av Kirke- og undervisningsdepartementet for å gi en analyse og vurdering av de kommunale musikkskolenes utvikling og virksomhet, og av den betydning musikkskolene hadde for det lokale musikkliv, samt fremme forslag om videre utvikling av virksomheten.

[k]ommunen har som skoleeier for begge ovennevnte skoleslag mulighet til å utvikle musikk- og kulturskolene til å bli ressursentra for grunnskolene i kommunen, slik det har skjedd i noen kommuner. Kulturskolens rolle vil da endres fra i hovedsak å være et tilbud for «de få utvalgte» elevene til også å bli en kulturell drivkraft for alle grunnskolene i kommunen (s. 39).

I Kulturutredningen 2014 (NOU 2013: 4) legges det enda tydeligere føringer for at kulturskolen skal være et lokalt kulturpedagogisk ressurscenter i samfunnet. Rollen som ressurscenter har styrket kulturskolens samfunnsoppdrag (Waagen, 2015), og i tillegg til å drive kunstfaglig opplæring skal skoleslaget blant annet skape sosiale arenaer og arbeide med inkluderende virksomhet for innbyggerne i kommunene. Kulturskolen som sosial og inkluderende arena vektlegges også i Norsk kulturskoleråds visjon «Kulturskole for alle» (Norsk kulturskoleråd, 2021), men flere undersøkelser viser at det er relativt store utfordringer knyttet til skoleslagets evne til å gjennomføre denne visjonen (Berge et al., 2019; Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009). Med lange ventelister og en elevdekning på 18,7 % av landets grunnskoleelever (Grunnskolen Informasjonssystem, 2021) er kulturskolene ennå langt unna Stortingets intensjon om en dekning på 30 % (Eikemoutvalget, 1999). Selv om mangel på tilgjengelige elevplasser i kulturskolen kan være én årsak til at intensjonen enda ikke er oppnådd, er det grunn til å ta i betraktning at foresattes økonomi og deres kulturelle interesser også kan være årsaker til at kulturskolen ennå ikke er «for alle», men fremdeles et tilbud kun for «de få utvalgte» (Berge et al., 2019; Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; Jeppsson, 2020; Karlsen, 2017b).

Kulturskolens samfunnsoppdrag består av tre likeverdige oppgaver (Waagen, 2015). Som allerede nevnt, er kunstopplæring for alle barn og unge en av disse oppgavene. Videre skal kulturskolen drive med talentutvikling, og tilby et opplæringsløp som kan forberede elevene til kunstfaglige utdanningsprogrammer i den videregående opplæringen og innenfor høyere kunstutdanning. Ifølge politiske styringsdokumenter er den tredje oppgaven at kulturskolen skal være et lokalt pedagogisk og kulturelt ressurscenter. Disse tre samfunnsoppdragene blir videreført i kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016) som kan sies å representere et forsøk på å møte utfordringene som er knyttet til dette sammensatte samfunnsoppdraget, for eksempel at det eksisterer ulike forventninger til hvilke læringsmål som ligger til grunn for undervisningen. Rammeplanen følger opp dette blant annet ved å definere ulike læringsmål knyttet til Kjerneprogrammet³ (s. 50-55). I de tidligere

³ Kjerneprogrammet er ett av tre undervisningsprogrammer, i tillegg til Breddeprogrammet og Fordypningsprogrammet, som ligger til grunn for kulturskolens organisering av sin undervisningsportefølje, og

rammeplanene for kulturskolen (Kommunenes Sentralforbund, 1989; Norsk kulturskoleråd, 2003) lå det ingen føringer for krav til kompetanse ved tilsetting, og dette har resultert i en delvis mangel på felles normer for faglig og pedagogisk kvalitet blant kulturskolelærere. Den siste rammeplanen forsøker å rette opp for dette ved å beskrive ønskelige kompetansekrav for tilsetting i kulturskolen (s. 16-17). Rammeplanen er også klar på at kulturskolen har et ansvar for å «videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn» (s. 3) siden undersøkelser viser at det er en sosial skjevhet i rekrutteringen av elever (Bjørnsen, 2012; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009). Med et stadig økende mangfold i elevmassen må dagens musikkopplæring ifølge Karlsen og Westerlund (2010) finne nye veier og former for å kanalisere disse elevenes opplevelser. Dette gjelder også i kulturskolen, som bør tilby en undervisningsportefølje med dertil mangfoldig innhold for å kunne nå ut til en bredere elevmasse enn dagens (Berge et al., 2019).

Når kulturskolene nå også har fått (og tatt) rollen som kulturpedagogiske ressursentre, får dette også konsekvenser for kulturskolelærernes arbeidsoppgaver. Siden kulturskolen skal samarbeide med flere virksomheter i kommunen, blir kulturskolelærernes arbeidsoppgaver spredt mellom ulike skoleslag og andre aktivitetsarenaer innenfor kommunenes frivillige kulturliv. Eksempler på mulige samarbeidspartnere skisseres da også i rammeplanen:

Det bør primært gjennomføres i samarbeid med grunnskole, videregående skole, SFO, barnehage og andre instanser som har barn og unge som målgruppe. Det kan også være i samarbeid med miljøer for fysisk og psykisk helse, flyktningetat, kirke, bibliotek, eldreomsorg, kulturinstitusjoner, UKM, lag, foreninger, skolekorps, festivaler, næringsliv, miljøetater og andre (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21).

Slikt omfattende samarbeid stiller krav til hva slags kompetanser den enkelte kulturskolelærer bør ha, og til hvilke kunnskaps- og ferdighetsområder kulturskolelærerutdanninger bør inneholde for at de på best mulig måte kan kvalifisere kandidatene for å kunne undervise i kulturskolen.

Selv om det er lovfestet at alle kommuner i Norge skal ha et kulturskoletilbud, mangler det ikke bare en lovfesting av hva tilbudet skal *inneholde*, men også av hva slags *kompetanse* som skal kreves ved tilsetting av kulturskolelærere. Når det gjelder krav ved tilsetting, skulle man tro at «kulturskolelærer» var en undervisningsstilling på lik linje med det å være grunnskolelærer, og at den derfor ble regulert av forskriften til Opplæringslova, § 14-1, der det står:

som er presentert i rammeplanen for kulturskolen. Se rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) eller denne avhandlingens første artikkel for utdypende informasjon (Aglen og Karlsen, 2017).

Alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane med forskrifter, jf. lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-2 andre ledd, eller ha tilsvarande pedagogisk kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2014).

Slik er det imidlertid ikke. I Opplæringslova § 1-2 (1998) er det hjemlet at loven kun gjelder for grunnskoleopplæring og videregående opplæring, *ikke* for kulturskolen. I tillegg er det regulert gjennom en merknad i Hovedtariffavtalen at begrepet undervisningsstillinger kun omfatter «undervisningsstillinger og lederstillinger ved den enkelte skole som var på statlig avtaleområde pr. 30.4.2004» (Kommunenenes Sentralforbund, 2016, s. 8). På dette tidspunktet var kulturskolene under kommunalt avtaleområde, og resultatet er at kulturskolelærere ikke regnes som tilsatt i en type undervisningsstilling som må følge kompetansekravene som er satt i opplæringsloven. Det er altså til dels motstridende signaler fra politisk hold om hvor eller hvordan kulturskolelæreryrket skal plasseres i det profesjonelle landskapet.

At kulturskolen er en viktig arena i opplæringen av barn og unge kommer tydelig fram gjennom lovfestingen av at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud. Likevel faller kulturskolelæreryrket utenfor Opplæringslova og Hovedtariffavtalens krav til formell kompetanse ved tilsetting. Samtidig finnes det to typer utdanningsløp innenfor høyere musikkutdanning som ifølge nasjonale forskrifter kvalifiserer for undervisning i kulturskolen. Det er *praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i kombinasjon med en utøvende kunstfaglig utdanning* (Forskrift om rammeplan for PPU, 2015) og *3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013)⁴. Rammeplanen for kulturskolen tar høyde for disse motstridende forholdene ved å påpeke at det for tilsetting *normalt* skal kreves både kunstfaglig utdanning og formell pedagogisk kompetanse, men at det i særlige tilfeller kan tilsettes søkere med tilsvarende realkompetanse. Kulturskolerammeplanen er heller ikke forankret i lovverket, men den er likevel ment å være kulturskolenes styringsdokument, og den legger tydelige føringer for det som er den *ønskede* formelle kompetansen ved tilsetting av kulturskolelærere.

Alle perspektivene som så langt er skissert leder uvegerlig til noen betraktninger om kulturskolefeltet og dets vei videre: Hva slags type utdanning kulturskolelærere skal ha, og hva som skal vektlegges i slike utdanninger. Er kulturskolelæreryrket såpass komplekst i seg selv

⁴ Den 3-årige faglærerutdanningen skal fases ut, og 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag implementeres gradvis fra høsten 2021 (Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13, 2020).

at det kan betegnes som flere ulike typer profesjoner? Og videre at det kan være «flere veier til Rom», altså at det er ulike utdanninger som kan kvalifisere til å bli kulturskolelærer? Hva kulturskolene skal være i fremtiden, og hvilke kulturskolelærere vi behøver i fremtidens kulturskoler, må avklares. Trenger ellers kulturskoler i små kommuner en annen type kulturskolelærer enn for eksempel kulturskolen i Oslo, og hva slags betydning kan dette i så fall ha for de ulike utdanningenes fagporteføljer? Dette er noen spørsmål og betraktninger som jeg har tatt med meg inn i forskningsarbeidet og som jeg håper å kunne belyse gjennom denne avhandlingen.

1.2 Avhandlingens forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er altså å undersøke hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som finnes i det musikkpedagogiske utdanningsfeltet og å skape kunnskap om hvordan disse forståelsene kan være med på å prege innholdet i musikk lærerutdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning. Den overordnede problemstillingen er: *Hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen ligger til grunn i musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen?* For å svare på den overordnede problemstillingen har jeg utarbeidet fem forskningsspørsmål, og disse finner man igjen i avhandlingens tre artikler. Ved å stille spørsmålene til ulike deler av avhandlingens samlede datamateriale har det blitt mulig å avdekke ulike *forståelser* som gjør seg gjeldende i undersøkelsesfeltet.

Den første artikkelen har følgende to forskningsspørsmål: *Hvilke musikkutdanninger i Norge kan, i henhold til kulturskolens rammeplan, sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide i dette skoleslaget?* Og *Hva kan sies å karakterisere den fremvoksende profesjonen «kulturskolelærer i musikk» når denne ses i et profesjonsteoretisk lys?* Basert på resultatene fra en gjennomført dokumentanalyse av kulturskolens rammeplan og studieregulerende dokumenter for utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, presenterer denne artikkelen forståelser av ulike kompetanser som anses som nødvendige å ha for å kunne utøve profesjonen kulturskolelærer på en god måte. Artikkelen konkluderer også med hvilke utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning, og det er fra disse utdanningene jeg har hentet informantene til undersøkelsen som presenteres i artikkel to.

Forskningsspørsmålet i artikkel to er: *Hva slags forståelser av kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og utdanninger som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen*

finnes blant dem som underviser ved musikkpedagogiske rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen? Artikkelen undersøker lærerutdannernes forståelser av kulturskolen som skoleslag, kulturskolelærerprofesjonen og kulturskolelærerutdanningen innenfor fagområdet musikk.

Den tredje artikkelen har to forskningsspørsmål: *Hvordan fungerer praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse?* Og *Hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjon framtrer i samtalen mellom student, faglærer og praksislærer?* For å komme nærmere inn på hvordan de respektive kulturskolelærerutdanningene gjennomføres, fokuserer denne artikkelen på sammenhenger mellom utdanningsinstitusjon og kulturskolefelt. Artikkelen retter blikket mot praksissamtalene som gjennomføres i forbindelse med studentenes praksisundervisning i kulturskolen, og undersøker hvilke forståelser av kulturskolelæreryrket som framtrer i og gjennom praksisopplæringen.

I tillegg til resultatene fra artiklenes forskningsspørsmål belyses avhandlingens hovedproblemstilling gjennom fire temaer som jeg har utarbeidet ved hjelp av en overgripende tematisk analyse av artiklenes resultater (se kapittel 4.4.4). De fire temaene presenteres i avhandlingens drøftingskapittel, og de belyser avhandlingens hovedproblemstilling på tvers av artiklenes forskningsspørsmål.

1.3 Forskerens eget ståsted

Når jeg ser tilbake på min (ut)danningsvei fra tidlig barndom og fram mot mitt ståsted i dag, kommer det en svingete vei til syne. Landskapet veien slynger seg gjennom er variert, og dette fører til at veien får mange opp- og nedoverbakker, samt noen tunneler og broer. På tross av det varierte landskapet, ser jeg at veien likevel har en klar retning, noe som kan tyde på at jeg har hatt mer eller mindre tilsiktede mål for valgene jeg har gjort underveis i livet. Min musikalske utdanning begynte da jeg var fem år ved Schimmelskolen i Namsos og fortsatte etterpå med privatundervisning på piano. Den musikalske utdanningen startet imidlertid ikke for fullt før i 1984, da Namsos musikkskole ble opprettet, og jeg begynte der som elev med tverrfløyte som valgt instrument. Etter hvert ble jeg også med i det lokale skolekorpsset. Parallelt sang jeg i skolekoret, og fikk også ytterligere pianoundervisning på kulturskolen – i tillegg til fløyteundervisning. Så ble det musikklinje på videregående skole, og jeg begynte å synge i det lokale blandakoret og spille fløyte i voksenkorps. Typisk for små steder, så var – og er – det stadig mangel på dirigenter og musikk lærere. Siden jeg fikk direksjonsundervisning på

musikklinja ble det derfor også vikaroppdrag som dirigent i blandakoret, og i tredjeklasse på videregående skole overtok jeg stillingen som dirigent for koret. Jeg var også vikar som fløytelærer på kulturskolen disse årene. Videre ble det grunnfag i musikk, og deretter faglærerutdanning i musikk og utøvende musikkstudier med fløyte som hovedinstrument ved Barratt Dues Musikkinstitut.

Tretten år gammel spurte fløytelæreren min meg om hva jeg ønsket å gjøre videre i livet, og hun fikk raskt til svar: «Etter ungdomsskolen har jeg lyst til å begynne på musikklinja, og så har jeg lyst til å prøvespille for et konservatorium, for jeg har lyst til å bli distriktsmusiker». Som sagt, så gjort: etter endt utdanning fra Barratt Due fikk jeg jobb som distriktsmusiker i Nordland, nærmere bestemt ved Nesna musikk- og kulturskole. Denne stillingen førte til at jeg fikk en svært allsidig jobb som favnet mange arbeidsoppgaver; jeg fikk fløyte- og pianoelever, hadde musikkgrupper i barnehager, fungerte som skolekorpsdirigent og var kordirigent for både barne- og voksenkor, jeg var musikk lærer i grunnskolen – og jammen hendte det også at jeg måtte steppe inn som vikarorganist i kirken. Den andre halvdelen av stillingen var å være utøvende musiker sammen med de to andre distriktsmusikerne, og vi gjorde skolekonserturneer i Nordland fylke i regi av Rikskonsertene og produserte egne konserter i regionen. Kulturskolen ble så etter hvert praksisskole for daværende Høgskolen i Nesna, der jeg fikk prøve meg som praksislærer for studentene ved faglærerutdanningen i estetiske fag. I tillegg dukket det opp en anledning til å være kulturskolerektor i ett av årene jeg var ansatt i denne kulturskolen. Jeg fikk dermed også erfaring fra ledersiden i skoleslaget, noe som medførte et tettere samarbeid med kommuneadministrasjonen enn det jeg hadde hatt tilgang til som kulturskolelærer og distriktsmusiker. Etter fem år som distriktsmusiker i Nesna, var det på tide å ta noen skritt videre på veien, og valget falt på å ta hovedfag i korledelse ved Norges musikkhøgskole. Med hovedfag på CV-en åpnet det seg en ny verden, nemlig muligheten for å arbeide innenfor universitets- og høyskolesektoren. Jeg fikk etter hvert en stilling som høyskolelektor i musikk ved daværende Høgskolen i Hedmark, der en av arbeidsoppgavene var å undervise ved den 3-årige faglærerutdanningen i musikk. Ringen var sluttet.

Det å gå fra å utøve profesjonen jeg var utdannet til, nemlig faglærer i musikk, til å bli «lærerutdanner»; altså undervise ved en tilsvarende musikkfaglig utdanning jeg selv hadde tatt, gjorde at jeg etter hvert begynte å se tilbake på min egen utdanningsvei med et nytt blikk. Med min tilsvarende utdanning og brede erfaring fra kulturskolen, begynte jeg å undre meg over hvilke fagområder en faglærerutdanning i musikk burde inneholde for best mulig å kvalifisere kandidatene til å kunne undervise i kulturskolen. Jeg betraktet min egen bakgrunn i lys av

faglærerutdanningen jeg underviste ved, og fikk både lyst til og behov for å finne ut mer av hva slags forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som befinner seg innenfor utdanningsfeltet. Etter min mening kan resultatene fra dette avhandlingsarbeidet bidra til endringer i kulturskolelærerutdanningene, og i neste omgang kunne bidra til å videreutvikle kulturskolen. I et bredere perspektiv kan studien være et bidrag til videreutvikling av andre musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning innenfor både det frivillige kulturlivet og ved andre aktuelle opplæringsarenaer.

1.4 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen har følgende oppbygging:

Kapittel 1: Kontekstualisering av studien og forskningsspørsmålene. I det første kapittelet presenteres studiens fokusområder og teoretiske rammeverk. Siden kulturskolen er utgangspunktet for studien, blir dette skoleslagets utvikling og rolle i samfunnet dernest presentert. Til sist redegjør jeg for studiens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål, og posisjonerer meg selv som forsker i forhold til studiens tema.

Kapittel 2: Tidligere forskning. Dette kapittelet omhandler relevant forskning om kulturskolefeltet og det musikkpedagogiske feltet. Først presenteres en gjennomgang av studier som omhandler ulike perspektiver på kulturskolefeltet, og deretter omtales undersøkelser som spesifikt retter seg mot musikkpedagogiske yrker og kulturskolelærerprofesjonen. Dernest rettes blikket mot utdanningslandskapet, med fokus på utdanninger som kvalifiserer til undervisning i fagområdet musikk, før det til slutt i kapittelet redegjøres for forskning på lærerutdannerrollen og praksisopplæringen.

Kapittel 3: Avhandlingens teoretiske rammeverk. Det teoretiske rammeverket er sammensatt av tre teoretiske perspektiver, henholdsvis profesjonsteori, sosiokulturell læringsteori, og en kombinasjon av tre teoretiske begrep knyttet til praksis; praksislandskap, praksisøkologi og praksisarkitektur. I kapitlet redegjøres det for begreper knyttet til de ulike teoriene og disse begrepenes bidrag til å kunne belyse og drøfte ulike forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen.

Kapittel 4: Undersøkelsens metodologiske tilnærming. I dette kapittelet presenteres studiens vitenskapsteoretiske forankring, og det redegjøres for studiens metodologiske og forskningsetiske valg og vurderinger som er gjort i forbindelse med datainnsamlingen og analysearbeidet.

Kapittel 5: Oppsummering av de tre artiklene i studien. Det legges særlig vekt på funnene relatert til artiklenes forskningsspørsmål.

Kapittel 6: Drøfting av studiens resultater. Med utgangspunkt i studiens hovedproblemstilling blir disse funnene drøftet i lys av det teoretiske rammeverket og opp mot tidligere forskning. I kapittelet legges det vekt på profesjonalisering, endringsperspektiver og samhandlende praksiser knyttet til forståelsene av kulturskolefeltet som finnes innenfor de gjeldende musikkpedagogiske utdanningene som er undersøkt i denne studien.

Kapittel 7: Oppsummering og implikasjoner. Avslutningsvis oppsummerer jeg de mest sentrale funnene i undersøkelsen, og beskriver deretter hvilke konsekvenser disse funnene kan ha for undersøkelsesfeltet og for videre forskning.

2. Kulturskole, musikk læreryrker og musikkpedagogiske utdanninger som forskningsfelt

Dette kapitlet har til hensikt å introdusere leseren for studiens undersøkelsesområde og klargjøre hvordan studien posisjonerer seg innenfor relevante forskningsfelt, dvs. hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som musikkpedagogiske utdanninger synes å være tuftet på når de kvalifiserer studentene for arbeid i kulturskolen. Forskningen som omtales, er først og fremst nordisk, siden den type musikk- og kulturskoler som denne studien omfatter må sies å være et særegent nordisk fenomen. Selv om musikk- og kulturskolene i Norden er organisert forskjellig og er produkter av ulike politiske ideologier innenfor de enkelte land, har skoleslagene likevel flere likhetstrekk (Björk et al., 2018). Mitt hovedfokus er på det nordiske kulturskolefeltet, men jeg presenterer også forskning som har et større internasjonalt og bredere nedslagsfelt, og som undersøker lærerutdanninger generelt så vel som musikk lærerutdanninger. For å kunne belyse ulike forskningstilnærminger til avhandlingens undersøkelsesfelt, er forskningsarbeidene som presenteres i dette kapitlet, både av empirisk, historisk og teoretisk karakter (Jørgensen, 2009).

Det er i hovedsak blitt gjort fire omganger med litteratursøk, tre omganger knyttet til hver artikkel og én til kappeteksten. Søkeordene har vært både norske, svenske, danske og engelske, og hver omgang med litteratursøk har bestått av begreper knyttet til avhandlingens hovedproblemstilling og til den enkelte artikkels tema og forskningsspørsmål. Eksempler på søkeord er kulturskol*, musik(k)skol*, music school, extra-curricular music education, music teacher training, musikk lærer, musikk lærerutdanning, musikkpedagog og lærerutdanner.

2.1 Musikk- og kulturskolen som forskningsfelt

Det har vært en økende interesse for forskning innenfor musikk- og kulturskolefeltet de siste ti årene, og dette har resultert i en rekke phd-avhandlinger og andre forskningsprosjekter. Svært mange av disse studiene er å finne i en rapport som Norsk kulturskoleråd har utarbeidet over forskning innenfor musikk- og kulturskolefeltet i Norden, i samarbeid med Kulturskolecentrum og Svenska kulturfonden i Finland (Rønningen et al., 2019). Prosjektgruppen fra Norsk kulturskoleråd hadde som mandat «å fremskaffe, kartlegge, systematisere, og tilgjengeliggjøre forskningslitteratur fra hele Norden der kulturskole er forskningsobjekt eller der kulturskole er eksplisitt adressert» (2019, s. 8), og studiene som presenteres, viser at det finnes en mangfoldig

forskningstilnærming som er relatert til dette skoleslaget. Rapporten omfatter de fleste kunstfaglige områder som er representert i kulturskolen, men viser at det er flest studier innenfor det musikkfaglige området. Flere studier som presenteres i dette kapittelet er å finne i nevnte rapport.

Andre sentrale forskningsbidrag innenfor kulturskolefeltet i Norge presenteres i «Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRISforsk – den doble regnbuen» (Angelo et al., 2017). Målet med denne antologien var å se på kulturskolene som et bindeledd mellom elevenes grunnopplæring, deltakelse i fritidskulturlivet og kvalifisering til høyere utdanning og yrke. Studiene som presenteres handler blant annet om samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, musikkundervisning og flerkulturalitet, kunstnerisk ledelse, bredde/spesialisering, høyere musikkutdanning og kompetanseutvikling i kulturskolekollegiet. Noen av disse studiene omtales i det følgende.

2.1.1 Den nordiske musikk- og kulturskolen

Musikk- og kulturskoler i Norge, Sverige og Danmark anlegger alle et bredt nedslagsfelt og skal i utgangspunktet være frivillige opplæringstilbud for alle barn og unge (Björk et al., 2018; Hebert & Heimonen, 2013; Heimonen, 2002; Holgersen, 2010; Norsk kulturskoleråd, 2013; NOU 2013: 4). I Finland er derimot kulturskolene av en mer elitistisk karakter og har et gradert system hvor talent i stor grad er prioritert, og med opptaksprøver for å få elevplass (Heimonen, 2002, 2004; Kallio & Heimonen, 2018). En større studie som retter seg mot opplæring i det frivillige kulturlivet i Finland (extra-curricular arts education) er forskningsprosjektet «ArtsEqual» (2018). Studiens overordnede tema er kunstfaglig utdanning, og målet med den er å undersøke kunstens potensial for å fremme likestilling, deltakelse og velferd. Resultatene viser at tidligere enfaglige perspektiver innenfor feltet for kunst og kunstutdanning som en følge av samfunnsendringer er blitt utilstrekkelige, og at det derfor blir behov for å utvikle nye typer tverrprofesjonelle kunstfaglige og vitenskapelige hybrid-virksomheter for å kunne styrke utviklingen av kunstfagenes rolle i det finske samfunnet (Westerlund et al., 2016).

Studier som omhandler musikk- og kulturskolefeltet i Norden, viser for øvrig at det er et felt som inviterer til ulike forskningsperspektiver. Når man ser på hva slags type forskning som er gjort på feltet, utkrystalliserer det seg ifølge Juntunen og Karlsen (2018) hovedsakelig to retninger. Den ene omhandler temaer som demokrati, deltakelse, tilgang, policy og sosial rettferdighet (Brändström & Wiklund, 1995; Di Lorenzo Tillborg, 2021; Hofvander Trulsson,

2010; Jeppsson, 2020; Karlsen et al., 2013; Kuuse, 2019; Rønningen, 2017; West & Rostvall, 2001), mens den andre retningen fokuserer på ulike aspekter av profesjonalitet sett i sammenheng med kulturskolefeltet (Angelo, 2012; Björk, 2016; Holst, 2013; Jordhus-Lier, 2018; Krüger, 2000).

Innenfor den første forskningsretningen er det flere undersøkelser som omhandler musikk- og kulturskolenes tilgjengelighet og elevgrunnlag. En tidlig svensk studie (Brändström & Wiklund, 1995) undersøkte hvordan svenske 12-13-åringer brukte musikk i hverdagen og hvordan de engasjerte seg i valgfrie utdanningstilbud i kommunale musikkskoler. Målet med studien var å utforske hvordan foreldrenes sosiokulturelle og musikalske bakgrunn hang sammen med barnas musikalske aktiviteter og finne ut hva som rekrutterte elever til musikkskolen, samt hvem som ble rekruttert til å starte på en musikk lærerutdanning. Studien konkluderte med at to av tre elever i kulturskolen var jenter og at elever som hadde foreldre med høyere utdanning utgjorde det dobbelte av kulturskolens samlede elevmasse i forhold til elever med «arbeiderklassebakgrunn». Selv om dette er en eldre undersøkelse, har Gustavsen og Hjelmbrekkes (2009) norske studie, gjennomført nesten femten år senere, liknende resultater som Brändström og Wiklund. Den norske studien viser at elevgrunnlaget for kulturskolene ikke har endret seg så mye i løpet av disse årene, verken sosialt eller i et kjønnsperspektiv. I den norske kulturskolen er det også jenter med foreldre med relativt god økonomi og høy utdanning som er mest representert i elevmassen og at det er lavere deltakelse fra sosioøkonomisk svakerestilte grupper, samt barn og unge med innvandrerbakgrunn. Ut ifra dette kan man si at kulturskolens mål om å være et tilbud «for alle» (Kulturskoleutvalget, 2010; Norsk kulturskoleråd, 2021) enda ikke er oppfylt. Barns sosiale vilkår er også ett av temaene i Jeppssons (2020) avhandling, og denne ferske studien bekrefter igjen de tidligere nevnte studiers resultater om at det fremdeles er jenter med foreldre med høye utdanninger som er overrepresentert i kulturskolene. Videre viser Jeppssons funn at det tegnes et bilde av et kulturskolefelt som i første rekke er preget av kulturell reproduksjon. Den svenske kulturskolen er stabil og har endret seg lite, men har samtidig utviklet en viss kulturell fleksibilitet, ved at undervisningstilbudene omfatter flere sjangere og ulike instrumenter enn det som er blitt tilbudt tidligere. Kulturskolelærerne som er intervjuet i studien opplever imidlertid at deres autonomi er blitt noe svekket på grunn av endrede sosiale mønstre i samfunnet. Kulturskolelærerne i Holmbergs (2010) studie opplevde å være i «utakt» med elevenes ønsker og behov, og de mente at undervisningen i kulturskolen i større grad måtte legge til rette for å møte elevenes ønsker om repertoar og innhold. Holmberg mente at det var tendenser til at kulturskoleoppdraget ble

forskjøvet fra å være en skole og opplæringsarena til å bli et rekreasjonssted og en møteplass, og at man derfor måtte åpne opp kulturskolen til å bli et sted der ungdommer kunne møtes. De omtalte studiene har altså satt på dagsorden problemstillinger om hvordan kulturskolefeltet har forholdt seg til temaer som autonomi, tilgjengelighet og deltakelse, og de danner således et viktig bakteppe for foreliggende avhandling gjennom å se disse temaene i sammenheng med utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen.

Når det gjelder den andre forskningsretningen som fokuserer på ulike aspekter av profesjonalitet i kulturskolefeltet, er den spesielt relevant for hvordan jeg har valgt å designe og legge opp min egen undersøkelse. Temaer som omhandler breddekompetanse og spesialist-/dybdekompetanse er nært forbundet med profesjonalitetsbegrepet. Jordhus-Liers (2018) studie viser hvordan spesialistdiskursen er bærende i kulturskolens læringskultur og blant kulturskolelærerne, mens breddediskursen dominerer i kulturskolens rammeplaner (Norsk kulturskoleråd, 2003, 2016) og i aktuelle politiske dokumenter fra de to forrige regjeringene (se Jordhus-Lier, 2018, s. 69 for spesifikk informasjon om dokumentene). Institusjonsdiskursene kjemper om å definere hva slags institusjon kulturskolen skal være, mens lærerdiskursene forsøker å definere lærerrollen. Jordhus-Lier identifiserer breddediskursen som den mest sentrale i datamaterialet, og karakteriserer breddediskursen gjennom ideen om at kulturskolen har et bredt mandat der alle barn skal bli inkludert og for øvrig ha ansvar for kunst- og kulturutdanning generelt. Dybde- og spesialistdiskursen forefinnes også i det at alle barn skal ha mulighet til å velge hvilke aktiviteter de vil delta på og i det at kvaliteten er sikret gjennom spesialisering og dybde. Spenningen mellom bredde- og spesialiseringsdiskursene gjør utdanning av kulturskolelærere til en kompleks affære fordi de skal rustes til å håndtere alle disse forståelsene og virkelighetene. Andre perspektiver på bredde- og spesialistbegrepene er talentutvikling sett i lys av spesialiseringsbegrepet (Stabell, 2018), og Jordhus-Lier og Stabell (2017) argumenterer i artikkelen «Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering» for hvordan kulturskolens fordypningsprogram kan fungere som en «breddefordypning», der visjonen om at kulturskolen skal være for alle kan ivaretas.

2.1.2 Kvalitet, mangfold og spesialisering

Begreper som kvalitet, mangfold og spesialisering trekkes fram i studiene som presenteres nedenfor, og i den sammenheng har blant annet rammeplanen for kulturskolen «Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016) har vært gjenstand for flere undersøkelser. I henhold til oppdraget om å utdanne kulturskolelærere og musikkpedagoger som skal ivareta

kulturskolerammeplanens intensjoner, er resultatene fra disse undersøkelsene interessante for utviklingen av faginnholdet i lærerutdanninger som kvalifiserer for kulturskolen. Østern (2017) sammenligner den norske kulturskolerammeplanen med en skisse til et nytt læreplangrunnlag for den finske «Grundundervisning i kunst», og hun mener å se at de store linjene i formuleringer om verdigrunnlag, læringssyn og mål sammenfaller i begge landenes planer. Én forskjell er imidlertid at begrepet «kunstnerisk kvalitet» er vanskelig å definere i den norske rammeplanen, ifølge forfatteren, og at kvalitetsbegrepet heller ikke brukes i de finske rammeplanskissene. Østern hevder at de finske læreplanskissene aksentuerer elevaktivitet og hvordan kunnskap i kunstfag kan konstrueres, mens den norske planen artikulerer begrepet «kvalitet» i sammenheng med «undervisning» og «lærerkompetanse» og dermed er mer opptatt av kulturskolelærerens pedagogiske kompetanse framfor elevens aktivitet og kunnskapsutvikling.

Ellefsen (2017) har problematisert hvordan kulturskolerammeplanen håndterer målsettingen om å tilby *både* mangfold og fordypning. Hun har diskutert om planen opererer etter en spesialiseringsdiskurs, der økt kunnskap og kompetanse sammenfaller med økt fordypning på spesialområder. Ellefsen har konkludert med at det bør handle om å styrke den enkelte elevs evne og mulighet til deltakelse på flere arenaer, og fra flere posisjoner i diskursen, selv når formålet er spesialisering og fordypning. I en senere artikkel har Ellefsen og Karlsen (2019) gått nærmere inn på begrepet mangfold, og de har identifisert fire perspektiver på mangfoldsbegrepet: 1) mangfold forstått som ulikheter i studentenes etnokulturelle bakgrunn; 2) mangfold av utdanningsmuligheter og uttrykksmåter; 3) mangfoldsbegrepet knyttet til dybdeforståelse; og 4) mangfold av læringsarenaer og sammenhenger: entreprenørskapsforventninger (entrepreneurial expectations). Diskusjonen av funnene ble gjennomført i dialog med forståelser av kulturskolens samfunnsmandat og tilnærming til mangfold, samt ulike forståelser av mangfold innen det internasjonale feltet musikkforskning. Forfatterne hevder at den institusjonelle strategien på makronivå og målet om å vektlegge mangfold ikke kan forstås som oppfylt, før den har blitt tilstrekkelig operasjonalisert og innlemmet i lærere og elevers daglige virke. Først da kan mangfold bli brukt som et verktøy som er tilgjengelig på mikronivå, og som ville ha potensial til å styrke elevenes deltakelse og virksomhet.

Kulturskolenes undervisningsportefølje og tilbud har endret seg som følge av at rammeplanens tre undervisningsprogrammer⁵ har blitt iverksatt. Programmene krever ulike kompetanser for å

⁵ Breddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet.

kunne oppfylle læringsmålene i rammeplanen, og dette har igjen ført til endringer i kravene til kulturskolelæreres undervisningskompetanse. Rønningen (2019) har undersøkt hvordan kulturskolerektorer i tre fylker tolket kompetansesituasjonen i egne institusjoner i relasjon til rammeplanens krav og intensjoner. Resultatene viste at rektorene erfarte et behov for justert og styrket kompetanse hos kulturskolelærerne innenfor den delen av kulturskolens samfunnsoppdrag som er tette på sosiale perspektiver, og som i hovedsak gjelder undervisning innenfor Breddeprogrammet. Den formelle kompetansen som kulturskolelærerne innehar dekket ifølge rektorene både Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet, men de etterlyste mer kompetanse eksempelvis innenfor gruppeundervisning og mer kompetanse på inkludering. Å undervise studenter i hensiktsmessige didaktiske metoder blir derfor en oppgave for utdanningsinstitusjonene, slik at de fremtidige kulturskolelærerne vil ha verktøy til å kunne møte didaktiske utfordringer som kulturskolen vil få når den forsøker å møte framtidens behov (Berge et al., 2019; Berge et al., 2021; Blix & Waade, 2019; Rønningen, 2019). I tillegg er temaer som mangfold, multikulturalitet, makt og «hvite privilegier» ifølge Hovdes (2021) undersøkelse noe som bør vektlegges grundigere innenfor lærerutdanninger. Hovde mener det ligger en utfordring i å oversette begrepene mangfold/bredde og fordypning/spesialisering til å skulle omhandle perspektiver som demokratisering, multikulturalitet, makt og inkludering, i tillegg til at de også skal omhandle didaktikk, undervisning og kunstnerisk kvalitet i lærerutdanningene.

Når det gjelder mangfoldsbegrepet, så drøfter Lundh (2017) kunstopplevelser som et mulig verktøy for inkludering av marginaliserte elever, både inn mot kulturskolen, grunnskolen og andre kunstfaglige opplæringsarenaer. Lundh kobler mangfold sammen med begrepene «capabilities» og «superdiversity». Capabilities-perspektivet dreier seg om hvilke muligheter den enkelte har til et verdifullt liv og til deltakelse. Mens superdiversity-perspektivet i større grad søker å ta hensyn til et mye større spekter med nyanser av ulikhet – og likhet – enn det som kommer fram i begrepet «flerkulturell». Superdiversity innebærer ifølge Lundh en modifikasjon av integrerings- og inkluderingstanken, altså at man både kan være integrert og disintegrert på samme tid i ulike sammenhenger. Ved å sammenkoble mangfoldsperspektiver som superdiversity med capability-tilnærming mener Lundh at man kan oppnå et mer praktisk perspektiv på utdanning i en mangfoldig og inkluderende skole. Dette ivaretar «[e]t perspektiv som tar utgangspunkt i individets verdighet, frihet og valgmulighet i en kontekst og som også omfavner muligheten av disharmoni» (s. 131), og tolkninger og iverksetting av rammeplanen

er derfor noe som kan bidra til å skape et mangfoldig undervisningstilbud innenfor de ulike kulturskolene.

Jordhus-Lier, Nielsen og Karlsen (2021) har ellers nylig undersøkt hva som tilbys av undervisning og musikksgangere innenfor kulturskolefeltet i Norge. I undersøkelsen deres svarte 227 kulturskolerektorer på ulike spørsmål om sin skoles undervisningsportefølje i musikk, og resultatene viser at populærmusikk og vestlig klassisk musikk opptar omtrentlig like stor plass på skolene, der populærmusikk får noe større plass. Innenfor andre musikksgangere, for eksempel norsk folkemusikk, er tilbudet mer marginalisert. Forfatterne mener å se at undervisningstilbudene i kulturskolen er i samsvar med typiske mønstre av sosial klasse og lokale, regionale og antatte identiteter som kan finnes innenfor de respektive kommunene. Resultatene viste imidlertid ingen styrende logikk når det gjaldt elevenes tilgang til undervisningstilbudene.

2.1.3 Kulturskolen som ressurscenter og samarbeidspartner

I tillegg til Juntunen og Karlsens (2018) definisjoner av de to forskningsretningene som kan sies å være rådende innenfor nordisk kulturskoleforskning, mener jeg å kunne se en tredje retning som retter fokus mot kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag (NOU 2013: 4; Waagen, 2011, 2015) og som utforsker dens muligheter når det gjelder å være et lokalt kulturelt og pedagogisk ressurscenter. Rollen som ressurscenter har ført til at kulturskolen nå samarbeider med mange ulike instanser både innenfor og på tvers av kommunegrensene, og det er i første rekke grunnskolen som er kulturskolens nærmeste samarbeidspartner. Det er gjort flere undersøkelser om dette samarbeidet både i Sverige (Glasare, 2016; Jeppsson, 2020) og i Danmark (Holst, 2013, 2016, 2017b, 2018a, 2018b). Glasare (2016) trakk fram betydningen av ledelse som en av flere forutsetninger for at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole skulle fungere. Ledelsen skal legge til rette for stabilitet, kontinuitet, gjensidig respekt og forståelse for felles virksomhet i sin stab, og på den måten skape gode forutsetninger for godt samarbeid. Jeppssons (2020) studie viser også at lederskapet formes av politiske og økonomiske føringer, som igjen har innflytelse på hvordan kulturskolen samarbeider med andre instanser. Dette kan videre ha betydning for hvem som får tilgang til kulturskolens ulike tilbud. Holst (2018a) presenterte et samarbeidsprosjekt i Danmark mellom en musikkskole og en grunnskole, hvor han blant annet problematiserte oppdelingen mellom den obligatoriske undervisningen i grunnskolen som generell undervisning for alle, og «den frivillige undervisning, som en spesialisert undervisning for de få» (Holst, 2018a, s. 4). Hensikten med studien var å utvikle

nye undervisningsformer basert på tverrinstitusjonelt samarbeid, for slik å kunne åpne opp for nye elevgrupper som da kunne få opplæring i kunsthøgskolefag (Holst, 2018b). I en kulturskolelærers hverdag vil det være utfordringer rundt det å skulle veksle mellom å undervise i obligatoriske og frivillige aktiviteter innenfor forskjellige skoleslag, og Holsts undersøkelser er i så måte viktige bidrag i diskusjonen rundt problematikken.

Også flere studier i Norge har undersøkt samarbeidet mellom grunnskole og kulturskole. Disse omhandler både samarbeidet mellom kulturskolelærere og grunnskolelærere, og kulturskolelærernes doble rolle som ansatte i både kulturskolen og i grunnskolen. I studiene tar diskusjonene ulike retninger, og de handler så vel om et yrkesfelt i endring som konsekvenser nye musikkklærerroller kan få for musikkpedagogisk utdanning. Kalsnes (2012a, 2012b) har undersøkt samarbeidsprosjekter mellom grunnskoler, kulturskoler og musikkklærerutdanninger. Studien har et kombinert utdannings- og kulturpolitisk perspektiv og retter blikket mot studenters utvikling av en musikkklæreridentitet og en profesjonsforståelse. Prosjektet har hatt til hensikt å utnytte bredden i kulturskolelærerens kompetanse ved å fokusere på kunstnerisk utøvelse og musikk- og kunstproduksjon som en viktig del av kulturskolelærerens arbeid, også med tanke på å kunne benytte studentenes bredde- og dybdekompetanse i rollen som musikkklærere i grunnskolen. Kulturskolen og grunnskolen bør strebe mot å oppnå et likevektig samarbeid når kunst og kulturformidling skal skje på grunnskolens arena, ifølge Kalsnes, slik at komplementære kompetanser kan legge grunnlaget for et fruktbart samarbeid som kommer elevene til gode. I en annen undersøkelse der kulturskolelærere gikk inn som musikkklærere i grunnskolen (Balsnes & Christensen, 2018) tok kulturskolelærere over ansvaret for musikkundervisningen i grunnskolen, og gjennomførte instrumentalopplæring for skoleelevene på henholdsvis fiolin og dood⁶. I denne undersøkelsen konkluderte forfatterne med at instrumentalopplæringen forbedret klasse miljøet, og at samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole beriket begge parter. Det er interessant å se disse undersøkelsene i lys av Brøskes (2017) diskusjon som reiser spørsmålet om hvorvidt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole bidrar til ekspansiv læring eller om det rett og slett gjøres bistandsarbeid når kulturskolelærernes spisskompetanse «overkjører» grunnskolelærernes breddekompetanse. I tråd med Kalsnes (2012a, 2012b) argumenterer Brøske for et gjensidig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole, der grunnskolelærere og kulturskolelærere anerkjenner hverandres kompetanser og viser interesse for å undersøke hvordan den andres forståelser og erfaringer kan berike egen praksis og kompetanse. Med utgangspunkt i resultatene fra Balsnes og

⁶ En type forenklet klarinett. Se <https://www.nuvoinstrumental.com/products/dood/> for mer informasjon

Christensens (2018) studie kan det imidlertid se ut som en form for bistandsarbeid fra kulturskolelæreren, for å bruke Brøskes begrep, også kan være til nytte og berikelse for både lærere og elever i grunnskolen.

Emstad og Angelo (2019) har hevdet at den virkelige kraften bak et samarbeid mellom kulturskole og grunnskole er en sterk tro på verdien av musikk og kunst blant de samarbeidende, ikke bare hos lærerne, men også blant lederne. De har argumentert for at verdikongruens og sosial utveksling på tvers av organisasjonene som samarbeider, kan gi grunnlag for effektivt samarbeid. Samarbeid og forankring er som nevnt en selvfølgelig del av den faglige virksomheten i begge skoleslagene, og gode samarbeidsrutiner *både* på leder- og lærernivå vil ifølge Kalsnes (2012a, 2012b) kunne bidra positivt i arbeidet med å legge til rette for både praktiske, tids- og ressursmessige forhold som gagnar begge samarbeidspartnerne. Emstad og Angelo (2015) har hevdet at samarbeid på ledelsesnivå handler om felles verdiforankring i lokalsamfunn, både hos skoleeiere og på skoleslagnivå. Forfatterne mener at ledere er nøkkelpersoner for å kunne oppnå et godt samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. Videre påpeker Emstad og Angelo (2017) at samarbeid mellom kulturskole og grunnskole ikke bare kan være bærekraftig og positivt, men at det også kan fremstå som noe skjørt i møtet mellom ulike kulturelle og økonomiske barrierer. Forfatterne omtaler en studie der kulturskolen som en ekstern samarbeidspartner hadde overtatt ansvaret for musikkundervisningen på 1.-4. trinn i tre barneskoler. De konkluderer med at den observerte samarbeidsformen kan beskrives som en ekstern samarbeidsmodell, og der kulturskolen bør ha en gjesterolle i grunnskolen, i form av kjøp og salg av tjenester.

Westby (2017a, 2017b) har reist spørsmålet om undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole er to sider av samme sak, og har undersøkt hvilke utfordringer som oppstår når den profesjonelle kulturskolelæreren skal undervise innenfor ulike praksiser i et sammensatt yrkesfelt. Sentralt står drøftingen om hva som kjennetegner de to ulike undervisningsfagene musikk i grunnskolen og musikk i kulturskolen, og at kulturskolelærere møter ulike didaktiske utfordringer når de arbeider i flere skoleslag. Rønningen (2018, 2019) undersøker hvordan kulturskolerektorene tolker kompetansesituasjonen i sine kulturskoler i relasjon til rammeplanens krav og intensjoner, og resultatene fra denne undersøkelsen underbygger Westbys diskusjon og viser at det er behov for å styrke kulturskolelærernes kompetanse innenfor områder som breddekunnskap, gruppedidaktikk og gruppeledelse. I grunnskolen er det først og fremst gruppeundervisning som gjennomføres, og resultatene fra Rønningens undersøkelse viser at gruppedidaktikk er den kompetansen kulturskolerektorene i størst grad

etterspør mer av. Det er interessant å få kulturskolerektorenes syn på hvilke kompetanseområder som er dekket i kulturskolen og hvilke som fremdeles er mangelfulle. Kunnskapen som avdekkes i Rønningens studie, er sentral for utdanningsinstitusjonene, med henblikk på hvilke fagområder som bør finnes innenfor utdanningene for best mulig å kvalifisere studenter til kulturskoleundervisning i musikk.

Undersøkelsene som er presentert her belyser spennet mellom undervisning i grunnskole og kulturskole – altså mellom obligatorisk og frivillig musikkundervisning, og problematikken rundt det å skulle ha sitt virke både innenfor obligatorisk og frivillig undervisning er ett av flere temaer som denne undersøkelsen omhandler. Derfor er det interessant å oppdage at selv om det finnes en del forskning som dreier seg om samarbeidet mellom kulturskole og grunnskole, så diskuteres denne kunnskapen og utfordringene med dobbeltrollen som lærer i både frivillig og obligatorisk undervisning i liten grad i de utdanningene jeg har undersøkt. Et frivillig skoleslag som skal favne alle disse oppdragene, setter store krav til de lærerne som skal iverksette og gjennomføre de ulike intensjonene som hver musikk- og kulturskole har. Det er kulturskolelæreren og musikkpedagoger generelt som er gjenstand for forskning i den neste forskningsgjennomgangen, og jeg presenterer noen sentrale undersøkelser som denne studiens kunnskapsgrunnlag bygger på.

2.2 Musikkpedagogen

Det finnes mye forskning om musikkpedagogen og musikkklæreryrket, og i stor grad har mange av disse arbeidene omhandlet de nevnte profesjonsutøvernes oppfatninger og forståelser av sitt eget yrke (Angelo, 2012; Holmberg, 2010; Tivenius, 2008), identiteter (Jordhus-Lier, 2018; Schei, 2007) og undervisningspraksiser (Krüger, 2000; Nerland, 2004). Musikkstudenters profesjonelle identitetsdanning er også et sentralt fokusområde innenfor internasjonal musikkpedagogisk forskning, og flere funn viser at det finnes ulike skjæringspunkter mellom dikotomiene musikeridentitet og læreridentitet i undersøkelsene som jeg refererer til her (Bouij, 1998a, 1998b, 1999; Dolloff, 1999; Roberts, 1993; Woodford, 2002). Bernard (2004, 2005) har imidlertid betraktet identitet «as processual, as positions and contexts that constantly shift, and as constructed on multiple levels» (2005, s. 5), og hun har hevdet at skillet mellom musiker- og musikkklæreridentitet likevel ikke er så framtrædende som de nevnte undersøkelsene har påpekt. Både Bouij (2007) og Roberts (2007) har kritisert Bernards betraktninger om identitetsbegrepet, der Bouij har ment at Bernard har overforenklet begrepet «musician-teacher identity», mens

Roberts har hevdet at det ikke er noen konflikt mellom de ulike identitetene. Roberts har også kritisert Bernard for å påstå at musikk lærerutdanninger har til hensikt å forflytte studentene fra musikeridentitet til læreridentitet, og har ment at studenter allerede ser seg selv som musikere når de starter på en musikk lærerutdanning.

Ferm (2008) har undersøkt hvordan musikkdidaktikk kan fungere som en arena for identitetsdannelse for musikk lærerstudenter. Resultatene hennes undersøkelse har vist at det å ha en tydelig bevissthet om og kunne reflektere over egne erfaringer, egen læring, egne mål og egen identitetsutvikling, er sentrale aspekter i musikk lærerstudentenes identitetsdannelsesprosesser. At studentene hadde muligheter til å prøve seg som musikk lærere, viste seg å være viktig. De ulike musikkdidaktiske kompetansene som musikkstudentene tilegnet seg, ble kombinert på forskjellige måter, og de ulike kombinasjonene var til sammen med på å bidra til studentenes identitetsdannelse. På bakgrunn av funnene mente Ferm at musikkdidaktikk utgjorde en arena der studentene skulle ha muligheten til å være i verden som musikk lærere ved å praktisere og undervise i musikk. I studien av musikkstudenters identiteter undersøkte Bouij (1998a, 1998b, 1999) hvilke framtidige musikkrelaterte yrker studentene kunne se seg selv i etter endt utdanning. Resultatene viste at det i hovedsak var to profesjonelle roller musikkstudentene trakk fram, nemlig musikk lærer og musiker, der musikerrollen hadde den høyeste statusen.

Når man flytter blikket fra studenters profesjonelle identitetsdanning til musikkpedagogers profesjonelle identitetsoppfatning, er dette gjenstand for flere studier som har vært sentrale for denne avhandlingen. Innenfor finske musikk institusjoner undersøkte Broman-Kananen (2005) musikk læreres identitetsforståelser, der resultatene viste at det eksisterte et dilemma mellom lærer- og musikeridentiteten blant musikk lærerne. Broman-Kananen mente dette dilemmaet var en konsekvens av en ubalanse mellom utdanningsinstitusjonen med sin tradisjonelle struktur og lærerne som møter nye realiteter i sin undervisning ute i skolehverdagen. Lærerne identifiserte seg da ikke med den normative lærerrollen som ble forventet av institusjonen. Sammenhengen mellom utøvende læreres (performance teachers) profesjonelle identitet og hva slags ulike former for profesjonell kunnskap denne typen lærere anvender i sin undervisningspraksis innenfor høyere musikkutdanning, var forskningsfokuset i Triantafyllakis (2010) undersøkelse. Hun diskuterte hvordan en ny type profesjonalitet oppsto i grensemøtet mellom utøveridentiteter og læreridentiteter, og hvordan disse møtene kunne styrke lærere til å utvikle og skape sine egne profesjonelle historier. Krejsler (2006, 2007) har lansert begrepet *kompetansenomade* som handler om at profesjonsutøvere bør ha evnen til å utvikle og veksle

mellom flere identiteter når de utøver sine daglige arbeidsoppgaver. Sett i sammenheng med lærerprofesjonen mener Krejsler at kompetansenomade er et begrep som kan anvendes i stedet for eller som et supplement til begrepet «den profesjonelle læreren», fordi lærerprofesjonen har utviklet seg til å bli et komplekst yrke med krav til mange ulike typer kompetanser. Flere norske studier knytter kompetansenomaden til kulturskolelærere og musikkpedagogers yrkesvirkelighet (se Kalsnes, 2012a; Karlsen, 2017a, 2019; Nielsen & Westby, 2012; Westby, 2017a). Jeg bringer inn kompetansenomade-begrepet i denne undersøkelsen, fordi jeg mener det beskriver kulturskolelæreryrkets særegenhet i det profesjonelle landskapet på en fruktbar måte. I rollen som kompetansenomade forventes det av musikkpedagogen å skulle favne mange didaktiske områder i sitt virke (Karlsen, 2017a; Westby, 2017a; Waagen, 2016). Mange musikkpedagoger kan oppleve å bli pålagt undervisning i fagområder som ikke samsvarer med deres spesialfelt og kompetanse. Ingersoll og Collins (2018) har utviklet begrepet «out-of-field teaching», som karakteriserer nettopp det å skulle undervise innenfor ukjente fagområder, og forfatterne er tydelige på at kjernen i out-of-field teaching ligger i mangelen på tilpasning mellom lærernes oppdrag og deres forberedelsesområder, og *ikke* i mangelen på kompetanse eller utdanning. Out-of-field-teaching er på den måten et karakteristisk trekk for yrket som musikkpedagog generelt, og for kulturskolelærerprofesjonen spesielt.

Ifølge Krüger (2000) kan pedagogiske og musikalske diskurser gi seg utslag i lærerpraksisen, og diskursene kan være med på å forme musikkundervisningen i skolen. Krüger mener imidlertid at det mangler kunnskap innenfor musikkpedagogisk utdanning om hvordan musikkpedagoger faktisk underviser, og at lærerutdannerne behøver innsikt i praksisene for å kunne forstå de strukturer og konstruksjonsmåter som tillater og avviser spesifikke tenke- og handlemåter. Krüger har i sin studie identifisert ulike pedagogiske og musikalske diskurser hos to musikkklærere, og har vist hvordan diskursene frambragte didaktiske strategier som bidro til å forme undervisningen deres. Med dette som bakteppe har Krüger konkludert med at diskursive praksiser i stor grad handler om makt og kunnskap, fordi forskjellige diskurser gir ulike mulighetsbetingelser for studentenes musikalske handlinger, og dermed for deres musikalske læring.

Angelos (2012) studie om profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser har både musikkklæreres og musikkklærerutdanneres perspektiver, og er en sentral undersøkelse i forhold til mitt eget arbeid. Angelo artikulterer tre instrumentalpedagogers profesjonsforståelser slik disse kommer til uttrykk i tematiske narrative studier av deres praksis, samt hvordan disse pedagogene oppfatter sitt yrkesmandat i spenningsfeltet makt, identitet og kunnskap. Innenfor

maktperspektivet finner Angelo tre nivåer: 1) et politisk nivå der maktperspektivet handler om hvordan instrumentalpedagogisk virksomhet befinner seg i skjæringsfeltet mellom kultur og utdanning, 2) et profesjonskollektivt nivå som omhandler profesjonsforståelser som konstrueres i sosial og kulturell praksis, 3) og et individuelt nivå der maktperspektivet dreier seg om instrumentalpedagogenes personlige opplevelser og oppfatninger av egne oppgaver og ekspertise. Hensikten med undersøkelsen er å berike grunnlagstenkningen om profesjonsforståelser hos instrumentalpedagoger og tilføre nye perspektiver til utøvende musikkpedagogiske utdanninger. Angelos studie er, i likhet med denne studien, i så måte bidrag til forskning innenfor musikk lærerutdanninger, men også til forskning på profesjonsforståelser, læreridentiteter og til det generelle musikkpedagogiske feltet.

2.2 Kulturskolelærerprofesjonen

Kulturskolelæreryrkets status som profesjon er gjenstand for flere diskusjoner, og Varkøy (2014) har stilt spørsmål om hvorvidt yrker innenfor kunstfeltet *kan* kalle seg profesjoner. Han har gitt uttrykk for at kunstens frihet og autonomi kommer i konflikt med profesjonenes mandat og heteroteliske karakter og at kunstfaglige yrker dermed ikke kan karakteriseres som profesjoner. Solbrekke og Englund (2014) har karakterisert profesjonalisering innenfor læreryrket som relatert til et ytre perspektiv der autonomi, autoritet og yrkets status og legitimitet er sentralt. Videre har de diskutert begrepene *responsibility* og *accountability*, og har vurdert at skillet mellom disse to begrepene bidrar til å identifisere ulike ansvarslogikker som er karakteristiske for lærerprofesjonens ansvar. Westby (2017a) har satt disse begrepene i sammenheng med kulturskolelæreryrket, og har vist hvordan de to ansvarslogikkene kan gi føringer for hva som kan kjennetegne den profesjonelle kulturskolelæreren. Angelo og Georgii-Hemming (2014) mener at kunstfaglige yrker *kan* betraktes som profesjoner, og de har brukt begrepet profesjonsforståelse for å drøfte kvalitetsnormer og idealer i det musikkpedagogiske feltet. Profesjonsforståelser blir dermed et utgangspunkt for en diskusjon om hvordan en heller kan styrke det musikkpedagogiske feltets profesjonstenkning.

Når det gjelder nordisk forskning på musikkpedagogiske yrker knyttet til musikk- og kulturskoler, har Holmberg (2010) undersøkt hvordan kulturskolelærere snakker om egen undervisning, om elevene og om selve kulturskolen de jobber ved. Studien beskriver hvordan dette kommer til uttrykk gjennom disse lærernes undervisning, og resultatene presenteres gjennom begrepene forandring, frustrasjon, framtid og frihet. Tivenius (2008) har gjort en

typologisk og kvantitativ studie av musikkklærere i kommunale musikkskoler i Sverige, der han har identifisert blant annet diskursene «mesterlæreren» og «kapellmesteren» i avdekkingen av ulike musikkklærertypologier i kulturskolen. Videre fant Tivenius det han benevnte en «konservatorie-diskurs», som er et felles trekk blant musikkskolelærerne, og han har hevdet at denne diskursen holder musikkskolefeltet sammen. Lyngseth (2018a, 2018b) har diskutert forståelser av instrumentalpædagogiske praksiser, og har presentert en kritisk analyse av problemstillinger som former instrumentalundervisningen, nemlig forståelser av tradisjoner, mesterlæremodellen, instrumentalfaglig læringsteori, samt forståelser av talentbegrepet.

En norsk avhandling som har vært av stor betydning for denne undersøkelsen, er Jordhus-Liers (2018) undersøkelse av musikkklæreres profesjonsidentiteter i norske kulturskoler. Avhandlingen undersøker profesjonsidentiteter fra kulturskolens og kulturskolelæreres perspektiv, og er i så måte meget støttende for min egen studie som undersøker forståelser av kulturskolefeltet ut fra *utdanningsfeltets* og *kulturskolelærerutdannelses* perspektiver. Jordhus-Lier utforsker kulturskolelærernes profesjonsidentiteter ved å studere konkurrerende diskurser i kulturskolen og hvordan læreridentiteter konstrueres gjennom disse. Gjennom en diskursorientert tilnærming blir identiteter forstått som identifikasjon med subjektposisjoner, og studien identifiserer flere institusjons- og lærerdiskurser, der bredde og dybde, samt allsidighet og spesialisering er de mest sentrale. Studien identifiserer også seks distinkte subjektposisjoner innenfor diskursene i feltet, nemlig musikkklærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach og kulturskolelærer. Resultatene viser at kulturskolelærerne konstruerer egne identiteter innenfor et omstridt diskursivt felt, der mening er knyttet til arbeidet de utfører, samt institusjonene de representerer. De fleste av lærerne identifiserer seg med flere fagposisjoner, enten samtidig eller om hverandre, og til sammen former de ulike fagposisjonene deres profesjonelle identiteter. Dette får konsekvenser for hvordan kulturskolerektorene vektlegger og setter sammen ulike kompetanser innenfor kulturskolelærerkollegiet. Selv om det å være kulturskole «for alle» er ett av samfunnsoppdragene, krever ikke dette nødvendigvis allsidighet fra hver av lærerne, så lenge skolen kan bli en allsidig institusjon ved å samle lærere med forskjellige spesialiserte kompetanser. Dette vil igjen medføre at den fremtidige musikkklærerutdanningen bør være bredt anlagt med muligheter for spesialisering, noe som kan legge grunnlaget for lærernes fleksibilitet og deres evne til å videreutvikle sin kompetanse etter endt utdanning.

2.3 Musikkpedagogiske utdanninger

Innenfor det musikkpedagogiske utdanningsfeltet er det blitt gjort flere større undersøkelser som omhandler ulike problemstillinger knyttet til musikk lærerutdanninger. Olssons (1993) avhandling har satt musikkpedagogikkens forutsetninger i sammenheng med et samfunnsperspektiv. Avhandlingens mål var å utvikle et analyseredskap for endringsprosesser innenfor høyere musikkutdanning, og studien avdekket et motsetningsforhold mellom det reproduserende konservatorieidealet og en endringsorientert tilnærming til musikkundervisning. I Brändström og Wiklunds (1995) todelte studie ble musikk lærerstudentenes motivasjon for å starte på musikkutdanninger undersøkt, og man så på hvilke forståelser og bruk av sin yrkesutdanning de hadde, og hvordan studentene oppfattet og tok i bruk et utdanningsforsøk som hadde til hensikt å gi dem større ansvar for egen læring. Forfatterne fant ut at motivasjonen for å starte på et musikkstudium i første rekke skyldtes musikkinteressen, og der mannlige studenter betonte det utøvende aspektet, la de kvinnelige studentene vekt på det pedagogiske. Uavhengig av kjønn oppga ellers studentene at det var musikk læreren de selv hadde hatt på skolen som hadde hatt stor betydning når de skulle velge utdanning. Når det gjaldt musikk lærerens rolle i samfunnet, mente studentene at temaer som angikk forholdet mellom musikk lærerutdanning, musikk læreryrket og samfunnet ikke ble trukket frem innenfor utdanningene. Derfor fikk ikke studentene hjelp til å reflektere og dra slutninger omkring aktuelle problemstillinger. Ifølge Brändström og Wiklund var de mest framtrepende resultatene fra undersøkelsen at det under kategoriene musikerkode og lærerkode ble avdekket tre grunnleggende forståelser som i studentenes perspektiv var vesentlige i utdanningene. Den ene forståelsen gikk på at utdanningen var lærer-fokusert, den andre at studenter og lærere i større grad var mer musiker-fokusert, og den tredje forståelsen gikk på at det i spenningsfeltet mellom de to første forståelsene oppstod konflikter.

Innenfor utdanningene som er gjenstand for undersøkelse i denne studien, er undervisning på hovedinstrument en viktig del av utdanningenes fagportefølje. Hovedinstrumentlærere er ofte eksterne timelærere. De underviser som oftest ikke innenfor de musikkpedagogiske fagområdene i utdanningene, og står således utenfor det faglige fellesskapet til de lærerne som underviser i pedagogiske emner. Hovedinstrumentlærerne er av den grunn ikke en del av informantene i denne studien, og jeg kan derfor ikke si noe om hvordan *deres* forståelser av kulturskolelæreryrket kan framtre i møtet med studentene – selv om de er viktige for studentenes forståelser av profesjonene de utdanner seg til – både som musikere og som lærere. Nerlands (2004) studie om instrumentalopplæring i høyere musikkutdanninger har i så måte

bidratt å til belyse og gi kunnskap om den utøvende delen av musikk lærerutdanninger, som altså denne studien ikke fanger opp. I Nerlands undersøkelse om undervisningspraksiser innenfor hovedinstrumentundervisning betraktes undervisning som en kulturell praksis. Studien søker å gi innsikt i hvordan slike undervisningspraksiser blir konstruert som effekt av de kulturelle krefter som opererer i praksisene, og hvordan det oppstår variasjoner i dette fagfeltet, på bakgrunn av de læringsrom som tilbys. Nerland undersøkte videre hvordan institusjonelle mekanismer og strukturer opererte gjennom de enkelte individers handlinger og hvilke implikasjoner dette kunne ha for studentenes læringsmuligheter. Nerland viste hvordan diskursive praksiser virket konstituerende på subjektposisjoner, fagkunnskaper og undervisningsstrategier, og dermed også på hvilke muligheter studentene fikk av erfaring og læring.

Kulturskolelæreryrkets kunnskapsgrunnlag er et sentralt tema i denne avhandlingen. Det er også forståelser av hva slags profesjonell kunnskap kulturskolelæreren bør inneha for å kunne utføre arbeidsoppgavene på en god måte. Ifølge Holgersen og Burnard (2013) er det behov for profesjonell kunnskap når hverdagskunnskapene ikke lenger er tilstrekkelige. De hevdet at den tydeligste forskjellen mellom profesjonell praksis og hverdagspraksis er at førstnevnte bygger på vitenskapelig kunnskap mens den andre ikke gjør det. Profesjonell praksis fungerer som en bro mellom hverdagspraksiser og vitenskapelige praksiser, hevdet forfatterne, siden profesjonell praksis er en kombinasjon av begge (Holgersen & Burnard, 2013, s. 180). I antologien «Phronesis as professional knowledge» (Kinsella & Pitman, 2012) betraktes profesjonell kunnskap i lys av fronesis-begrepet og hvilke implikasjoner nye studier og tolkninger av fronesis kan ha for kunnskapsforståelsene innenfor utdanningsinstitusjoner og lærerutdanninger. Fronesis, også i betydningen praktisk klokskap og forståelseskunnskap (Gustavsson, 2000; Johannessen, 1984), er kunnskapsbegreper som jeg i første rekke knytter til artikkelen som omhandler praksissamtalen som arena for studenters utvikling av profesjonsforståelser.

Holst og Holgersens (2013) undersøkelse av musikk lærere innenfor grunnskole og musikk skoler i Danmark avdekket at kunnskapsbegrepet og generell pedagogikk innenfor de to ulike musikkpedagogikk-kategoriene i stor grad var forskjellige, men at forståelsen av didaktisk teori syntes å være tilsynelatende lik for begge musikk lærertypene. Forfatterne så musikkfaget i grunnskolen og i musikk- og kulturskoler i et helhetsperspektiv, og de kunne trekke linjer til musikkundervisningen slik den foregikk innenfor høyere utdanninger i Danmark. Sistnevnte musikkutdanninger består dels av profesjonshøgskoler med innretning mot undervisning i

grunnskoler og dels av konservatorier som retter seg mot undervisning i musikk- og kulturskoler. Holst (2013) har studert hva som skjer på et institusjonelt og didaktisk plan der ulike kontekster møtes og hvordan dette kan antas å henge sammen med ulike typer musikk lærerutdanninger i Danmark. Hovedfokus i Holsts forskning har handlet om grensemøter mellom grunnskoleundervisning og kulturskoleundervisning, og disse møtestedene har han kalt «det tredje rommet» (Holst, 2011, 2012, 2016, 2017b, 2018b). Holst har hevdet at dette rommet har et utviklingspotensial der han mener at musikkundervisning bør foregå som et gjensidig og forpliktende samarbeid mellom de ulike institusjonene. Dermed kan man også ta høyde for de institusjonelle særegenhetene som tilhører de respektive utdanningskontekstene. Imidlertid har Holst identifisert en utfordring i det danske kulturskolesystemet som i stor grad handler om at det savnes et tilbud om en allmenn musikkundervisning som kan fungere som et bindeledd mellom den obligatoriske musikkundervisningen i grunnskolen og den frivillige og mer eksklusive musikkundervisningen som foregår på musikk- og kulturskolene (Holst, 2017a). Etter min mening er dette en interessant problemstilling som også kan gjelde for det norske musikk lærerutdanningsfeltet og kulturskolefeltet som sådan.

2.4 Lærerutdannerprofesjonen

Denne studiens forskningsområde er musikk lærerutdanninger som kvalifiserer for kulturskoleundervisning og hvilke forståelser *lærerutdannerne* innenfor disse utdanningene har av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen. Disse lærerutdannerne finner vi i faglærerutdanninger, praktisk-pedagogiske utdanninger, barnehagelærerutdanninger og i grunnskolelærerutdanninger. De har det til felles at de skal utdanne kandidater til å bli lærere innenfor ulike opplæringsarenaer som er mer eller mindre praktiske, teoretiske og/eller vitenskapelig orienterte. Lærerutdanner-rollen som profesjonell yrkesutøver har i den senere tid vært gjenstand for økende forskningsinteresse (Koster et al., 2008; Loughran, 2014; Tack & Vanderlinde, 2014). Interessen handler blant annet om hvordan man kan forbedre og utvikle lærerutdanneres praksis (Livingston, 2014; Loughran, 2014), om forståelsen av lærerutdanningsyrket som en egen profesjon (Tack & Vanderlinde, 2014), om utvikling av veiledningsprogram for nye musikk lærerutdannere (Draves & Koops, 2011; Jacobs, 2008), og om lærerutdanneres visjoner for musikkpedagogiske emner innenfor høyere musikkutdanning (Ferm Thorgersen et al., 2016). Swennen, Volman og Jones (2010) har undersøkt hva som kan utgjøre lærerutdanneres ekspertise og hvordan lærerutdanneres profesjonelle identitet dannes.

Forfatterne fant fire underidentiteter som var tilgjengelige for lærerutdannere, nemlig (grunnskole)lærer, lærer i høyere utdanning, lærer til lærer (second order teacher) og forsker. Resultatet fra denne studien viser at det råder en bred forståelse for at lærerutdannere må transformere sin identitet som lærer for å kunne «become ‘teachers of teachers in Higher Education’ and (increasingly) to become researchers of teaching and teacher education» (Swennen et al., 2010, s. 131). Forfatterne hevdet at utviklingen av disse underidentitetene var avhengig av samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, og av utviklingen av lærerutdannere over tid.

Når man ser på hvilke lærerutdannere studentene møter i sin praksisundervisning, representerer de i hovedsak to ulike profesjonsfellesskap. Den ene lærerutdannergruppen er faglærere som har sitt hovedarbeidssted ved en høyere utdanningsinstitusjon. Den andre gruppen er praksisveilederne, og de har sitt hovedarbeidssted i grunnskole, barnehage, videregående opplæring eller i kulturskole. I tillegg til å være lærerutdannere er denne siste gruppen også ansatt som lærere ved de respektive opplæringsarenaene. Gjennom praksisundervisningen møter altså studentene lærerutdannere som har sine hovedbeskjeftigelser *både* ved en høyere utdanningsinstitusjonen og ved andre opplæringsarenaer som sådan. De sistnevnte lærerutdannerne, altså praksisveilederne, har vært gjenstand for flere undersøkelser. Livingston (2014) reiste spørsmålet «Er lærerutdannere skjulte profesjonsutøvere (hidden professionals)?». Hun diskuterte kompleksiteten rundt identiteter og roller knyttet til profesjonell utvikling i praksisveiledernes arbeidshverdag, der de veksler mellom å være lærere og lærerutdannere. Nilssens (2009) undersøkelse handlet også om praksisveilederen og dennes rolle og yrkesidentitet. Nilssen fremhevet kompleksiteten rundt det å utvikle en form for dobbel yrkesidentitet som lærerutdanner ved å skulle veksle mellom lærerrollen og praksisveilederrollen. En annen type kompleksitet ble tydeliggjort gjennom Izadinas (2014) metastudie av 52 forskningsarbeider om lærerutdannes profesjonelle identitet. Resultatene fra denne studien viste at nytilsatte lærerutdannere opplevde at *lærerutdannerrollen* var utfordrende, og de nye lærerutdannerne ønsket mer kollegialt samarbeid som kunne bidra til profesjonell utvikling og til utvikling av en felles lærerutdanneridentitet.

En norsk undersøkelse (Langørgen & Smith, 2018) viste at nye lærerutdannere i liten grad har opplevd støtte og oppfølging. Studien konkluderte blant annet med at det i lærerutdanningen ligger et udekket og uavklart behov for en målrettet strategi for kompetanseutvikling blant nye lærerutdannere og at denne bør tuftes på det mangfold av karriereveier som nye lærerutdannere representerer. Ifølge Angelo (2016) kan denne kompetanseutviklingsprosessen snart være en

realitet, for interessen for å undersøke lærerutdannernes rolle og virke, samt ønsket om å styrke og videreutvikle lærerutdanningen har økt betydelig blant forskere innenfor lærerutdanningsfeltet. Utdanning av lærerutdannere kan ifølge Kvam (2019) fornyes gjennom vektlegging av samtalekvaliteter og variasjon i måter å arbeide på i praksisopplæringen, og Østern et al. (2020) har anvendt praksisarkitektur (Kemmis et al., 2014) som en rammeteori i sin undersøkelse av en gruppe lærerutdanneres videreutdanning. Østern et al. hevder at denne teoriens begreper kan bidra til artikulering av lærerutdannernes kunnskapslandskap, og konkluderer med at praksisarkitekturens begreper ga et bedre utgangspunkt for lærerne for å forstå muligheten for endringer og videreutvikling av sin egen praksis. Kulturskolelæreres roller som lærerutdannere og praksisveiledere er et område som i liten grad har vært gjenstand for undersøkelse. Denne avhandlingen er i så måte et bidrag til å belyse musikkpedagogers og kulturskolelæreres doble identitet som lærerutdannere. Studien belyser også hvilke posisjoner disse lærerutdannerne med doble identiteter kan ha i de respektive musikk lærerutdanningenes praksisundervisning.

2.5 Praksisopplæringen

Praksisopplæringen i musikkpedagogiske utdanninger er forskningsområdet i den tredje artikkelen i denne avhandlingen, med vekt på selve praksissamtalen. Artikkelen har et overordnet fokus rettet mot profesjonsforståelser som framtrer *mellom* de tre partene i praksissamtalen, og den bygger på kunnskap fra blant annet studier som fokuserer på hvordan man kan styrke sammenhengen mellom utdanningsinstitusjonens undervisning og studentenes praksis (Gloppen, 2013; Ranheimsæter et al., 2011). Andre undersøkelser som har hatt betydning for avhandlingens kunnskapsgrunnlag, har beskrevet praksissamtalen som kompleks og sårbar, der den ene studien har konkludert med at studentens refleksjon og profesjonsforståelse styrkes og utvikles når undervisningspraksis møter teoretiske refleksjoner i praksissamtalen (Andersen et al., 2011), mens Johnsen-Høines' (2011) studie har belyst hvordan det kan være utfordrende for lærerutdannerne å bryte en etablert diskurs og utvikle alternative samtaler. Resultatene fra Ottesens (2006) forskning på veiledningssamtaler i praktisk-pedagogiske utdanninger har vist at tilnærmingene til refleksjonsbegrepet er diffuse og komplekse. Veiledningssamtalenes innhold dreier ifølge Ottesen seg om hvordan studenten som er i praksis best kan legge til rette for og utføre de pedagogiske handlingene, samt tekniske og praktiske forhold knyttet til det å utøve læreryrket.

Maktforhold innenfor praksisopplæringen er gjenstand for flere studier. I sin avhandling har Sørensen (2019) konkludert med at ulike maktforhold spiller inn på studenters profesjonelle utvikling. Hun har undersøkt lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og funnet at den kan oppleves som meningsfull når studentene erfarer å ha en balanse mellom frihet og trygghet i sin praksis. Videre viser funn fra Sørensens undersøkelse at studentenes opplevelser av ulike forhold i praksis har betydning for deres profesjonelle utvikling, det være seg mottakelse og inkludering, relasjon til praksislærer, forholdet mellom praksis og teori, praksislærers kompetanse, veiledning og organisering av praksis. De ulike maktforholdene som kan oppstå i studentens praksisundervisning og hvorvidt disse oppleves som relativt symmetriske, synes ifølge Sørensen å spille en rolle i studentenes profesjonelle utvikling. Symmetri og maktforhold har også blitt undersøkt i avhandlingen «Bak veiledningens dør» (Bjørndal, 2008) der Bjørndal har utforsket hvilke (a)symmetriske interaksjonsmønstre som kan finnes i veiledningssamtaler, og forfatteren har utviklet ulike læringsredskaper for å belyse denne formen for (a)symmetri. Eksempler på læringsredskaper er dialog og kommunikasjon, og disse redskapene er sentrale i praksisundervisningen for å etablere symmetriske interaksjonsmønstre, og på den måten skape en opplevelse av balanse mellom de ulike deltakerne i praksisundervisningen. Relasjonen mellom deltakerne var også sentral i Bjerkholts (2012) studie. Hun utforsket veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere, og undersøkte hvilke saksområder og temaer som ble vektlagt i samtalene, og hvordan relasjonene mellom deltakerne framstod. Lejonberg, Elstad og Hunskaar (2017) har pekt på viktigheten av en bedre integrasjon mellom lærerutdanning, veilederutdanning og praksisskoler for å videreutvikle en fruktbar profesjonsrettet praksis i lærerutdanningen. De har beskrevet en modell med symmetrisk kommunikasjon i ett «tredje rom» med deltakerne fra utdanningsinstitusjonen, praksisveiledere og studenter, og hvordan dette rommet kan bidra til bedre integrasjon mellom de ulike bestanddelene i en lærerutdanning.

Perspektiver på studentens forståelser av praksissamtalens hensikt, innhold og kontekst har også vært gjenstand for andre undersøkelser innenfor praksisopplæringen i ulike lærerutdanninger (Bjuland et al., 2015; Eide et al., 2017). Ulvik, Helleve og Smiths (2017) studie har vist at studentene opplever store forskjeller mellom praksisarenaer knyttet både til holdninger, støtte, tilrettelegging, veiledning og til muligheter for å lære av egne erfaringer. Økt bevissthet om samtalekvaliteter er kjernen i Kvams (2019) artikkel om praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Hun argumenterer for «hvordan fenomener som å be om begrunnelser for handling, yte motstand på begrunnelser og å etablere reelt samarbeid

mellom studenter og veiledere om hvordan praksis kan forstås» (s. 1) kan være forutsetninger for studenters tilegnelse av profesjonsutviklende kunnskapsprosesser. Relasjonene mellom deltakerne i praksisundervisningen er nettopp ett av fokusområdene i denne avhandlingen, der jeg setter søkelys på maktforhold og relasjoner og hvordan disse aspektene kan ha betydning for studentenes utvikling av profesjonsforståelse.

2.7 Oppsummering av tidligere forskning

Forskningen som er presentert i dette kapittelet bidrar med sentrale kontekstualiseringer og kunnskapsbidrag for denne avhandlingen, spesielt med tanke på hvordan jeg posisjonerer min egen undersøkelse i forhold til ulike forskningstradisjoner som både omhandler det musikkpedagogiske utdanningsfeltet og kulturskolefeltet. Forskning som omhandler profesjonsforståelse og profesjonskunnskap danner også deler av det teoretiske grunnlaget for avhandlingen, samt det analytiske rammeverket for å tolke forståelsene av kulturskolefeltet som finnes i datamaterialet. Videre har studier med blikk på mangfold, spesialisering og læringsdimensjoner innenfor det musikkpedagogiske feltet gitt meg kunnskap om hvordan jeg kan utforske studenters tilegnelse av profesjonsforståelse og profesjonell identitetsdanning. Innenfor det store tilfanget av forskning som omhandler musikkpedagogiske utdanninger både i en nasjonal og en nordisk ramme, har jeg valgt å fokusere på studier som kvalifiserer til musikkundervisning i grunnskolen, i det frivillige musikk- og kulturlivet, og koblingen mellom disse undervisningsarenaene. Forskning på selve kulturskolen som fenomen og kulturskolelærerprofesjonen gir grunnlag for å kunne undersøke forståelser av dette feltet som er framtredd blant de som underviser ved høyere musikkutdanninger. Til sist retter jeg blikket mot lærerutdannerrollen, og presenterer undersøkelser som omhandler lærerutdannere innenfor høyere utdanning, og lærerutdannerne (praksisveilederne) som i hovedsak har sitt virke som lærere i praksisfeltet.

3. Det teoretiske rammeverket

Avhandlingens teoretiske rammeverk er basert på en sosialkonstruksjonistisk tilnærming som forutsetter at tale, handlinger og sosial interaksjon forstås som sosialt konstruerte (Burr, 1995). Kjernebegrepet i studien er forståelser, og for å belyse utdanningsfeltets mangedimensjonerte forståelser av kulturskolefeltet har jeg valgt å benytte flere teoretiske tilnærminger bestående av profesjonsteori, sosiokulturell læringsteori og et praksisteoretisk rammeverk med utgangspunkt i begrepene praksislandskap, praksisøkologi og praksisarkitektur. Dette kan være en styrke ved at man får flere vinklinger å drøfte resultatene ut fra. Samtidig kan det å bruke flere tilnærminger være risikofylt fordi hvert teoretisk perspektiv da får mindre plass og det blir ikke rom for å gå i dybden på hver av dem. Ulike teoretiske perspektiver kan også innebære antakelser som delvis kan være motstridende. I det sistnevnte tilfellet må forskeren greie ut om spenningene med håp å om å «gå opp» veiene *mellom* teoriene slik at de logisk sett lar seg kombinere. På bakgrunn av undersøkelsens forskningsspørsmål har jeg valgt å kombinere tre teoretiske rammeverk som på hver sin måte belyser de ulike forståelsene av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som ligger til grunn i musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer til kulturskoleundervisning.

Kapittelet starter med en presentasjon av profesjonsteori der det legges vekt på å beskrive profesjoners karakteristiske trekk, og dette teoretiske perspektivet bidrar således til å belyse kulturskolelæreryrkets særegne rolle i det profesjonelle landskapet. På bakgrunn av forskningsspørsmålene og resultatene fra undersøkelsen har jeg valgt å presentere denne teorien med utgangspunkt i begrepene *samfunnsoppdrag*, *profesjonskvalifisering*, *makt*, *autonomi* og *kompetansenomade*. Deretter undersøkes kunnskaps- og læringsdimensjonene i kulturskolelærerutdanningene. Det teoretiske rammeverket som kobles mot disse dimensjonene er hentet fra sosiokulturell læringsteori, og teorien presenteres gjennom begrepene *kunnskapskulturer*, *deltakelse* og *praksisfellesskap*. Den tredje og siste delen av dette kapittelet introduserer tre praksisteoretiske perspektiver, nemlig *praksislandskap*, *praksisøkologi* og *praksisarkitektur*. Teoriene om praksislandskap og praksisøkologi bidrar til å betrakte forståelsene av kulturskolelæreryrket som samhandlende praksiser i et større system, mens praksisarkitekturteorien er et verktøy til å kunne diskutere endringsperspektiver i kulturskole- og utdanningsfeltet.

3.1 Profesjonsteori

Profesjonsteori har et bredt spenn (se Abbott, 1988; Eraut, 1994; Freidson, 1994, 2001; Jensen et al., 2012; Molander & Terum, 2008a; Shulman, 2004), og den befatter seg blant annet med ulike forståelser av hva profesjoner er, hva de består av og hva som konstituerer dem. Det hersker mange oppfatninger om hva som kjennetegner profesjoner og om et yrke kvalifiserer til å betegnes som en profesjon (Polanyi, 2009; Ryle, 2009; Schön, 1987, 1995; Sciulli, 2005). Evetts (2003, 2006) mener at profesjonsforskningen bør være mindre opptatt av hva som kjennetegner og definerer profesjoner. Hun argumenterer for en profesjonsforskning som i stedet belyser hvordan profesjonens *verdigrunnlag* blir utfordret i ulike yrkeskontekster. Varkøy (2012, 2014) problematiserer som tidligere nevnt profesjonsbegrepet knyttet til yrker som musikere, kunstnere og musikkpedagoger. Han viser til Kants estetikk om kunstens autonomi hvor kunstens frihet fra nyttetenkningen er et sentralt punkt. Kants forståelse av det skjønne og sublime er at det er noe som først blir kunst idet det *løsrives* fra nyttetenkningen. Når man legger nyttiggjøringsdiskursen som råder innenfor vår tids utdannings- og kulturpolitiske tenkning til grunn, mener Varkøy at tenkningen om profesjoners rettethet og samfunnsmandat derfor ikke kan ses i sammenheng med tenkningen om kunstens frihet og med tenkningen om kunstfaglige yrker. Selv om kulturskolelæreryrket tydelig kan plasseres innenfor Varkøys argumentasjon om kunstens frihet og løsriving fra nyttetenkningen og man på den måten kan diskutere hvor vidt det er en profesjon eller ikke, er det likevel min forståelse av dette yrket at det nettopp kan betraktes som en profesjon. Carr-Saunders og Wilsons (1933) forståelse av den profesjonelle yrkesutøveren er at det er en som opptrer som «a mediator between the world of pure study and the world of everyday life» (s. 498). Med støtte i de to, samt flere som har utforsket kulturskolelæreryrket fra profesjonsteoretisk hold (Angelo, 2012; Bouij, 1998a; Holst, 2013; Jordhus-Lier, 2018) mener jeg at kulturskolelæreryrket kan ses på som et bindeledd mellom kunstfaglig opplæring og hverdagsliv, og at det dermed er kvalifisert til å kunne betegnes som en profesjon. Denne avhandlingen ser også nærmere på forståelser med utgangspunkt i kulturskolelæreryrkets verdigrunnlag og ulike måter profesjonen utfordres på i forskjellige yrkeskontekster (Evetts, 2003, 2006). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket er i sin profesjonaliseringsprosess i konstant endring og bevegelse og blir utfordret fra ulike hold (Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018), og profesjonaliseringsprosessene finner vi også innenfor lærerprofesjonene. Sachs (2016) bekrefter disse endringsprosessene og utfordringene når hun skriver at lærerprofesjoner og profesjonalitet er noe som er i konstant bevegelse og som «is constantly being challenged and changed as a result of internal and external pressures» (s. 423).

Tenkningen om kunnskap er vesentlig i profesjonssammenheng, fordi det handler om selve eksistensgrunnlaget for profesjonen (Angelo & Kalsnes, 2014). Ett av de tydeligste trekkene ved profesjoner er ifølge Grimen (2008) at de forvalter vitenskapelig kunnskap med relevans for spesifikke praksisfelt. Samtidig er bildet mer nyansert enn som så. Grimen hevder at profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen, og at «[d]et er den praktiske oppgavens karakter som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag» (s. 84). Kulturskolelæreryrkets mangedimensjonerte karakter (Waagen, 2016) er i så måte et godt eksempel på en profesjons sammensatte fenomen, og der kulturskolelæreren må være i stand til å avgjøre hvilke kunnskapselementer som til enhver tid behøves for å kunne utføre virket på en god måte. Videre mener Grimen at det bør legges vekt på samspillet og spenningene mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap i profesjonsutdanningene. Den praktiske kunnskapen, i tillegg til teoretisk innsikt, utgjør også ifølge Shulman (2004) en viktig og uerstattelig del av profesjoners karakteristiske trekk, i den grad at kunnskap ikke kan regnes som «professional [...] unless and until it is enacted in the crucible of the ‘field’» (s. 533). Profesjonsutøvelse handler altså først og fremst om utøvelse av en bestemt praksis innenfor et avgrenset felt. Samtidig mener Shulman at vitenskapelig basert kunnskap og forskning er en viktig del av profesjoners karakteristiske trekk, og at det å referere til forskning og teori også er med på å legitimere profesjonens validitet.

Ifølge Abbott (1988) kan begrepet «profesjon» forstås som en betegnelse på den måten moderne samfunn institusjonaliserer ekspertise som i denne sammenhengen innebærer bestemte ferdigheter og kunnskaper (Smeby, 2013). Når yrkesutøvere er sertifiserte til å forvalte en bestemt type kunnskap, som for kulturskolelæreren innenfor fagområdet musikk i hovedsak innebærer kunnskap som er relevant for å kunne utøve instrumental- og vokalundervisning, kan man slå fast at denne yrkesgruppen har en særegen ekspertise og kunnskap i forhold til de som *ikke* har denne sertifiseringen. I hvilken grad en oppfattes som ekspert, avhenger av relasjonene en inngår i, og ekspertbegrepet brukes relativt vidt om personer som er spesielt dyktige innen idrett, spill, musikk eller et yrke. Det finnes ulike teorier om hvordan profesjonsutdanninger kan bygges opp for å bidra til mest mulig utvikling av ekspertise. Smeby (2013) har hevdet at skole og utdanning har sine klare begrensninger i ekspertiseutvikling. Dette er på linje med Schön (1987) som tidligere har påpekt at profesjonsutdanningene i stor grad bør suppleres med ulike typer profesjonell praksis og veiledning, og Eraut (1994) som har lagt vekt på at

kvalifiseringen som foregår på arbeidsplassen etter endt utdanning også er av helt sentral betydning når det gjelder utviklingen av ekspertise.

3.1.1 Profesjoners samfunnsoppdrag

Ifølge Parsons (1964) er profesjoner sammenslutninger med et samfunnsoppdrag, og samfunnsoppdraget dreier seg i stor grad om å forvalte samfunnsmessige ressurser. Disse ressursene forvaltes både ut fra profesjonsinterne standarder og gjennom en demokratisk styring, som prinsipielt sett skal være et uttrykk for folkeviljen (Andreassen, 2017). I kulturskolelærerprofesjonen kommer slike sammenhenger til uttrykk ved at *arenaen* for profesjonsutøvelsen, i dette tilfellet kulturskolen, er lovfestet og forvaltes som en demokratisk rettighet (Opplæringslova, 1998).

I løpet av de siste tiårene har vestlige land endret seg fra å være industrisamfunn med en kollektiv og overordnet ideologi til å bli kunnskapssamfunn som i større grad devaluerer ideologiske overbygninger for heller å utfordre det enkelte individ til «å realisere seg selv» (Krejsler, 2007). Disse betydelige samfunnsendringene påvirker i høy grad profesjonsutøvere og deres relasjoner til politikk, organisasjonsledelse, klienter og markeder, og de gjelder både innenfor offentlig og privat sektor. En stor del av forandringen har handlet om nye former for markedsstyring, og det har ifølge Svensson og Karlsson (2008) skjedd store forandringer i måten profesjonelt arbeid kontrolleres på. De hevder at hensikten med nye styringsmodeller blant annet handler om å minske statens omfang, gi politikere innflytelse over byråkratene og de profesjonelle, oppnå økonomiske besparinger samtidig med høyere kvalitet, samt åpne opp for en større valgfrihet for allmennheten (s. 272). Videre mener forfatterne at profesjoners handlingsrom styres av forhåndsbestemte regler, rutiner, kunnskaper, ferdigheter og sosialisering gjennom utdanning og yrkespraksis, samtidig som arbeidet utgår fra et samfunnsoppdrag. I denne sammenhengen kan dette relateres til kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016), hvis føringer er med på å påvirke hvordan kulturskolelærerne utøver sin profesjon. Profesjonsutøveren ansvarliggjøres derfor gjennom selvstendighet og et større rom for å bruke skjønn i yrkesutøvelsen, og dette handlingsrommet innebærer at det stilles store krav til begrunnelser for de skjønnsmessige valgene som tas. Begrunnelsene kan prinsipielt være basert på forvaltningsregler i kombinasjon med yrkesetiske regler og verdier som profesjonsutøverne må rette seg etter, eller profesjonsutøverne må vise til kunnskap og erfaring i et profesjonsfellesskap. Ifølge Svensson og Karlsson (2008) har begrunnelsene ført til at profesjonsutøvere må gjøre mer direkte rede for resultatene sine for arbeidsgivere og

klienter enn de må være kollegialt ansvarlige ut fra sine kunnskaper og etikk. Dette kan ses på som en overgang fra å ta ansvar under tillit (responsibility) til å ta ansvar gjennom å redegjøre for sin virksomhet (accountability), noe som også er i tråd med utviklingen som har skjedd innenfor lærerprofesjonene (se Mausethagen, 2013; Mausethagen & Granlund, 2012; Mausethagen & Mølsted, 2015; Molander, 2013), og innenfor kulturskolelærerprofesjonen (Westby, 2017a).

3.1.2 Profesjonskvalifisering

Det første skrittet for å kvalifisere seg til å bli kulturskolelærer er å ta en musikkpedagogisk utdanning som kvalifiserer til denne profesjonen, men veien videre fram for å kvalifisere seg kan være en omfattende prosess. Mausethagen og Smeby (2017) presenterer *arena*, *innhold* og *styring* som tre sentrale aspekter i diskusjonene om profesjonskvalifisering. Ifølge forfatterne finnes det flere ulike arenaer for å kunne kvalifisere seg til yrkeslivet, og disse arenaene er der tilegnelsen av profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter foregår, nemlig ved utdanningsinstitusjonene. Imidlertid er kompetansegrunnlaget for å utøve en profesjon for omfattende til at alt kan læres i utdanningen (Lahn & Jensen, 2008; Smeby, 2013), og profesjonskvalifiseringen må således ses i et lengre perspektiv som innebærer at «kunnskaps- og kompetanseutvikling [er] en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som må strekke seg gjennom hele karrieren» (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 11). Derfor skjer en betydelig del av profesjonsutøvers kvalifisering også i arbeidslivet. *Innholdet* i profesjonsutdanningene utformes med tanke på å være et grunnlag for den praktiske yrkesutøvelsen, og i kulturskolesammenheng omfatter dette innholdet i de musikkpedagogiske utdanningene som har til hensikt å kvalifisere studentene for arbeid innenfor kulturskolefeltet. Profesjonsutdanninger er heteroteliske, og dette innebærer at de har et formål utenfor seg selv og er knyttet til profesjonsutøvelsen (Grimen, 2008). Derfor er praktiske ferdigheter og verdier også sentrale komponenter i utdanningene, i tillegg til teoretisk kunnskap. I det å være profesjonell ligger det ifølge Bøyum (2017) en normativ forpliktelse hos den enkelte yrkesutøver og innenfor et profesjonelt fellesskap ved at man har et ansvar for å ivareta og utvikle yrkesetiske verdier og kunnskapsetikk som støtter opp om profesjonell ansvarlighet – noe Bøyum mener bør være en naturlig del av innholdet i profesjonsutdanninger. Det tredje aspektet, *styring*, handler om hvordan profesjonskvalifiseringen styres og organiseres. Styring foregår gjennom reformer i utdanningene og andre typer forandringer som tar sikte på å endre utførelsen av profesjonelt arbeid. Mausethagen og Smeby (2017) har reist spørsmålet om i

hvilken grad former for statlig styring og profesjonalisering ovenfra kan begrense profesjonsutøverens autonomi og bruk av skjønn. De mener styring og profesjonalisering som sådan kan svekke profesjonskvalifiseringen, siden autonomi, skjønnsmessige vurderinger og utøvelse av menneskelig dømmekraft er sentrale kjennetegn på profesjonelt arbeid (se også Freidson, 2001; Grimen & Molander, 2008; Kvernbekk, 2010; Mausethagen & Mølstad, 2015; Shulman, 2004).

3.1.3 Profesjon, makt og autonomi

Når man skal beskrive et yrke som en «profesjon», ligger det gjerne en forventning til grunn om «profesjonalitet». Profesjon og profesjonalitet er ifølge Molander og Terum (2008b) omstridte begreper, blant annet fordi prestisje er knyttet til dem. Profesjoner innehar en stor definisjonsmakt ved at de forvalter samfunnsressurser og de tar beslutninger som kan ha konsekvenser for menneskers ve og vel. Profesjonsbegrepet fører således med seg en høyere status og er sett på som en betegnelse som yrkesgrupper bruker for å konstruere grenser rundt sitt eget virke for å vinne makt og privilegier. Ifølge Mastekaasa (2008) kan forestillingen om et samfunnsoppdrag innebære at profesjonsutøvere i større grad enn andre yrkesutøvere oppfatter sitt arbeid som nyttig og viktig for samfunnet. En yrkesgruppe som beskriver seg selv som en profesjon, uttrykker ifølge Molander og Terum (2008b) et høyt selvbilde og har til hensikt å overbevise andre om sin betydning og berettigelse. Profesjonsbegrepet kan således knyttes til ulike maktperspektiver. Fauske (2008) har påpekt at makt bringes inn som et viktig aspekt i kampen om å etablere seg som profesjon. Begrepet profesjon har for øvrig sitt opphav i det greske begrepet *prophaino*, som betyr «å erklære offentlig». Ifølge Eriksen og Molander (2008) er profesjoner yrkesgrupper som «erklærer» at de vet noe andre ikke vet; de råder over en spesialisert kunnskap som skiller seg fra samfunnsborgernes allmennkunnskap. I kraft av denne kunnskapen ser profesjonsutøverne seg mer kompetente til å håndtere problemer og møte utfordringer som kan oppstå i samfunnslivet enn dem som ikke kan defineres innenfor den respektive profesjonen.

Når en part er i besittelse av noe den andre parten ønsker å få tilgang til, oppstår det en maktrelasjon. Profesjonsutøverens makt kan bestå i både å kunne kontrollere kunnskap og innta rollen som portvakt. I en profesjonsteoretisk tenkning har profesjonsutøvere ofte portvaktfunksjoner (Terum, 2003), det vil si at profesjonsutøverne kontrollerer tilgangen til goder som klientene eller kundene i utgangspunktet ikke har. Portvakter eller «gatekeepers» er imidlertid mer brukt i forskningssammenheng i en metodologisk betydning, altså om dem som

gir tilgang til informanter og empiriske data (Cohen et al., 2015). I denne avhandlingen ser jeg imidlertid en sammenheng mellom det profesjonsteoretiske portvaksbegrepet og kulturskolelærerutdannerne. Basert på forskrifter og nasjonale retningslinjer er det nemlig kulturskolelærerutdannerne som utvikler og avgjør innholdet i fagene innenfor de forskjellige utdanningene. I stor grad vil dette ha innvirkning på hvilke studenter som kommer inn på det respektive musikkpedagogiske studiet, siden utforming av studieporteføljer og informasjon om studiet kan påvirke utvalget av søkere. I tillegg til lærerutdannerne ser jeg også på selve kulturskolen som en mulig portvakt, og da i den forstand at kulturskolen er en arena for både profesjonskvalifisering og profesjonsutøving (Mausethagen & Smeby, 2017). Hvilke tilbud kulturskolene har i sine undervisningsporteføljer vil ha en innvirkning på hvilke elever disse tilbudene appellerer til. Kulturskoleelevene er i stor grad framtidens musikk lærerstudenter, og kulturskolens tilbud vil dermed kunne påvirke hvem som blir framtidens kulturskolelærere. På samme måte vil kulturskolens portvaktfunksjon gjøre seg gjeldende gjennom egendefinerte krav til kompetanse ved tilsettinger av nye kulturskolelærere.

Maktrelasjoner finnes også mellom de ulike organisasjonene som profesjoner er relatert til (Svensson, 2008). Statlige organisasjoner, universiteter og høyskoler og yrkesorganisasjoner regulerer på ulike vis profesjonenes mandat og virke, og maktforholdet mellom disse organisasjonene avgjør hvordan profesjonsutøverne kan gjennomføre de arbeidsoppgavene som ligger i deres arbeidsavtale. I kulturskolesammenheng kan maktutøvelse skje gjennom føringer i aktuelle styringsdokumenter. Det kan for eksempel være avgjørende om kommunen velger å vedta å skulle la kulturskolerammeplanen være et styrende dokument for kulturskolen, som da blir førende for hvilke tilbud kulturskolen skal ha i sin undervisningsportefølje og hvilke kompetansekrav som ligger til grunn for ansettelse av kulturskolelærere.

Et annet perspektiv på maktutøvelse og profesjoners autonomi angår skillet mellom profesjon og semiprofesjon (Etzioni, 1969). Advokater og leger anses tradisjonelt som profesjoner, mens lærere, sykepleiere og andre typer sosialarbeidere defineres som semiprofesjoner. Originalt var Etzions definisjon en måte å synliggjøre at semiprofesjoner har mindre autonomi når det gjelder veiledning og sosial kontroll enn hva profesjonene hadde. I tillegg er gjerne semiprofesjoner såkalte «kvinneyrker» der maktforholdet mellom profesjoner og semiprofesjoner har en kjønnet karakter (Dahle, 2008). Utdanningene som kvalifiserer til semiprofesjoner, er noe kortere enn profesjonsutdanninger og med støtte i Dahle og Etzioni, resulterer dette i at semiprofesjonenes status er lavere, og at de har mindre autonomi og maktinnflytelse enn de tradisjonelle profesjonene. Når det gjelder lærerprofesjonen, handler

profesjonalitet ifølge Mausestaden (2015) om lærernes ansvar og hva de er ansvarlige for, hva som kjennetegner lærernes kunnskapsbase og hvor stort handlingsrom lærerne har. På den ene siden kan vi se at profesjonen selv forvalter aspekter ved ansvar, kunnskap og autonomi. På den andre siden er dette forhold ved lærerarbeidet som myndighetene på ulike måter vil ønske å påvirke og styre – i denne sammenhengen gjennom innføring av ny rammeplan for kulturskolen.

3.1.4 Profesjonsutøveren som kompetansenomade

Fremtidige profesjonsutøvere må ifølge Andreassen (2017) kunne krysse spesialiseringsgrenser og organisasjonsgrenser for å finne funksjonelle løsninger på brukernes utfordringer. Profesjonalitet i denne forståelsen krever altså ikke bare fagkompetanse, men også kommunikasjons- og koordineringskompetanse. I tillegg bør man være i stand til å knytte forbindelser på tvers av ulike identitetsgrupper som yrkesutøvere, profesjonsgrupper og tjenesteytende organisasjoner og opparbeide seg kunnskap om og forståelser av handlinger og artefakter som rekker ut over ens egen profesjonspraksis (Wenger, 2004). Ulike profesjonsidentiteter defineres og knyttes til ulike faglige fellesskaper, og på grunn av profesjoners mangedimensjonerte oppdrag har profesjonsutøvere gjerne medlemskap i flere profesjonsfellesskaper, ikke bare som levd yrkesliv, men også som del av sin arbeidsavtale (Wenger, 2004; Waagen, 2016). Som tidligere nevnt, har det vestlige samfunnet endret seg fra å være et industrisamfunn med en relativt omforent og overordnet nasjonal ideologi til å bli et kunnskapssamfunn som i stor grad utfordrer individet til «å realisere seg selv» (Krejsler, 2007). Denne utviklingen innebærer at profesjonsutøvere bør ha evnen til å utvikle seg for å veksle mellom flere typer identiteter når de utøver sine daglige arbeidsoppgaver, altså må de kunne være *kompetansenomader* (Krejsler, 2006). Sett i sammenheng med lærerprofesjonen mener Krejsler at «kompetansenomade» er et begrep som kan anvendes i stedet for eller som et supplement til begrepet «den profesjonelle læreren», fordi lærerprofesjonen har utviklet seg til å bli et komplekst yrke med krav til mange ulike typer kompetanser (Krejsler, 2007). Som en følge av de nevnte samfunnsendringene befinner kompetansenomaden seg i et ustabilt arbeidsmarked hvor man i mindre grad enn før kan forvente en fast ansettelse tuftet på en autorisert utdanning, og der forutsetningene for å utøve en profesjon er annerledes i et moderne kunnskapssamfunn enn i det tidligere tradisjonelle industrisamfunnet (Karlsen, 2019; Krejsler, 2007). Denne samfunnsendringen har ført til at det har oppstått andre krav til profesjonsutøvers utførelse av arbeidsoppgaver som kreves, og det holder derfor ifølge Johansson (2012) ikke

lenger å være ekspert innenfor bare ett fagområde. Johansson hevder at det er blitt nødvendig for profesjonsutøvere å opparbeide ekspertkunnskap innenfor flere områder, og at de må kunne veksle mellom disse områdene. Kompetansenomadens oppfattelse av seg selv og sin profesjonelle identitet (Heggen, 2008) må derfor stadig endres for å kunne tilpasse seg et ustabilt, skiftende og ikke minst styrende arbeidsmarked (Svensson & Karlsson, 2008). Som nevnt tidligere er det flere norske studier som knytter kompetansenomaden til kulturskolelærere og musikkpedagogers yrkesvirkelighet (se Kalsnes, 2012a; Karlsen, 2017a, 2019; Nielsen & Westby, 2012; Westby, 2017a). Dette er forståelser som jeg bringer med meg inn i denne undersøkelsen, fordi jeg mener den beskriver kulturskolelæreryrkets særegenhet i det profesjonelle landskapet på en fruktbar måte.

3.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori legger vekt på betydningen av sosiale rammer rundt læring. Læring forstås som noe som skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskaper. I et sosiokulturelt perspektiv relateres kunnskap og læring til sammenhenger og virkksomheter, det er noe som først og fremst finnes i samspill mellom mennesker, men likevel kan oppstå i det enkelte individs tenkning og handlinger. Når menneskets kunnskapsdanning veksler mellom sosiale fellesskaper og individuelle handlinger, hevder Säljö (2001) at vekslingen kan føre til at det oppstår nye kunnskapsformer i de sosiokulturelle og kommunikative sammenhengene. Vekslingen bidrar til å skape kunnskapstilegnelse og læringsutvikling for de deltagende individene, og disse kunnskaps- og læringsprosessene kan videre settes i sammenheng med individenes deltakelse i praksisfellesskaper (Lave & Wenger, 2010; Wenger, 2004). Deltakelse i praksisfellesskaper genererer ikke bare nye erfaringer og tilegnelse av ny kunnskap, men resulterer også i en forandring og utvikling av deltakerne i kunnskapsprosessen. Det dannes kunnskapskulturer hvor nye sosiale og samfunnsmessige former kan oppstå i kjølvannet av kunnskapsprosessene (Cetina, 1997). Slike utviklingsprosesser kan videre ses i sammenheng med profesjonskvalifisering, der utviklingen mot å bli en profesjonsutøver som etter hvert blir opptatt i et profesjonsfellesskap, er en sosial læringsprosess som innebærer at kandidaten tilegner seg sin profesjonskunnskap gjennom sin deltakelse i praksisfellesskapet. I slike profesjonaliseringsprosesser oppstår læring, og sosiokulturell læringsteori bidrar i så måte med å kunne si noe om *hvordan* læring foregår i prosesser som dette.

3.2.1 Profesjoner og kunnskapskulturer

Som nevnt tidligere, er det ifølge Shulman (2004) et karakteristisk trekk ved profesjoner at det eksisterer faglige og profesjonelle fellesskap innenfor den enkelte profesjon, og videre at profesjoner forvalter vitenskapelig og forskningsbasert kunnskap. Gjennom handlinger i profesjonsfellesskaper konstruerer lærere kunnskap, og de forholder seg til kunnskap ved å utforske og fortolke denne i egen og kollegers praksis. Ifølge Skott og Møller (2018) er denne kunnskapen i utgangspunktet ofte knyttet til en bestemt situasjon, altså er kunnskapen situert, men lærerne tillegger også situasjonene som oppstår en mer generell mening og videreutvikler den kontekstuelle kunnskapen til å kunne anvendes i andre lignende situasjoner. Cochran-Smith og Lytle (1999, 2009) betegner denne kunnskapsformen som en *local knowledge of practice*; det vil si en forståelse av forholdet mellom læreres kunnskap og deres praksis der lærere forstås som profesjonsutøvere som gjennom arbeidslivet utvikler sin kunnskap i relasjon til lokale praksiser. Utviklingen av kunnskap i relasjon til praksis og hvordan kunnskapen organiseres, kan være uttrykk for hvordan profesjonelle kunnskapskulturer oppstår og gjøres tilgjengelige (Nerland, 2012). I en sosial verden dannes slike kunnskapskulturer som egne profesjonsfellesskaper. De konstruerte kunnskapskulturene blir ifølge Cetina (2007) «machineries of knowledge production» (s. 363), som omfatter *kunnskapsobjekter* som artefakter, deltakelse og praksisfellesskap. Kunnskapsobjektene medierer i interaksjonen mellom mennesker, og Cetina hevder at objektsentrerte sammenhenger kan karakterisere ulike kunnskapssamfunn og ekspertfellesskaper. Nerland (2012) reiser spørsmål om hvordan man innenfor de ulike kunnskapskulturene produserer kunnskap, hvordan kunnskapen akkumuleres, tas i bruk og distribueres, hvordan man søker ny kunnskap, og hvordan forholdet mellom gammel og nyervervet kunnskap er. Nerland hevder at disse dimensjonene former hverandre og opererer sammen i arbeidets daglige virke og dermed er med på å påvirke den enkelte kunnskapskulturs egenart.

Ifølge Waagen (2016) er *mangedimensjonalitet* et vesentlig trekk i en instrumentallærers kunnskapsgrunnlag, og dette bekreftes i ulike studier av kulturskolelærerprofesjonen (Aglen, 2018; Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018). Denne mangedimensjonaliteten innbefatter flere kunnskapsformer, blant annet taus kunnskap (Collins, 2010; Polanyi, 2009; Ryle, 2009), ekspertkunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Ericsson, 2006; Smeby, 2013) og situert kunnskap (Lave & Wenger, 2010). Her inngår også Aristoteles' (1999) begreper *episteme*, *techné* og *fronesis* (se også Gustavsson, 2000) som er blitt gjenoppdaget og gjen tolket av ulike teoretikere. I første rekke gjelder dette Wittgenstein (1953) som omskriver disse begrepene til propositional

knowledge, practical knowledge og implicit knowledge, og senere Johannesen (1984) som etablerer de norske begrepene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. De ovennevnte kunnskapsformene danner ulike kunnskapskulturer, både innenfor den enkelte kunnskapsform, men også gjennom samhandlinger *mellom* de ulike formene for kunnskap. Kunnskapskulturene manifester seg som ulike praksiser gjennom aktørenes utsagn, handlinger og sosiale relasjoner (Kemmis et al., 2014), og de tas i bruk og videreutvikles gjennom aktørenes deltakelse, bruk av artefakter, og ved sammenslutninger i praksisfellesskaper (Nerland, 2012).

3.2.2 Praksisfellesskap

I denne sammenhengen har praksisfellesskaper tydelige likhetstrekk med de tidligere nevnte profesjonsfellesskapene (Shulman, 2004), og innenfor begge varianter av disse fellesskapene eksisterer det ulike kunnskapskulturer (Cetina, 2006, 2007). Å bli et fullverdig medlem av et praksisfellesskap krever tilgang til et bredt spekter av pågående aktiviteter, erfarne kollegaer og andre medlemmer av fellesskapet, i tillegg til informasjon, ressurser og muligheter for deltakelse (Lave & Wenger, 2010). Det å *kunne* er nært knyttet til praksisfellesskapet, og den grunnleggende forestillingen om læring i et situert perspektiv er at læring skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Säljö, 2001, 2016; Wenger, 2004). Kunnskap er en integrert del av praksisfellesskapers ulike tradisjoner, artefakter og stedbundne forutsetninger, og kunnskapen er dermed situert og infiltrert i en historisk og kulturell kontekst (Dysthe, 2001; Lave, 1988; Lave & Wenger, 2010). Profesjonsutøveren omtales av Shulman (2004) som medlem i «a professional community [that contributes] to monitor quality and aggregate knowledge» (s. 530), og han omtaler ikke yrkesutøveren bare som profesjonell, men også som et medlem av et praksisfellesskap. Shulman poengterer at profesjonskunnskap dermed ikke kun blir et individuelt anliggende, men at det også kan forstås som noe som er «held by a community of professionals who [...] know collectively more than any individual member of the community» (s. 536). Uten et profesjonelt fagmiljø å forholde seg til mener Shulman at den enkelte yrkesutøver vil miste tilgangen til sine kollegers kunnskap, og dermed vil kunne risikere å bli fanget i et «solipsistic universe» (s. 537) av egne erfaringer. Et praksisfellesskap forutsetter ifølge Kemmis og McTaggart (2005) at man legger til rette for å skape åpne kommunikasjonsrom (eng. open communicative spaces) der man tilstreber å utvikle gjensidige avtaler, felles forståelse og en jevnbyrdig dialog mellom deltakerne. Et sentralt trekk ved et praksisfellesskap der både nyansatte og mer erfarne profesjonsutøvere deltar, er at gjensidig

utveksling av erfaringer kan bidra til å fremme utviklingen hos nyansatte. I dette «kommunikative rommet» (Kemmis & McTaggart, 2005) fremmes utviklingen fordi medlemmene kan dele kunnskap og erfaringer med hverandre i den hensikt å skape nye innsikter.

Wenger (2004) hevder at praksisfellesskaper ikke er uavhengige enheter, men at de utvikler seg i større sosiale, historiske, kulturelle og/eller institusjonelle kontekster. Praksisfellesskapene har likevel hver sine spesifikke ressurser og begrensninger, og ifølge Wenger kan de beskrives ut ifra tre dimensjoner. Den første dimensjonen, *gjensidig forpliktelse*, dreier seg om å skape relasjoner på tvers av ulike identiteter og kompetanser for å definere og opprettholde et fellesskap, og der medlemmene evner å dra fordel av hverandres forskjellighet. Gjensidige forpliktelser forutsetter samarbeid og involvering i en sosial struktur som legger til rette for utvikling og deling av kunnskap, noe som også innebærer komplementære bidrag, siden medlemmenes kompetanseporteføljer er overlappende. *Felles virksomhet* er den andre dimensjonen, og den omhandler fortolkninger og medlemmenes gjensidige ansvar for praksisfellesskapet. Virksomheten defineres av deltakerne og blir resultatet av en kollektiv forhandlingsprosess som reflekterer den gjensidige forpliktelsens fulle kompleksitet. Felles virksomhet skaper således en gjensidig ansvarlighet som blir en integrerende del av praksisfellesskapet. Wenger understreker at en felles praksis aldri bestemmes helt av et ytre mandat, for «[s]elv når et praksisfellesskab opstår som reaktion på et ydre mandat, utvikler praksis sig til fællesskabets egen reaktion på dette mandat» (2004, s. 98). Den tredje dimensjonen, *felles repertoar*, handler om at praksisfellesskap utvikler felles rutiner, historier, artefakter, symboler, handlinger og begreper som representerer det helhetlige praksisfellesskapet som sådan. Dette felles repertoaret inngår i de diskursene som medlemmene bruker når de skal uttrykke seg om og i praksisfellesskapet. Wenger hevder at den lokale samhandlingskraften i et praksisfellesskap både kan være en styrke og en svakhet, men at den lokale forankringen gjør praksisfellesskapet til «stedet for kreative præstationer og stedet for indavlsfiaskoer; stedet for modstand mod undertrykkelse og stedet for reproduktion af dets betingelser; selvets vugge, men også sjælens potensielle bur» (Wenger, 2004, s. 104). Den lokale samhandlingskraften i praksisfellesskapet kan ses i sammenheng med kulturskolelærernes profesjonsutøvelse, der lærerne med sine ulike kompetanser, ressurser og sitt engasjement – og i kraft av sin deltakelse – bidrar til å utvikle kulturskolens profesjonsfellesskap.

3.2.3 Deltakelse i praksisfellesskap

Deltakelse i et praksisfellesskap får som følge at det oppstår læringsprosesser når deltakerne tilegner seg nye erfaringer og ny kunnskap i møte med andre i fellesskapet. Slike læringsprosesser handler også om relasjoner mellom nykommere og veteraner, og om aktiviteter, identiteter, artefakter og kunnskaper som eksisterer innenfor praksisfellesskapene. Lave og Wenger (2010) hevder at læring er situerte handlinger som oppstår i praksisfellesskaper, og disse læringsprosessene kaller de *legitim perifer deltakelse*. Det vil si prosesser der nykommeren er en *legitim perifer deltaker*, altså en som tillates å starte i «utkant» av praksisen. Nykommeren får så en posisjon som hun starter å tilegne seg kunnskap *ut fra*. Fra denne utkantposisjonen beveger deretter nykommeren seg langs en *deltakerbane* som leder mot fullverdig aksept i praksisfellesskapet. Ut fra et perifert perspektiv danner disse nykommerne seg litt etter litt en allmenn oppfattelse av hva som konstituerer fellesskapets praksis. På den måten utvikles nykommernes kompetanser, og de blir i stand til å involvere seg i nye aktiviteter, utføre nye oppgaver, og ikke minst tilegne seg nye former for forståelse.

Säljö (2001) har hevdet at den lærende er en deltaker som er i samspill med andre i et interaktivt system, noe som innebærer å skape relasjoner både til og innenfor et praksisfellesskap. Deltakerbanen bidrar til at den lærende forflytter sin plassering gjennom læringsprosessen, og *skiftende* plasseringer og perspektiver er noe av det Lave og Wenger (2010) mener både karakteriserer og påvirker aktørens læringsbaner, identiteter og former for medlemskap. Säljö (2002) har beskrevet denne prosessen som en syklus som skjer i tre stadier:

- a) et innledende stadium, der den som lærer ikke behersker ferdigheten, men er avhengig av støtte utenfra
- b) et stadium der den som lærer behersker noen av momentene eller har innsikt i deler av oppgaven, men fortsatt trenger støtte utenfra
- c) et avsluttende stadium der en kan gjennomføre en oppgave uten støtte utenfra (s. 49)

Säljö's syklus kan i stor grad kobles til Lave og Wengers (2010) deltakerbaner og deres betraktninger om at nykommerens læring bør organiseres ut fra prinsippet om at «produksjonen» ikke må forstyrres. Ved innledningsvis å jobbe med de siste trinnene i produksjonen, og da med støtte utenfra, får nykommeren en konkret følelse for hvordan et akseptabelt sluttprodukt skal se ut når det leveres til kunden. I det avsluttende stadiet får nykommeren ansvaret for oppgaver som hun kan mestre uten støtte utenfra, og hun kan da endelig få mulighet til å jobbe med de innledende trinnene i en produksjonsprosess. En viktig forutsetning for denne omvendte logikken er dessuten at de økonomiske vilkårene ikke tillater

at nykommeren «øver på» ulike ferdigheter og tar i bruk artefakter helt fritt. Når man ser denne læringsprosessen i forbindelse med kulturskolelærerutdanninger, kan dette for eksempel innebære at en student som har praksisundervisning ikke settes til å undervise nybegynnererelever eller kun får en begrenset frihet til å velge undervisningsinnhold og undervisningsmetoder. Opplæringen av nybegynnererelever blir da «overlatt» til arbeidsplassen, altså kulturskolen.

Opplæring av nykommere innenfor praksisfellesskaper kan ses i sammenheng med forståelsen om at profesjonsutdannede ikke er ferdige ved selve utdanningens slutt, men at utdannelsen fortsetter etter at man har startet i jobb og er blitt en del av et profesjonelt fellesskap (Eraut, 1994; Mausestaden & Smeby, 2017). Gjennom refleksive dialoger mellom den nyansatte og veteranen artikuleres det ifølge Eikeland (2018) innøvde mønstre og forutsetninger, og dialogene kan avdekke sammenfildrede fornemmelser og oppfatninger i nykommerens amatørmessige famling. Dialogen utvikler vaner gjennom øvelse til bevisstgjorte ferdigheter, kyndig innsikt og etisk myndighet, og Eikeland hevder at øvelse og kritisk dialog utgjør veien, eller deltakerbanen, fra nybegynner til virtuos utøver og mester. Profesjonsutøveres videre kvalifisering i arbeidssituasjoner er dermed karakterisert av møtet med og tilgang til nye kunnskapsressurser, og disse kunnskapsressursene er med på å videreutvikle profesjonsutøvere i arbeid. Profesjonsutøveres deltakelse i ulike praksisfellesskaper – både gjennom utsagn, handlinger, relasjoner – vil således kunne være med å bidra til utviklingen av profesjonens kunnskapsgrunnlag, ifølge Nerland og Hermansen (2017).

3.3 Et praksisteoretisk rammeverk

Det finnes svært mange teorier som kan plasseres innenfor et praksisteoretisk rammeverk (Mahon et al., 2017, s. 4-7), og de tilbyr hver for seg ulike perspektiver som kan brukes for å undersøke og forstå praksiser. Praksisteoretiske perspektiver gjør det mulig å kunne studere og redegjøre for hvordan praksiser skjer, beskrive hvordan de intervenserer i og påvirker hverandre, og diskutere hvilken rolle de kan ha i konstitueringen av den sosiale livsverdenen (Mahon et al., 2017). I denne avhandlingen trekker jeg fram begrepene praksislandskap, praksisøkologi og praksisarkitektur, som på hver sin måte bidrar til å kunne drøfte ulike forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som ligger til grunn i musikkpedagogiske rettede programmer som kvalifiserer til kulturskoleundervisning. Med begrepene praksislandskap og praksisøkologi kan jeg diskutere forståelsene av kulturskolelæreryrket som samhandlende praksiser innenfor et

større og levende system, og teorien om praksisarkitektur danner en linse som hjelper meg til å se og drøfte endringsperspektiver som forekommer i kulturskole- og utdanningsfeltet.

3.3.1 Praksislandskap og kryssing av praksisgrenser

Den tidligere omtalte kompetansenomaden forflytter seg mellom forskjellige profesjonsfelleskap, som også kan kalles praksisfellesskaper. Disse fellesskapene kan i et bredere perspektiv forstås som ulike områder innenfor et *praksislandskap* (Wenger-Trayner et al., 2015). Praksislandskapet påvirkes av handlingene som utføres i praksisene innenfor de ulike praksisfellesskapene og ved bruk av artefakter som allerede finnes på stedet eller som bringes dit. Landskapet formes således av hvordan praksisene *utvikler* seg gjennom handlingene (Schatzki, 2002).

Praksisers utforming og avgrensning til andre praksiser i landskapet kan ses i sammenheng med den enkelte profesjons grensearbeid, altså hvordan profesjonen tilstreber å trekke grenser mellom seg og andre profesjoner i den hensikt å vinne makt og privilegier (Molander & Terum, 2008b). I ulike praksiser trekkes grenser ofte på fleksible, foranderlige, kontekstavhengige og gjerne tvetydige måter (Gieryn, 1983), og ifølge Gieryn er utvidelse, monopolisering og beskyttelse av autonomi de tydeligste målene for profesjonsfellesskapets grensearbeid. Videre påpeker Gieryn at grensearbeid blir enda viktigere innenfor yrkesgrupper som ikke er etablerte profesjoner, for eksempel kunsthøgskolelærere, enn det er innenfor etablerte profesjoner som leger, sykepleiere og jurister, der grensene har vært tydelige i lang tid: «[b]ecause expansion, monopolization and protection of autonomy are generic features of "professionalization", it is not surprising to find the boundary-work style in ideologies of artists and craftsmen» (s. 792). Etter min mening er dette i tråd med grensearbeidet som foregår innenfor kulturskolelærerprofesjonen, og det kan i stor grad knyttes til denne avhandlingens drøftinger om kulturskolen og kulturskolelæreryrkets profesjonaliseringsprosess.

I praksisfellesskapers grensearbeid har Goffman (1992) skilt mellom formelle og uformelle grenser, der de formelle grensene først og fremst artikuleres i offisielle styringsdokumenter og i kommunikasjonen mellom ledelse og ansattgruppe. Uformelle grenser derimot, artikuleres ifølge Goffman av personer med mindre definisjonsmakt enn en organisasjons ledelse, eller av en type ledelse i mer uformelle og backstage-pregete sammenhenger. Å ha klare grenser, både formelle og uformelle, blir dermed viktig for å skape seg en posisjon og en tydelig plassering innenfor praksislandskapet, men også innad i det enkelte praksisfellesskap.

Enhver praksis har ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) sin egen spesielle læringshistorie, og dette skaper en grense mot andre praksiser med andre historier. Praksisgrensene er ikke formelt markert, men praksisutøverne vet når man har krysset en grense. På grunn av mangel på felles historier og erfaringer, mener forfatterne at praksisgrensene er steder hvor potensielle misforståelser og frustrasjoner kan oppstå mellom de ulike praksisfellesskapene, representert ved forskjellige typer kompetanser, engasjement, verdier, repertoar og perspektiver. Samtidig er også grensemøtene med på å skape arenaer for uventet læring, det vil si at møter mellom individer fra ulike profesjoner med hver sine perspektiver og kunnskapskulturer kan være verdifulle når det gjelder å legge til rette for ny innsikt, radikale endringer og større progresjoner. Det å krysse grenser, og å kunne møtes og samhandle på tvers av grensene er på den måten nødvendig for at praksislandskapet skal fortsette å bestå og kunne utvikle seg videre.

Å krysse en grense innebærer alltid spørsmålet om hvordan perspektivet for én praksis er relevant for en annen type praksis, og hvordan man kan samhandle mellom to ulike kompetanseområder hvis krav til kunnskap er forskjellige. Derfor er grensekryssing og grensemøter avgjørende aspekter ved det å befinne seg i et praksislandskap. I stedet for å skjule grensene under illusjonen av en sømløs anvendbarhet på tvers av ulike kontekster, er det ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) bedre å fokusere på *grenser som en læringsarena*. En slik tilnærming konfronterer tydelig problematikken som kan oppstå ved grensekryssing, med mulige spenninger eller konflikter mellom de møtende praksisene. På denne måten kan «boundary encounters between different practices [...] be important opportunities for learning but also bring significant challenges» (Wenger-Trayner et al., 2015, s. 5). Å krysse grenser og reise inn i et nytt landskapsområde der andre profesjonsutøvere og praksisfellesskap holder til, fører dermed til nye perspektiver og innsikter for den reisende. Likevel er det ingen garanti for at et tenkelig krav til kompetanse innenfor ett praksisfellesskap vil kunne «oversettes» til et kunnskapskrav som er hensiktsmessig innenfor en annen type praksisfellesskap (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). I kulturskolesammenheng blir det viktig å ha møtepunkter innenfor flere praksisområder og se på læringen som en sosial aktivitet. Læring skjer ikke bare på kulturskolen, men også på andre arenaer eller i andre områder i praksislandskapet, som i hjemmet, i grunnskolen, sammen med venner, eller i andre sammenhenger der det er naturlig å utøve musikalske aktiviteter. Alle disse områdene er med på å prege praksislandskapet som kulturskolen er en del av.

Et praksislandskap består av praksiser med konkurrerende stemmer og konkurrerende krav til kunnskap, inkludert stemmer som er stilnet av andres krav til kompetanse. Slike konkurrerende stemmer skaper kunnskapshierarkier mellom ulike praksiser. Denne formen for hierarkisering oppstår ofte i forholdet mellom for eksempel sykepleiere og leger (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), samtidig som senere studier viser at grensene mellom slike profesjoner i større grad enn tidligere er blitt mer utydelige (Johannesen, 2018). Profesjongrenser er imidlertid synlige innenfor læreryrkene, der man både kan se et hierarkisk system mellom ulike ansatte, og mellom ulike fagområder innenfor skolesystemet. Eksempler på dette er at rektor har større definisjonsmakt enn den enkelte lærer (Briseid, 2017), og at lærere opplever å ha svakere autonomi som en konsekvens av styring fra høyere instanser (Mausethagen & Granlund, 2012; Mausethagen & Mølstad, 2015). Det hierarkiske systemet kan føre til at man mister viktige perspektiver, fordi praksisutøvere som tilhører ulike nivåer i hierarkiet, har ulike forståelser av praksisen som reflekterer deres kunnskap og erfaringer, noe som igjen kan føre til misforståelser i utøvelsen av praksisen. Ved å forflytte aktørene tilhørende ulike nivåer i det hierarkiske systemet fra sitt daglige område i praksislandskapet til nøytrale områder, mener Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) at denne forflytningen kan føre til at den hierarkiske påvirkningen blir svakere, og at deltakerne fra de ulike nivåene som møtes får en annen forståelse av hverandres praksiser. Å forflytte seg gjør at man endrer posisjon i landskapet, med den konsekvensen at det også blir endringer i horisonten, altså den «synskrets[en] som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2012, s. 341). Denne forflytningen fører til at aktøren oppnår nye forståelser og ny innsikt i andre områder eller praksiser som forekommer innenfor praksislandskapet.

Å reise gjennom et praksislandskap er ikke bare en læringsprosess i form av å tilegne seg ny kunnskap. Ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) er det også en prosess som handler om å bebo landskapet; en identitetsprosess i form av å finne sin egen personlige plassering i praksislandskapet. Reisene innenfor og mellom praksisene former hvordan vi er, slik min egen utdanningsreise også er beskrevet i avhandlingens kapittel 1.3. Over tid samles det opp minner, kompetanser, viktige hendelser, historier og relasjoner til mennesker og steder, og reisene vi foretar oss sørger også for å danne retninger, ambisjoner og bilder av oss selv som styrer utformingen av framtidige reiser. Alt som møter oss gjennom vår reise i praksislandskapet: praksiser, mennesker, steder, kompetansekulturer, samfunn/fellesskap og ulike grenser, blir dermed en del av hvordan vi identifiserer oss selv. Det er imidlertid ikke alle praksiser man har like sterke interaksjoner med, for gjennom reisene dannes det forskjellige

relasjoner knyttet til de ulike områdene i praksislandskapet. Noen får vi sterke bånd til, andre stikker vi bare innom eller betrakter på avstand, og noen unngås, og gjennom et langt liv er det mange praksiser vi møter på, slik Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) beskriver det:

Reflecting on our own trajectories as learners, most of us will be amazed at how many practices we have engaged in, dabbled in, visited, encountered, or avoided over the years. In some cases, joining or leaving a practice involved crossing a significant boundary and constituted a major event or transition (s. 19).

For å kunne forstå og beskrive disse identitets- og læringsprosessene som oppstår gjennom vårt nærvær i praksislandskapet, er det fruktbart å skille mellom tre identifiseringsformer⁷ (Wenger, 2004; Wenger-Trayner et al., 2015). Den første identifiseringsformen er *forpliktelser* (*engagement*), og den handler om relasjoner til praksislandskapet; å skape forpliktelser i forhold til handlinger, å jobbe med utfordringer, å debattere og reflektere sammen. Deltakerne forplikter seg som sådan til å være aktive i felles meningsforhandlingsprosesser. *Forestillingsevnen* (*imagination*), som er den andre identifiseringsformen, er en viktig bestanddel av vår posisjonering i praksislandskapet og av vår opplevelse av det. Gjennom reisene danner vi oss indre landskapsbilder, og disse indre bildene hjelper oss til å forstå vår egen rolle og betydning i landskapet. Forestillingsevnenes kreative karakter er forankret i sosiale samspill og felles opplevelser, og den relateres til prosesser der vi evner å forestille oss nye bilder og nye relasjoner i tid og rom, noe som igjen bidrar til vår identitetsutvikling. Den tredje identifiseringsformen, *innordning* (*alignment*) handler i stor grad *ikke* om føyelighet og det å innordne seg andres virksomheter og normer. Innordning er derimot en to-veis prosess som *koordinerer* virksomheter, perspektiver, interpretasjoner og kontekster slik at handlinger vi utfører får de konsekvensene som forventes. Innordningsprosessene fører til at handlingene passer inn i bredere strukturer, og prosessene fører til bredere og mer inkluderende virksomheter og praksisfellesskaper (Wenger, 2004; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Innordningsprosesser kan også ses i sammenheng med bruk av skjønn innenfor den enkelte profesjon (Grimen & Molander, 2008) der profesjonsutøverens skjønnsmessige vurderinger er en konsekvens av måter hun innordner seg andre profesjonsutøvers forståelser og normer innenfor profesjonsfellesskapet.

⁷ Wenger (1998) kalte dette «modes of belonging», som i den danske oversettelsen (2004) ble til «tilhørsforhold». Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) har endret betegnelsen til «mode of identification», fordi de mener det blir mer nøyaktig (s. 28). Jeg har valgt å forholde meg til siste variant, og har oversatt betegnelsen til «identifiseringsform».

Alle disse tre identifiseringsformene er måter å forstå selve praksislandskapet på og hvordan vi skal plasseres oss i det. Ved å operere både innenfor den enkelte praksis og på tvers av praksiser danner kombinasjonen av disse tre formene identifiseringsprosesser som kan oppstå på flere nivåer til samme tid. For eksempel kan lærere identifisere seg med andre lærere på nivåer som er knyttet til skoleslag, distrikt og fagområder, eller på nasjonalt og internasjonalt nivå. Noen kan identifisere seg sterkere med sine nærmeste kolleger, for eksempel kan kulturskolelærere innenfor ulike fagområder utvikle felles identitetsforståelser med andre kulturskolelærere i kulturskolen de er ansatt ved. Andre identifiserer seg med yrkesgrupper innenfor samme fagområde, slik kulturskolelærere i musikk kan identifisere seg med andre musikkpedagoger som har sin tilhørighet i andre praksisfellesskaper enn kulturskolen (Jordhus-Lier, 2018).

Grensearbeid, grensemøter og grensekryssinger sett i sammenheng med kunnskapshierarkier og identifiseringsformer er alle viktige bestanddeler som former et praksislandskap. Landskapsbeboernes reiser og handlinger bidrar til at praksisfellesskapene utvikler seg, og landskapet endres som en følge av disse handlingene. Praksislandskapet representerer i så måte steder der praksiser, praksisutøvere og praksisfellesskaper lever i felles samfunn, og disse samfunnene kan ifølge Kemmis et al. (2012) betraktes som levende *praksisøkologiske* systemer.

3.3.2 Praksisøkologi – profesjoner og læringsprosesser i levende systemer

Praksisøkologi handler om å betrakte praksiser som levende objekter som påvirker og gir næring til hverandre, og er gjensidig avhengige av hverandre i et økologisk system. Ifølge Kemmis et al. (2012) lever praksiser sitt eget liv utenom livet til dem som utfører praksisene, og utenom de utsagn mennesker kommer med, handlinger de gjør og sosiale forbindelser de oppnår når de er beskjeftiget med praksisene. I tråd med Schatzki (2001a, 2002, 2003) forklarer Kemmis et al. (2012) at praksiser eksisterer i arrangerte ordninger, nærmere bestemt gjennom kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosio-politiske ordninger, der alle ordningene henger sammen i ulike typer praksisprosjekter som mennesker befatter seg med gjennom sine handlinger. Praksisene i et praksisøkologisk system er ikke uavhengige enheter, men de utvikler seg i større sosiale, historiske, kulturelle eller institusjonelle kontekster, og denne utviklingen kan ses i sammenheng med Wengers (2004) beskrivelser av praksisfellesskapers utvikling. Utviklingen som skjer i de ulike kontekstene fører til at handlinger som utføres i én praksis innenfor et praksisøkologisk system, kan være en konsekvens av handlinger i tidligere gjennomførte praksiser, og som videre kan ha innvirkninger for framtidige handlinger i en annen praksis (Kemmis et al., 2012).

Prinsippene for teorien om praksisøkologi er inspirert av Capras (2005) tenkning om levende systemer. Capra mener at levende systemer er knyttet til hverandre gjennom nettverk, og at de ikke er lineære i rekker av årsaker og konsekvenser, slik tradisjonell vitenskap baserer sin tenkning på:

First, *every living organism*, from the smallest bacterium to all the varieties of plants and animals, including humans, is a living system. Second, *the parts of living systems* are themselves living systems. A leaf is a living system. A muscle is a living system. Every cell in our bodies is a living system. Third, communities of organisms, including both ecosystems and human social systems such as families, schools and other human communities, are living systems (Capra, 2005, s. 19).

Capra hevder videre at økosystemer ikke bare er en samling av ulike arter, men at det er samfunn der disse artene kommuniserer med hverandre og påvirker hverandres utvikling. Når man tar i bruk en slik form for tenkning, mener Capra at det skjer en endring i måten man definerer kunnskap på, fra å oppfatte kunnskap som noe iboende og objektivt, til å se på kunnskap som kontekstuell og situert. Kemmis et al. (2012) bruker Capras økologiske prinsipper for å begrunne hvordan praksiser og praksisøkologier er levende systemer i økologiske sammenhenger og hvordan praksisene blir koblet sammen i praksisnettverk, både innad i de enkelte praksisene, og i de større økologiske systemene:

If practices are living things and ecologies of practices are living systems, then practices will derive their essential properties and their existence from their relationships with other practices. They will be connected to one another in the webs of practices observed across, as well as within, particular sites (s. 40).

Capra presenterer åtte prinsipper som er «the starting point for designing sustainable communities, [that] may be called principles of ecology, principles of sustainability, principles of community, or even the basic facts of life» (Capra, 2005, s. 23). Både i artikkelen «Ecologies of Practices» (Kemmis et al., 2012) og i boken «Changing Practices, Changing Education» (Kemmis et al., 2014) drar forfatterne veksler på Capras åtte økologiprinsipper når de tilpasser dem til teorien om praksisøkologi. Jeg redegjør kort for de åtte prinsippene her: Praksiser utvikler sine egenskaper gjennom *nettverk* (*network*) i sammenheng med andre praksiser. Praksisenes ulike nettverk består av *sammenvevde systemer* (*nested systems*) som påvirker praksisenes egenskaper, og det oppstår en *gjensidig avhengighet* (*interdependence*) både mellom praksisene og mellom ulike praksisøkologiske systemer. Et *mangfoldig* (*diverse*) praksisøkologisk system består av praksiser som delvis har overlappende funksjoner, og i et levende praksisøkologisk system vil utsagn, handlinger og relasjoner kunne gjenoppstå i

sykluser (cycles), når disse reproduseres. Praksishandlinger skaper *energifyt (flows)* som overføres mellom praksisene, og dette bidrar til *utvikling (development)* av praksisene gjennom flere stadier. Det siste prinsippet dreier seg om at praksisene etablerer en viss *dynamisk balanse (dynamic balance)* i betydningen av at de regulerer seg selv for å opprettholde praksisøkologisystemets kontinuitet i forhold til internt og eksternt press (se Capra, 2005, s. 22-29; Kemmis et al., 2012, s. 39-47; Kemmis et al., 2014, s. 47-50 for mer utdypende informasjon). Ved å knytte disse prinsippene til kulturskolelæreryrkets profesjonsutøvelse, kan man undersøke hvordan egenskapene i kulturskolelæreres sammensatte praksiser flyter og overføres gjennom syklusene, hvordan praksisene tilpasser seg og påvirker hverandre, og hvordan de regulerer seg selv gjennom kulturskolens egne prosesser. På den måten kan kontinuiteten opprettholdes i forhold til internt og eksternt press, representert ved gjeldende styringsdokumenter, kulturskolens egne praksiser og øvrige arenaer kulturskolen samarbeider med i kommunen.

Kemmis et al. (2014, s. 50-52) har beskrevet fem praksiser innenfor en utdanningskontekst som de har kalt «the Education Complex». Disse praksisene er *studentenes læring, undervisning* (læreres praksis i klasserommet), *profesjonell læring* (lærerutdanning og videreutdanning), *ledelse* (pedagogisk lederskap og administrasjon) og *forskning* (pedagogisk forskning på og kritisk evaluering av utdanningen). Når man studerer disse praksisene, ser man at det er tydelige relasjoner mellom praksisene fordi de opererer innenfor en større praksisøkologisk utdanningskontekst. Kemmis et al. hevder at praksisøkologimetforen kan bidra til at profesjonsutøvere utvikler større forståelser og begreper om sin egen praksisutøvelse, fordi de får tilgang til et verktøy som gir dem et bredere perspektiv og hjelper dem til å kunne se sine egne praksiser som en del av et større system. Profesjonsutøverne kan opparbeide seg en større kunnskap om sin egen praksis, bli bevisst på måter man utøver praksisene på, og danne seg et bilde av hvordan ulike praksiser innenfor profesjonens praksisøkologiske system kan ha innvirkning på andre praksisers egenart og utvikling.

Ved å knytte praksisøkologiske prinsipper til musikk lærerutdanninger, kulturskolen og kulturskolelæreryrkets profesjonsutøvelse kan man i tillegg til å undersøke hvordan kulturskolelæreres ulike praksiser påvirker hverandres egenskaper og utvikling innenfor praksisnettverkets sammenvevde systemer, også studere lærerutdannernes forståelser av kulturskolefeltet og hvordan deres forståelser påvirker og utvikler de respektive utdanningene de er knyttet til. Disse prinsippene kommer til syne gjennom utsagn, handlinger og relasjoner i

praksisene, og de formes av *praksisarkitekturer* som kan være et verktøy til å skape endringer i praksisene.

3.3.3 Praksisarkitektur og endringsprosesser i praksisfeltet

Praksisarkitektur er et teoretisk rammeverk som bidrar til å forstå pedagogiske og profesjonelle praksiser. Man kan også betrakte praksisarkitektur som en analytisk og metodologisk ressurs som kan brukes for å avsløre måter praksiser fremmes og begrenses av betingelser de oppstår fra, som gjør dem mulige og som holder dem på plass. Praksisarkitektur er dessuten en endringsressurs (transformational resource) for å finne måter å endre og videreutvikle pedagogiske og profesjonelle praksiser, der de gjeldende praksiser og betingelser ses på som uproduktive eller uholdbare (Mahon et al., 2017).

Praksiser er en form for sosiale aktiviteter som består av utsagn (sayings), handlinger (doings) og relasjoner (relatings) som virker sammen (hang together) i bestemte praksisprosjekter (Kemmis & Mutton, 2012, s. 191; Kemmis et al., 2014, s. 31; Schatzki, 2002, s. 77). *Praksisarkitekturer* derimot, er ifølge Kemmis et al. (2014, s. 31-33) forhold som fremmer eller begrenser interaksjoner som eksisterer i de intersubjektive rommene mellom mennesker. Vi støter på disse rommene gjennom språket (i det semantiske rommet), i handlinger i en materiell verden (i det materielle tid-rommet) og i sosiale sammenhenger (i det sosiale rommet). Når praksisene utøves finnes det allerede praksisarkitekturer som regulerer utsagn, handlinger og relasjoner, og i de kommunikative rommene foregår det dynamiske samspillet mellom praksiser og praksisarkitekturer. Det er dette samspillet som utgjør forutsetningene og som gir muligheter for eller hindrer praksisenes utvikling. Dette samspillet synliggjøres som en responssløyfe⁸ (se Kemmis et al., 2014, s. 38; Østern, 2016, s. 21), der responssløyfen viser medieringen som skjer mellom de praksisarkitektoniske forholdene og selve praksisene som utøves.

Intensjonen med praksisarkitekturteorien er i stor grad å bidra til endringer i praksiser, og Kemmis et al. hevder at for å kunne endre praksiser, må man legge til rette for at det også skal skje endringer i arkitekturene som former de tre nevnte intersubjektive rommene. Praksiser og praksisarkitekturer påvirker hverandre, og forholdet mellom dem er dynamisk og bevegelig. Praksisarkitekturene er likevel noe som gir praksisene struktur og «holder dem på plass» (Mahon et al., 2017, s. 2) ved hjelp av tre følgende organisatoriske forhold:

⁸ Kemmis et al. (2014) kaller det «infinity loop», og Østern (2016) har oversatt begrepet til «responssløyfe». Jeg velger å bruke Østerns norske begrep.

Kulturelle-diskursive forhold knyttes til det semantiske rommet, og omhandler hva slags fagspråk som brukes, og hvilke betydninger ulike begreper gis. Forholdene bidrar til å avdekke hva slags språk og diskurser (sayings) som finnes i praksisen. Denne dimensjonen fremmer og begrenser hvilke utsagn som er karakteristiske for praksisen, og hvilke begreper som kan brukes på meningsfylte måter, eller hvilke begreper som kan sies å utgjøre en spesifikk gruppes profesjonelle vokabular. Tenker man på kulturskolelærerprofesjonen kan dette dreie seg om hvordan man snakker om utfordringer knyttet til valg av undervisningsmetoder, eller på hvilke måter man snakker om musikalske uttrykk med elever på ulike nivåer.

Materielle-økonomiske forhold knyttes til materiell- og tid-rommet, og handler om hvilke ressurser som fremmer og begrenser handlingen (doings) i praksisene. Det kan være hva det brukes midler på (personalressurser, materiell, tidsrammer), og hvordan rommene der praksisen utøves ser ut og hvordan de tas i bruk. Sett i sammenheng med kulturskolelærerprofesjonen kan dette dreie seg om hva slags tilgang man har til læremateriell eller musikkinstrumenter, om rommene er lydisolerte, eller hvilke tidsrammer man har i undervisningen.

Sosiale-politiske forhold knyttes til det sosiale rommet, og omhandler hvilke ressurser som fremmer og begrenser relasjoner (relations) som oppstår mellom mennesker og ikke-menneskelige objekter i praksisene. Videre kan dette forholdet bidra til å avdekke hvilke fag og temaer innenfor utdanningssystemet som har høy status og prioritet ut ifra føringer i styringsdokumenter og gjennom ulike praksistradisjoner (Mahon et al., 2017). På et overgripende plan kan sosiale-politiske forhold berøre diskusjoner om musikkfagets legitimitet og status, noe som er et framtrædende tema innenfor det musikkpedagogiske feltet, både på utdanningsnivå, på administrasjonsnivå og blant musikkpedagoger og kulturskolelærere. På et annet plan kan dette forholdet omhandle gruppeundervisning i vokal- og instrumentalopplæringen, der relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elever er sentrale elementer som påvirker praksisene.

Oversatt til den virkeligheten som musikkklærerutdanningen befinner seg i, vil alle disse tre forholdene ha innvirkning på hvordan faglærere ved de respektive musikkklærerutdanningene former og utvikler utdanningene på bakgrunn av de forståelser de måtte ha av kulturskolefeltet. Ifølge Kemmis et al. (2014) trenger utdanningssystemet fornyelse, revitalisering og forandring for at det fremdeles skal være aktuelt og kunne fange opp nye tendenser i et samfunn som stadig er i endring. Dette var utgangspunktet for å utvikle teorien om praksisarkitekturer, fordi man «cannot transform practices without transforming existing arrangements in the intersubjective spaces that support practices» (Kemmis et al., 2014, s. 6). Kemmis et al. hevder derfor at for å

kunne endre praksiser, må man utvikle nye måter å forstå verden på ved å gjøre verden forståelig gjennom nye diskurser, man må konstruere nye måter å gjøre ting på gjennom nye materielle og økonomiske ordninger, og man må skape relasjoner med hverandre gjennom møtepunkter og nye sosiale og politiske tilstelninger. Dette forutsetter at det ikke bare er i praksisutøvernes bevissthet, forståelse, engasjement og ferdigheter at det skjer endringer. Det innebærer også en endring av praksisarkitekturene som *konstruerer* praksisutøvernes handlingsmuligheter, selvforståelse og deres forståelse av sin livsverden (Kemmis, 2008b; Kemmis & Mutton, 2012).

3.4 Oppsummering

Teoriene som det er redegjort for i dette kapittelet hjelper meg til å si noe om hvordan forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen kan tolkes og diskuteres på ulike måter. I det profesjonsteoretiske rammeverket legger jeg vekt på profesjoners karakteristiske trekk, og hvordan jeg kan plassere kulturskolen og kulturskolelæreryrket i det profesjonelle landskapet. Denne teorien gir meg et grunnlag til å analysere forståelsene av kulturskolefeltet med utgangspunkt i begrepene *samfunnsoppdrag*, *profesjonskvalifisering*, *makt*, *autonomi* og *kompetansenomade*. Forståelsene av kulturskolens samfunnsoppdrag sett i lys av profesjonsteorien åpner for muligheter til å undersøke hvordan samfunnsoppdraget har påvirkning på hvilke samarbeidsorganer og ansvarsområder som kulturskolelærerne har som sine arbeidsoppgaver. Videre gir kulturskolelærerprofesjonens mangedimensjonerte karakter grunnlag for diskusjoner omkring profesjonskvalifisering og hvordan forståelsene som framtrer gjennom mitt datamateriale tydeliggjør hvilke kompetanser og ferdigheter som kan kreves for å kunne kvalifisere seg til kulturskolelæreryrket. Ved anvende profesjonsteori i denne undersøkelsen har jeg tatt den beslutningen at kulturskolelæreryrket *kan* defineres som en profesjon, selv om det argumenteres for at kunstfaglige yrker er autoteliske og der kunstens frihet fra nyttetenkningen står sentralt (Varkøy, 2012, 2014). Imidlertid har jeg valgt å legge vekt på lærerdimensjonen i kulturskolelæreryrket og forståelsene av de musikkpedagogiske aspektene som framtrer i profesjonen, og profesjonsteorien gir meg derfor et verktøy til å undersøke kulturskolefeltet i et profesjonelt perspektiv. Dette danner et grunnlag for videre å kunne belyse forståelsene av kunnskaps- og læringsdimensjonene som finnes i de gjeldende kulturskolelærerutdanningene, hvor jeg da har valgt å bruke sosiokulturell læringsteori. Disse forståelsene betraktes gjennom begrepene *kunnskapskulturer*, *praksisfellesskap* og *deltakelse*. Ved å se kulturskolelæreren i lys av kompetansenomadebegrepet belyses en arbeidshverdag der profesjonsutøveren beveger seg og veksler mellom ulike praksisfellesskaper (Lave & Wenger,

2010; Wenger, 2004), og jeg støtter meg til Säljö (2001) påstand om at kunnskapsdanning skjer når mennesker veksler mellom sosiale fellesskaper og individuelle handlinger – slik kulturskolelæreren gjør i sitt virke. Vekslingen kan føre til at det oppstår nye kunnskapsformer i de ulike praksisfellesskapene, og disse kunnskaps- og læringsprosessene er med på å prege forståelsene av både praksisopplæringen i kulturskolelærerutdanningene og av kulturskolelærerprofesjonen som sådan som er avdekket i denne studien.

Det praksisteoretiske rammeverket er et anvendbart verktøy for å kunne analysere utsagn, handlinger og relasjoner som finnes i forståelsene i mitt datamateriale. Praksisteorien åpner opp for muligheter til å forstå mer av hvordan praksiser oppstår, hvordan de utvikles og hvordan de påvirker hverandre innenfor et praksislandskap og i et levende økologisk system. Teorien om praksisarkitektur er ifølge Francisco et al. (2017, s. 262) en verdifull teoretisk, analytisk og transformativ ressurs for å forklare pedagogisk og praktisk kompetanse, samtidig som den også er både historisk og teoretisk situert. Forfatterne hevder at denne teorien kan komplementere flere metodologiske tilnærminger, og at den kan bringe inn flere og interessante forståelser av praksiser når man ser disse i sammenheng med andre teoriperspektiver. I denne sammenhengen handler det om å kunne belyse endringsperspektiver i forståelsene av kulturskolefeltet. Ved å ta i bruk de presenterte teoretiske perspektivene håper jeg å kunne utvikle ny kunnskap om kulturskolelærerprofesjonen og utdanningene som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, og på den måten kunne bidra til endringer i og videreutvikling av både kulturskolefeltet og musikkpedagogiske utdanninger som sådan.

4. Metode

I avhandlingen utforskes forståelser av kulturskolefeltet som finnes innenfor høyere musikkpedagogiske utdanninger, og datagrunnlaget består av studieregulerende dokumenter, intervjuer med fagansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner og observasjoner av studenters praksisundervisning. I dette kapittelet gjør jeg først rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring og for valg av undersøkelsesmetoder. Videre presenterer jeg strategier for definering av forskningsfeltet og empiriutvalg. Deretter beskrives gjennomføringen av datainnsamlingene og de ulike analyseprosessene før kapittelet avsluttes med utdypende metodologiske refleksjoner og forskningsetiske betraktninger.

4.1 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

Hovedmålet med undersøkelsen er å utforske eksisterende forståelser av kulturskolefeltet. Samtidig innebærer mitt forskningsarbeid at jeg skaper ny mening og forståelse gjennom refleksive tolkninger av det empiriske materialet. Utforskning av forståelser er sentralt innenfor den hermeneutiske vitenskapstradisjonen. I en hermeneutisk forstand betegner forståelse en grunnleggende menneskelig meningsskapende prosess der meningsforventninger, eller «forforståelser», bidrar til å skape *nye* forståelser i en kontinuerlig bevegelse mellom helhet og del (Alvesson & Skoldberg, 2017; Gadamer, 2012). I en hermeneutisk forståelsesprosess slik Gadamer (2012) beskriver det, inngår forskerens forforståelse som en nødvendig del av analyseprosessen, og forskeren lar på den måten datamaterialet både styre og bli styrt av sin forforståelse. I forståelsesprosessen mellom datamateriale og meg som forsker har min hermeneutiske tilnærming til empirien ført til at helhetsmeningen har påvirket tolkningen av de enkelte delene – og omvendt. Ifølge Gadamer har ikke tolkninger en endelig gyldighet, fordi tolkerens historiske bakgrunn vil ha en betydning for de tolkninger hun kommer fram til.

Fra en sosialkonstruksjonistisk synsvinkel er forståelser samfunnsskapte virkelighetsoppfatninger. Med andre ord: forståelser av virkeligheten konstrueres med basis i ulike praksiser og på bakgrunn av sosiale faktorer (Berger & Luckmann, 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Schatzki, 2002, 2003). Når jeg anlegger en sosialkonstruksjonistisk synsvinkel i min studie innebærer det at jeg anlegger et kritisk blikk på hvordan forståelsene jeg utforsker konstrueres og fungerer i den sosiale verdenen som er studiens undersøkelsesfelt. Å betrakte datamaterialet gjennom en sosialkonstruksjonistisk linse gir meg mulighet til å avgrense og beskrive handlingene som produserer diskursene som mennesker igjen konstruerer seg selv

innenfor (Burr, 1995; Lock & Strong, 2014). Ifølge Garfinkel (1967) bidrar mennesker aktivt til å konstituere erfaringer og opplevelser, og vi fornyer forståelsene våre gjennom interaksjoner som sørger for at vår opplevelse av verden rundt oss forblir noenlunde stabil. Hva angår avhandlingens ontologiske ståsted, så støtter jeg meg til Schatzkis (2002, 2003) begrep «site ontology», som handler om at sosiale forståelser og ordninger er situerte foretagende, det vil si at menneskers praksiser og forståelser både formes av og fornyer konteksten. Schatzki legger til grunn i sin situerte ontologi at praksiser er organiserte «nexuses of actions» (Schatzki, 2002, s. 77) og at forståelser av praksiser må ses i sammenheng med den virkeligheten de utføres i. Det er disse perspektivene som ligger til grunn i mine metodologiske valg i datainnsamlingen.

Som tidligere kulturskolelærer og nå lærerutdanner på en høyere utdanningsinstitusjon som tilbyr en kulturskolekvalifiserende lærerutdanning, har jeg et nært forhold til undersøkelsesfeltet. Med utgangspunkt i Cochran-Smith og Lytles (2009) *practitioner inquiry-tradition* kan min bakgrunn både anses som en styrke og en utfordring for en praksisnær tilnærming til forskning. Det unike ved denne forskningstradisjonen er at praksisforskning ikke utgår fra teori eller praksis alene, men fra en kritisk refleksjon over samhandlingen mellom *både* teori og praksis. Cochran-Smith og Lytle påpeker imidlertid at grensene mellom forskning og praksis kan bli noe uklare når det er yrkesutøveren selv som er forskeren og hennes profesjonelle kontekst er som arenaen for forskningen. Å trekke klare grenser mellom mine roller som forsker og lærerutdanner er noe jeg har vært svært bevisst på, og da spesielt i intervjustudien, hvor jeg skulle intervju kolleger fra andre utdanningsinstitusjoner. Det å ha god kjennskap til undersøkelsesfeltet kan ifølge Cochran-Smith og Lytle også være en stor fordel for forskeren. De argumenterer for at praksisforskning er veien å gå for å utvikle lærerprofesjonen for framtiden. Forfatterne hevder at selv om kunnskap som produseres gjennom denne type forskningsprosjekter ofte vil være knyttet til ett bestemt lokalmiljø eller én bestemt skole, så kan slik kunnskap også vise seg å være nyttig for samfunnet mer generelt. Dette fordi en slik type praksisforskning kan skape nye innsikter og gi flere perspektiver som omhandler undervisning og læring, eksempelvis «new knowledge about teacher inquiry, teacher's learning, and professional growth; and new knowledge about the relationships among teacher inquiry, knowledge, and school reform» (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 45). Hva angår formålet med å utvikle en mer profesjonsrelevant vitenskapelighet innenfor lærerutdanninger, hevder Raaen (2017) at det er nødvendig at partene tar «hverandres perspektiv gjennom å oversette «de andres» oppfatninger, forslag og begreper om kunnskap og læring til ens eget «stammespråk» – det være seg som lærerutdannere på campus, praksislærere

i skolen eller som lærerstudenter» (s. 78). En slik praksisnær tilnærming til undersøkelsesfeltet har inspirert valget av metoder og informanter i denne studien. For eksempel valgte jeg i den tredje delundersøkelsen å observere møtet mellom de tre nevnte partene i lærerutdanninger, nemlig lærerutdanner, praksislærer og student, nettopp for å kunne utvikle kunnskap om praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse, og avdekke hvilke forståelser om kulturskolelærerprofesjonen som framtrer i disse møtene, gjennom utsagn, handlinger og relasjoner (Hui et al., 2017; Schatzki, 2002).

Over tid har lærerutdanningene vært gjenstand for reformer og krav, noe som ofte har resultert i reformtretthet og motstand (Bullough & Baugh, 2008), men for at lærerutdanningene fremdeles skal være aktuelle og kunne fange opp nye tendenser i et endringssamfunn, trenger utdanningssystemet ifølge Kemmis et al. (2014) også fornyelse, revitalisering og forandring. Avhandlingens praksisnære tilnærming kan derfor bidra til å utforske mulige måter å videreutvikle og revitalisere praksisene som undersøkes. Jeg følger Schatzkis (2001b) definisjon av praksiser, det vil si en sammensetting av «doings and sayings organized by a pool of understandings» (s. 53), og videre påstanden fra Kemmis et al. (2014, s. 6) om at man ikke kan «transform practices without transforming existing arrangements in the intersubjective spaces that support practices». Foreliggende studie undersøker altså ulike praksiser i kulturskolelærerutdanningen gjennom å identifisere utsagn, handlinger og relasjoner som konstituerer kulturskolepraksisene. Forståelsene av en praksis tolkes gjennom de omtalte utsagn, handlinger og relasjoner, og som tidligere nevnt er derfor *forståelser* et nøkkelbegrep som binder sammen teori, empiri og resultater i denne studien.

4.1.1 Forståelser

Forståelsesbegrepet har flere betydninger i denne undersøkelsen. I første omgang er det et *forskningsobjekt*, fordi jeg undersøker ulike forståelser som kan finnes av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen innenfor det empiriske materialet i studien. Videre er forståelsesbegrepet også en *metodologisk* tilnærming, ved at jeg gjennom min egen forståelsesprosess i tolkningsarbeidet skal skape nye forståelser om kulturskolefeltet basert på forståelsene innhentet fra datamaterialet. I siste omgang er forståelser en del av *resultatene* av undersøkelsen, det vil si at jeg gjennom analyser og forståelser av forskningsobjektene har kunnet avdekket nye forståelser som gjør seg gjeldende i undersøkelsesfeltet. Altså er studiens metodologiske utgangspunkt å skape *forståelser om forståelser*.

Forståelse er ifølge Alvesson & Sköldberg (2017) en skapende og reproduktiv handling der forskeren ut fra sine referanserammer tilegner seg objektets mening gjennom et tolkningsarbeid. I denne avhandlingen innebærer tolkningsarbeidet en abduktiv analyseprosess der forståelser ligger til grunn for og kommer i stand gjennom analysene, i et vekselspill mellom empiri og teori. Det hermeneutiske perspektivet i undersøkelsen synliggjør hvordan forståelse som prosess arter seg. Enhver tekst får sin mening fra en kontekst, ifølge Gadamer (2012), og enhver ny forståelse er avhengig av våre forforståelser og fordommer. Gadamer hevder at forforståelsen er den viktigste av de hermeneutiske betingelsene, fordi det er forforståelsen som «avgjør hva som lar seg fullbyrde som en helhetlig mening, og dermed hvordan foregripelsen av fullkommenhet skal komme til anvendelse» (s. 333). Det er meningsforventningene som styrer forståelsene fram mot en meningsutvidelse, noe som ifølge Gadamer tydeliggjør at forståelse er en produktiv virksomhet. I møtet med datamaterialet avdekkes nye delforståelser, og disse virker tilbake på forskerens helhetsforståelse i analyseprosessen, slik at *ny* helhetsforståelse oppstår. Resultatene fra denne produktive virksomheten handler da ikke om «å forstå bedre» (s. 335), fordi, slik Gadamer uttrykker det: «Det er tilstrekkelig å si at man forstår *annerledes når man overhodet forstår*» (s. 335). Mine kunnskaper og erfaringer fra undersøkelsesfeltet utgjør til sammen min forståelseshorisont og forforståelse, og i analysearbeidet har mine meningsforventninger blitt styrt av forståelsesbegrepet, der jeg har beveget meg mot en meningsutvidelse i tolkningsprosessen fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse.

Denne studiens praksisnære tilnærming får konsekvenser for hvordan forståelsesbegrepet analyseres og tolkes i relasjon til praksisene som undersøkes. Praksisene er sosiale og består av utsagn, handlinger og relasjoner som til sammen henger sammen i bestemte praksisprosjekter (Kemmis et al., 2014; Schatzki, 2002). Interaksjonene som oppstår i utsagnene, handlingene og relasjonene som forståelsesbegrepet kobles til, eksisterer ifølge Kemmis et al. i intersubjektive rom *mellom* mennesker. I analyseprosessen har jeg lagt vekt på å undersøke forståelsene av praksisene med et situert blikk, altså å se praksisene i sammenheng med den virkeligheten de utføres i. Mine kunnskaper og personlige forforståelser av feltet har hatt innflytelse på tilnærmingen til dokumenter, intervju- og observasjonsdeltakere, og videre til transkripsjonstekstene i analysefasene. Gjennom en hermeneutisk tilnærming til forskningsprosessen og ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende, samt det å legge vekt på å forstå delene i lys av helheten (Gadamer, 2012), har jeg i datagenereringen og utviklingen av kunnskap kontinuerlig aktivisert sider og egenskaper

ved meg selv både som privatperson og som forsker. På den måten har det personlige og profesjonelle endret seg hos meg som følge av en gjensidig påvirkning i en hermeneutisk prosess. Fordommer og verdipåvirkninger er således sentrale omdreiningspunkter i innsamlingen og analysen av datamaterialet. I denne studien er det tilstrebet både en abduktiv og en empiristyrte tilnærming i analyseprosessene. Samtidig har avhandlingens teoriperspektiver vært sentrale i form av å være et raster som datamaterialet er blitt «lest gjennom» for å avdekke og utforske nye forståelser (Alvesson & Skoldberg, 2017; Miles & Huberman, 1994; Tjora, 2017). Forskningsspørsmålene i hver av de tre artiklene i sammenheng med den overgripende analysen (se kapittel 4.4.4) har bidratt til å belyse forståelsesbegrepet fra tre ulike perspektiver; som forskningsobjekt, som metodologisk tilnærming og som forskningsresultater.

4.2 Strategier for datainnsamling og analyse

Jeg har valgt å kombinere tre ulike metodiske innfallsvinkler og tre ulike datasett for å belyse avhandlingens hovedproblemstilling. I denne delen presenterer jeg strategiene for valg av undersøkelsesmetoder, og jeg redegjør for studiens forskningsfelt. Gjennom å forflytte seg innenfor ulike deler av forskningsfeltet og å veksle mellom teoretiske rammer og empiri utvikler forskeren ifølge Postholm (2005) en gradvis dypere forståelse av feltet som undersøkes. En sentral oppgave for forskeren er å synliggjøre hvordan denne forståelsen blir utviklet i samspill med det empiriske materialet og på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål. Det handler om etterrettelighet, slik at det ikke skal være tvil for leseren om hvordan forskeren har gått fram for å avdekke ny kunnskap om undersøkelsesfeltet. Videre er det å samle inn et representativt datamateriale et godt utgangspunkt for å bygge et best mulig fundament for analyse og fortolkning (Cohen et al., 2015, s. 125-126). Hvordan det empiriske fundamentet for denne undersøkelsen skulle bygges for at det skulle stå stødig, var derfor ett av mange spørsmål som ble reist i forbindelse med utformingen av forskningsdesign og valg av undersøkelsesmetoder. Det kan ifølge Postholm (2005) være en utfordring innenfor kvalitative metoder å finne en balanse mellom nærhet og distanse i valg av design og metoder, og jeg tok sikte på å finne dette balansepunktet ved å kombinere tre empiriske kilder, nemlig dokumentanalyse, intervju og observasjon. Balansepunktet representeres ved min forskerstemme, ved at den veksler mellom å være fraværende i dokumentene, tydelig og nær i intervjuene, mens i observasjonene får forskerstemmen en noe mer distansert rolle. Å kombinere flere metoder kan ifølge Mason (2002) bidra til å svare på forskningsspørsmålet fra ulike perspektiver. Metodetriangulering (Yin, 2012) kan også være med på å gi større dybde og

bredde til analysene, og kombinasjonen kan bidra til en mer kompleks og rikere forståelse av undersøkelsesfeltet.

De tre ulike datasettene i studien stammer fra tre ulike kontekster. Metodetrianguleringen innebærer derfor også en såkalt datasett-triangulering i dette tilfellet. I tillegg til de offentlige styringsdokumentene inkluderer studien to sett med informanter. Det ene settet er informanter som deltar i de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuene, og de er fagansatte ved musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning. I observasjonsundersøkelsen er det et annet sett med informanter, nemlig fagansatte ved andre⁹ tilsvarende kulturskolelærerutdanninger, studenter ved de respektive utdanningene, samt deres praksisveiledere, som til daglig er kulturskolelærere ved kulturskolene praksisundervisningen ble gjennomført på. Koblingen av tre ulike datasett, produsert ved hjelp av tre ulike metoder, vil i større grad kunne hjelpe meg til å analysere fram forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som finnes innenfor det respektive undersøkelsesfeltet, enn hva én enkelt metode og ett datasett vil kunne.

Bakgrunnen for valg av metoder og datasett er en overordnet målsetting om å skape kunnskap om kulturskolefeltet med utgangspunkt i en praksisnær metodologisk tilnærming: (1) Gjennom dokumentanalysen (Duedahl & Jacobsen, 2010) undersøkes forståelser av kulturskolelærerprofesjonen slik de fremstår i studieregulerende dokumenter (Forskrift om rammeplan for PPU, 2015; Forskrift om rammeplan for PELU, 2013) og i kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016). Innholdet i dokumentene blir gjenstand for en analyse med profesjonsteori som et underliggende teoriperspektiv. (2) I intervjuene (Brinkmann & Kvale, 2015) av fagansatte ved musikkpedagogiske utdanninger skapes kunnskap om utdanningene som kvalifiserer til kulturskoleundervisning og hvilke forståelser av kulturskolefeltet som ligger til grunn hos de som underviser ved de aktuelle utdanningene. (3) Ved å observere de respektive lærerutdanningenes praksisundervisning (Angrosino, 2007; Klette & Blikstad-Balas, 2017) får jeg et innblikk i hvordan utdanningen framstår i møtet med praksisfeltet og hvilke forståelser av kulturskolefeltet som framtrer i samtaler mellom faglærer, praksisveileder og student. De tre metodene med sine tilhørende datasett er knyttet til hver enkelt av studiens tre artikler (Aglen, 2018, 2021; Aglen & Karlsen, 2017), og til sammen utgjør de den metodiske tilnærmingen i denne avhandlingen.

⁹ En av faglærerne i observasjonene var imidlertid også en av deltakerne i intervjuene som fant sted.

4.3 Utvalgsstrategier, definering av forskningsfelt og datagenerering

Hvor mange og hvilke informanter som bør inngå i et forskningsprosjekt avhenger av hvilket felt forskningsprosjektet skal undersøke. I kvalitative undersøkelser finnes det ingen klare regler for størrelsen på utvalget, fordi størrelsen ifølge Cohen et al. (2015, s. 161) avhenger av «fitness for purpose». Onwuegbuzie og Leech (2007) er av den oppfatning at et datamateriale innenfor kvalitativ forskning ikke må bli for stort, for da kan det bli uhåndterbart. Likevel bør utvalgsstørrelsen være omfattende og rik nok til å kunne generere beskrivelser som inkluderer hva informantene kan ha ment med sine handlinger og utsagn, hvilke fortolkninger handlingene og utsagnene gir, og hva slags fortolkninger forskeren gjør, slik at studiens validitet og gyldighet blir tilstrekkelig ivaretatt (Geertz, 1973). Når det gjelder strategier for valg av informanter, vil disse valgene ifølge Thomas (2006) ha store konsekvenser for undersøkelsens resultater. Thomas etterlyser en større bevissthet rundt selve utvalgsstrategien blant forskere og hevder at det er nødvendig å ha en tydelig strategi for kartleggingen av empiriutvalget. Som en følge av det har jeg valgt å forholde meg til Maxwells (1996) beskrivelser av fire ulike strategimål som hver for seg henstiller til å oppnå et representativt empiriutvalg. Det første strategimålet handler om at forskeren etterstreber å samle informanter som er relativt *typiske* for det feltet som skal undersøkes. Det andre målet dreier seg om at informantutvalget skal kunne omfavne flere dimensjoner av *variasjon* som ligger i undersøkelsesfeltet. I motsetning til det første målet, som ivaretar det typiske og homogene, så ivaretar det tredje målet det ekstreme og *heterogene*; det vil si at man vil inkludere atypiske og ekstreme informanter i undersøkelsesfeltet. Det kan også innebære et atypisk utvalg som tjener undersøkelsens forskningsspørsmål og teorigrunnlag. Det fjerde målet er å søke etter *ulike* informantgrupper, slik at det åpnes muligheter for å gjøre komparative undersøkelser, som for eksempel kan tillate forskeren å teste årsaker til forskjeller som eksisterer innenfor et bredere undersøkelsesfelt. Strategien for empiriutvalget i denne undersøkelsen, både i dokumentutvalg og informantutvalg i intervjuer og observasjoner, er gjort ut ifra Maxwells første strategimål. Med utgangspunkt i avhandlingens karakter og målsettinger mener jeg det første strategimålet er det mest hensiktsmessige for å kunne belyse avhandlingens hovedproblemstilling, og jeg har forsøkt å oppnå et homogent utvalg gjennom at empiriutvalget i størst mulig grad er relativt *typisk* for undersøkelsesfeltet i dette arbeidet.

4.3.1 Dokumentstudier – dokumentutvalg og definering av forskningsfelt

Ifølge Scott (1990) benyttes betegnelsen *dokument* om alle slags skriftlige kilder som er tilgjengelige for forskerens analyser (s. 10-18), og i denne undersøkelsen valgte jeg først å gjøre en dokumentanalyse (Duedahl & Jacobsen, 2010) av offentlige styringsdokumenter tilknyttet de aktuelle kulturskolelærerutdanningene og kulturskolen. Ved å analysere allerede eksisterende dokumenter åpner det seg ifølge Tjora (2017) en mulighet til å skaffe seg informasjon om et saksforhold nedtegnet på et spesielt tidspunkt og et spesielt sted og med tanke på spesifikke lesere. Dokumentanalysen bidro som sådan til en tydelig kartlegging og avgrensning av undersøkelsesfeltet, både hva angikk hvilke musikkpedagogiske utdanninger som var aktuelle for studien og hvordan jeg kunne plassere kulturskolelæreryrket inn i en profesjonsteoretisk ramme.

I dokumentstudien var det forskrifter og retningslinjer for de aktuelle kulturskolelærerutdanningene (Forskrift om rammeplan for PPU, 2015; Forskrift om rammeplan for PELU, 2013) som var gjenstand for analyse i lys av rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016). I tillegg har lokale studieplaner fra utdanningsinstitusjoner som tilbyr de respektive utdanningene blitt brukt for å illustrere og konkretisere presentasjonen av analysen. Ifølge Tjora (2017) vil dokumenter som er produsert i forbindelse med omorganiseringer, som både rammeplanen og de studieregulerende dokumentene representerte i dette tilfellet, kunne beskrive hva intensjonene med dokumentene er. På den måten representerer disse dokumentene tidsbildet som kulturskolefeltet og utdanningsfeltet befant i på undersøkelsestidspunktet.

Skolerelaterte plandokumenter har ulik status og styringskraft. De kan for eksempel legge an ulike grader av detaljstyring når det kompetansemål og andre mål beskrives, og det kan være forskjell på hvorvidt planene har hjemmel i en lovforskrift, eller er ment å være åpent retningsgivende for skoleslaget eller utdanningsløpet. Første steg i innsamlingen av aktuelle dokumenter i studien var å vurdere dokumentenes *relevans* (Thagaard, 2018, s. 119). I vurderingsprosessen gjennomgikk jeg flere nasjonale forskrifter og tilhørende retningslinjer for utdanninger for å undersøke hvilke av disse som kunne sies å kvalifisere til undervisning i kulturskolen. Dokumentanalysen presenteres i avhandlingens første artikkel (Aglen & Karlsen, 2017) der det gjøres en kartlegging av studiens undersøkelsesfelt. Følgende plandokumenter danner det empiriske grunnlaget i artikkelen:

- Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning (2016)
- Forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013)
- Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013)
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (2015)
- Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8–13 (2015)
- Lokale studieplaner tilknyttet de to respektive utdanningsløpene

Alle disse dokumentene er generelle offentlige dokumenter som i stor grad er ment for lesere fra akademiske, politiske og musikkpedagogiske miljøer. Dokumentene er rammeplanrelaterte, men de har varierende styringskraft siden de er ulikt hjemlet i lovverket. Forskriftene er forankret i universitets- og høyskoleloven, de er tilknyttet sine respektive rammeplanforskrifter, og de ligger til grunn når utdanningsinstitusjonene skal utvikle de aktuelle musikkpedagogiske utdanningene. Rammeplanen for kulturskolen har imidlertid ikke denne lovforankringen, og det er dermed opp til hver enkelt kommune å vedta kulturskolerammeplanen for den respektive kulturskole og følge retningslinjene som finnes i rammeplandokumentet. Det er forskriftene og rammeplanen som utgjør hovedempirien av dokumentundersøkelsen, mens de lokale studieplanene har en mer supplerende rolle i artikkelens analyse og drøfting. Artikkelen konkluderer på bakgrunn av rammeplan for kulturskolen og nasjonale forskrifter og retningslinjer at det i hovedsak finnes to utdanningsveier som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, nemlig treårig faglærerutdanning i musikk og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i kombinasjon med en bachelor i utøvende musikk. Disse utdanningene tilbys av til sammen ti utdanningsinstitusjoner i Norge, hvor seks institusjoner tilbyr PPU i sin studieportefølje og fem tilbyr faglærerutdanningen. Resultatene fra dokumentstudien danner grunnlaget for hvilke utdanningsinstitusjoner jeg kontaktet for å finne informanter til de to andre undersøkelsene, og for hvordan jeg utviklet intervju- og observasjonsguidene (Brinkmann & Kvale, 2015; Klette & Blikstad-Balas, 2017).

4.3.2 Forskningsintervju – individuelle intervjuer og fokusgruppeintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Brinkmann og Kvale (2015) en samtale som ikke skal fungere som et mål i seg selv, men være et middel for forskeren til å skape kunnskap om sitt forskningsprosjekt. Selv om intervjuet gjennomføres på forskerens premisser og har en konkret funksjon forankret i forskerens undersøkelse, kan imidlertid det å bli intervjuet i mange

tilfeller oppleves som positivt og berikende for intervjuobjektene. Spørsmål som stilles i intervjusituasjonen kan gi anledning til refleksjonsprosesser, og intervjuobjektene kan komme til nye erkjennelser i løpet av intervjuet, som dermed kan bli en læringssituasjon for både intervjuobjektet og forskeren (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 34). De individuelle intervjuene i denne studien var semistrukturerte, der jeg brukte en på forhånd utarbeidet en veiledende intervjuguide med hensyn til temaer som jeg skulle gjennom (se vedlegg 3). Rekkefølgen på temaene ble styrt etter hvordan dynamikken i intervjuet utviklet seg (Brenner, 2006). Hensikten med å anvende en løsere intervjuform, var å legge til rette for en mer spontan interaksjon mellom intervjudeltakeren og forskeren. Jeg håpet at en mer spontan interaksjon kunne føre til en avslappet stemning i intervjuene, på den måten at intervjuobjektene følte seg trygge nok til å gi ærlig og personlig respons på spørsmålene mine. Videre ble det også lagt til rette for situasjoner der intervjudeltakerne fikk anledning til å reflektere rundt sin egen musikkpedagogiske praksis. Dette gjaldt både for de individuelle intervjuene og for fokusgruppeintervjuene.

Fokusgruppeintervjuer har ifølge Brinkmann og Kvale (2015) til hensikt å få frem forskjellige synsvinkler på et emne. Intervjuene kjennetegnes av en ikke-styrende intervjutil, der gruppemoderatoren presenterer emnene som skal diskuteres og er den som legger til rette for selve diskusjonen. Ifølge Morgan (1988) gir fokusgruppeintervju muligheter til å bevege seg forbi den personlige interaksjonen mellom forskeren og intervjuobjektet gjennom «the explicit use of the group interaction to produce data insights that would be less accessible without the interaction found in a group» (s. 12). Dermed kan en slik form generere et bredere spekter av respons enn individuelle intervjuer. Gruppeintervjuene bringer sammen mennesker med ulike kompetanser og meninger som i dialogen sammen kan utforske og skape ny kunnskap som kanskje ikke hadde oppstått i et individuelt intervju hvor man altså ikke får den ønskelige gruppedynamikken (Cohen et al., 2015, s. 432). Ved å sette sammen ulike faglærere i musikkpedagogikk innenfor samme utdanningsinstitusjon og gjennomføre fokusgruppeintervjuer antok jeg at det ville oppstå diskusjoner på bakgrunn av deltakernes ulike, men også sammenfallende, forståelser av temaene som ble berørt. Jeg håpet også at diskusjonene kunne bidra til å sette i gang ulike refleksjonsprosesser hos den enkelte deltaker, som videre i forskningsprosessen kunne være med på å avdekke nye forståelser og kunnskap om kulturskole- og lærerutdanningsfeltene som sådan.

Med utgangspunkt i resultatene fra dokumentanalysen valgte jeg ut seks utdanningsinstitusjoner som jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuer på. To av de valgte

utdanningsinstitusjonene tilbyr både PPU-utdanningen og faglærerutdanningen, én tilbyr kun faglærerutdanningen, mens de tre resterende utdanningsinstitusjonene kun tilbyr PPU-varianten i sine studieporteføljer. I tillegg til fokusgruppeintervjuene gjennomførte jeg to supplerende semi-strukturerte individuelle intervjuer med fagansatte fra to institusjoner som tilbyr PPU-utdanningen.

Det var viktig å ha fagansatte fra samme institusjon i fokusgruppene slik at de representerte et fagkollegium som underviste på samme utdanning, fordi fokuset i undersøkelsen delvis er på utdanningene som kvalifiserer til kulturskoleundervisning. Ved å hente informanter fra et avgrenset område som en utdanningsinstitusjon kan være, ble utvalget også ganske homogent, noe som ifølge Miles og Huberman (1994) forenkler og legger til rette for fokusgruppeintervjuer. De hevder at denne typen informanter også vil være «eksperter» eller «nøkkelinformanter» på sine områder, og en slik *reputational case selection* vil da være en utvalgsstrategi som kan bidra til å styrke undersøkelsens gyldighet på grunn av utvalgets representativitet (1994, s. 28). Maxwells (1996) første strategimål dreier seg om at informantutvalget skal være relativt typisk for feltet som undersøkes, og ved første øyekast kan det virke som om disse to strategiene ikke kan kombineres. Når det er sagt, så er alle informantene i intervjustudien fagansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner; det vil si at den typiske informant i undersøkelsen er en ekspert innenfor ett eller flere musikkpedagogiske emner. Min forståelse er at disse to utvalgsstrategiene (Maxwell, 1996; Miles & Huberman, 1994) således utfyller hverandre, og kombinasjonen av dem styrker undersøkelsens gyldighet og utvalgets representativitet.

I forkant av intervjuene ble det gjort en pilotstudie i form av et fokusgruppeintervju med deltakere fra en annen utdanningsinstitusjon som tilbyr faglærerutdanningen. Hensikten med pilotstudien var teste ut ulike spørsmål til spørsmålsguiden og prøve ut intervjuformen, siden jeg ikke hadde gjort en slik undersøkelse før. Pilotstudien er imidlertid ikke en del av datagrunnlaget i avhandlingen. Ut ifra de erfaringene jeg gjorde meg i pilotstudien, endret jeg den opprinnelige spørsmålsguiden til å bli mer temabasert enn hvordan den var i utprøvingen (se vedlegg 3). Ifølge Brinkmann og Kvale (2015) preges som nevnt fokusgruppeintervjuer av en ikke-styrende intervjustil, og derfor fungerte spørsmålsguiden mer som en «sjekkliste» over at alle temaer ble berørt, enn som en konkret spørsmålsguide. Den viktigste oppgaven for meg som gruppemoderator var å presentere diskusjonsemnene for deltakerne og legge til rette for ordvekslinger dem imellom. I gjennomføringen av de individuelle semi-strukturerte intervjuene

ble imidlertid samtaleformen i langt større grad styrt av meg som intervjuer, selv om spørsmålsguiden her også fungerte mest som et veiledende styringsdokument for samtalerne.

Da jeg kontaktet de ulike institusjonene for å rekruttere informanter til undersøkelsen, skaffet jeg meg først opplysninger om hvem som underviste hvor gjennom studiestedenes nettsider. Ved noen institusjoner tok jeg direkte kontakt med alle gruppedeltakerne via e-post, mens andre steder hadde jeg én kontaktperson som videre sørget for å skaffe intervjudeltakere til fokusgruppeintervjuene, og korrespondansen foregikk via e-post eller telefon. I fokusgruppeintervjuene ønsket jeg at deltakerne kjente hverandre fra før, slik at det eventuelt kunne være mulig å gå inn i allerede eksisterende diskusjoner innad i kollegiet, og dermed også gå dypere inn i temaene. Det var ingen krav til at informantene skulle ha jobbet i kulturskolen. Deltakerne til de to individuelle intervjuene tok jeg direkte kontakt med pr e-post. Alle intervjuene foregikk på de respektive studiestedene som informantene var ansatt ved, bortsett fra det ene individuelle intervjuet, som ble gjennomført i informantens hjem. Lengden på både fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene ble omtrent 1,5 time, og det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, samt at noen fokusgruppeintervjuer også ble filmet. I tillegg gjorde jeg notater underveis i intervjuene, samt refleksjonsnotater i etterkant.

Jeg gjennomførte seks fokusgruppeintervjuer med til sammen 25 deltakere, henholdsvis 11 kvinner og 14 menn, med tre til fem deltakere i hver gruppe. Intervjudeltakerne var fagansatte med musikk som sitt fagområde, samt at det deltok en fagansatt fra dans i ett av fokusgruppeintervjuene. I tillegg til de seks fokusgruppeintervjuene valgte jeg som nevnt å gjennomføre individuelle intervjuer med to informanter som jeg mente ville tilføre flere og viktige forståelsesperspektiver til undersøkelsen. Disse informantene ble valgt ut fordi de har vært svært sentrale i utformingen av rammeplan for kulturskolen og i utarbeidelse av nasjonale forskrifter og retningslinjer knyttet til både høyere musikkutdanninger og musikkfaget i grunnskolen.

4.3.3 Observasjon av praksisundervisning og praksissamtaler

Som en motvekt til intervjuene der jeg som forsker har stor påvirkningskraft i form av både å delta i og kunne styre samtalerne, ville jeg tilstrebe å gjøre datainnsamlinger med et forskernærvær som var noe mindre inngripende. I den hensikt valgte jeg å gjøre observasjoner av praksisundervisning. Observasjon er ifølge Postholm (2005) en av de mest objektive metodene for datainnsamling siden det i liten grad foregår interaksjon mellom forskeren og det

som blir observert. Observasjon er en tilnæringsmåte som kan gi forskeren innsikt i profesjonsutøvelser slik de foregår i sine naturlige kontekster, for det er selve arbeidet som *utføres* som er av interesse og som skal undersøkes, framfor hvordan profesjonsutøverne *forteller* om arbeidet som utføres (Tjora, 2017). Angrosino (2007) mener forskeren likevel må ta i betraktning at objektivitet ikke nødvendigvis er absolutt. Angrosino hevder at observasjoner og tolkninger av det som observeres, skjer gjennom ulike filtre, og disse filtrene er påvirket av vår for forståelse og ikke minst undersøkelsens ontologiske og epistemiske perspektiver. Blikstad-Balas (2017) mener at man heller ikke kan si at det finnes *naturlige data*, fordi prosessen med å behandle det som er data i seg selv forandrer vår oppfatning av deres *naturlighet*.

For å utforske andre potensielle forståelser av kulturskolefeltet ønsket jeg å undersøke arbeidet som *utføres*, som en forlengelse av undersøkelsen som ivaretar profesjonsutøvernes fortellinger om det utførte arbeidet (Tjora, 2017). Derfor valgte jeg å rette blikket mot den delen av lærerutdanningen som binder utdanningsinstitusjon og praksisarena sammen, nemlig praksisopplæringen. På den måten kunne jeg få innsikt i profesjonsutøvelser slik de foregår i sine naturlige kontekster, og jeg valgte å observere praksissamtaler som blir gjennomført i tilknytning til studenters praksisopplæring innenfor den respektive musikk lærerutdanningen de går på. Praksisundervisningen skal ifølge forskriftene gjennomføres innenfor ulike skoleslag, og de studentene jeg observerte, hadde i denne perioden sin praksisundervisning i henholdsvis tre kulturskoler og en folkehøgskole. Praksissamtalene ble gjennomført med faglærer, praksisveileder og student til stede, og hovedmålet med observasjonene var å utforske hvordan praksissamtalen kan være en arena for studenters tilegnelse av profesjonsforståelser, samt hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som er framtreddende i samtalene. For at jeg bedre kunne forstå hva det ble snakket om i praksissamtalene, observerte jeg også studentenes praksisundervisning som fant sted rett i forkant. Disse observasjonene er imidlertid ikke en del av studiens datamateriale.

4.3.4 Observasjoner – informantutvalg og datagenerering

For å kunne ha et representativt informantutvalg i observasjonene, fulgte jeg også i denne undersøkelsen Maxwells (1996) første strategimål, nemlig at informantene skal være relativt typiske for det feltet som skal undersøkes. Fokusområdet for observasjonene var som sagt koblingen mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt og hvilke forståelser av kulturskolefeltet som oppstår i denne koblingen. De typiske informantene innenfor dette undersøkelsesfeltet var

faglæreren fra utdanningsinstitusjoner, praksisveilederen fra kulturskolen og en student. Dermed var det tre andre kriterier som måtte oppfylles for at jeg kunne få et informantutvalg som var representativt for studiens formål. Første kriterium var at praksissamtalene måtte være basert på studentenes praksisundervisning i kulturskolen, siden det er det skoleslaget som er tema i denne studien. Derfor måtte jeg gjennomføre observasjonene i de praksisperiodene hvor studentene hadde kulturskolepraksis.¹⁰ Det andre kriteriet var at alle tre parter, det vil si faglæreren fra utdanningsinstitusjonen, praksisveilederen fra kulturskolen og studenten måtte være til stede i de observerte samtaler. I disse praksissamtalene møtes utdanningsfeltet og praksisfeltet, og observasjoner av slike grensemøter (Wenger-Trayner et al., 2015) anså jeg som fruktbare for å kunne utforske hvilke andre forståelser av kulturskolen som kan finnes innenfor utdanningsfeltet. Dette fordi disse møtene representerer en annen del av kulturskolelærerutdanningen enn de tidligere undersøkte plandokumenter og fagansatte. Med utgangspunkt i at det finnes to ulike utdanningsløp som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen, var det tredje kriteriet at jeg måtte observere praksisundervisningen i begge utdanningsvariantene, det vil si at jeg måtte finne praksisstudenter fra både faglærerutdanningen og fra PPU-utdanningen. Siden kulturskolene tilbyr undervisning på ulike instrumenter og det både foregår en-til-en-undervisning og gruppeundervisning, hadde jeg også et ønske om at praksisundervisningen skulle omfavne ulike instrumenter, gruppesammensetninger og inneholde ulike musikksgangere.

Kontakten med praksisveileder og studenter ble opprettet via faglærerne ved det ene utdanningsstedet og gjennom praksiskontoret ved det andre. Jeg opplevde stor velvilje fra alle parter for at jeg skulle få tilgang til de aktuelle praksisarenaene, og all informasjon som jeg sendte til kontaktpersonene, ble videreformidlet til informantene. Observasjonsforløpene foregikk på den måten at jeg først møtte faglærer som videre presenterte meg for praksisveiledere og studenter når vi kom til praksisskolene, som altså enten var en kulturskole eller en folkehøgskole. Neste steg i observasjonsforløpet var å være til stede under studentenes praksisundervisning. Noen steder var det flere studenter som hadde praksis sammen, og andre steder var studentene alene. Praksisundervisningens lengde varierte ved de ulike skolene, alt fra en undervisningstime på 30 minutter til elleve undervisningstimer på til sammen 3,5 timer på det meste. Praksissamtalene ble stort sett gjennomført rett etter at praksisundervisningen var

¹⁰ Studentene skal i løpet av utdanningen ha praksis i både grunnskole, videregående skole, kulturskole og eventuelt folkehøgskole i begge utdanningsløpene.

ferdig, bortsett fra en samtale som ble avholdt dagen etter. Samtalelengdene varierte mellom 40 minutter og 1,5 time, alt etter hvor mye praksisundervisning som var blitt gjennomført i forkant.

Til sammen elleve studenter deltok i undervisningssituasjonene og praksissamtalene som ble undersøkt; sju studenter tilknyttet faglærerutdanningen og fire tilknyttet PPU-utdanningen. I praksisundervisningen og -samtalene deltok også til sammen sju praksisveiledere som til daglig, når de ikke er lærerutdannere, er tilsatt som kulturskolelærere eller folkehøgskolelærere ved de respektive skolene observasjonene fant sted. I tillegg deltok det fire faglærere tilknyttet de to utdanningsløpene. Tabellene nedenfor er en oversikt over deltakerne i observasjonsstudiene:

Tabell 1: Treårig faglærerutdanning i musikk

Student	Hoved-instrument	Undervisning	Sjanger	Faglærer	Praksis-veileder	Praksissted
Kvinne 1 Mann 1	Sang	En-til-en-undervisning og grupper på to elever	Viser, pop, musikal	Mann 1	Kvinne 1	Kulturskole 1
Mann 2 Mann 3 Mann 4	Gitar		Blues, pop, barnesanger, reggae	Mann 2	Kvinne 2	Kulturskole 2
Kvinne 2 Kvinne 3	Sang	Samme som ovenfor, men disse hadde i tillegg en gruppe på seks sangelever.	Viser, pop, barnesanger, musikal	Mann 1	Kvinne 2	Kulturskole 2

Tabell 2: PPU i kombinasjon med en bachelor i utøvende musikk

Student	Hoved-instrument	Undervisning	Sjanger	Faglærer	Praksis-veileder	Praksissted
Mann 5	Jazzpiano	En-til-en	Barnesanger, gehørspill og improvisasjon	Kvinne 1	Mann 1	Kulturskole 3
Mann 6	Sang	Klasse-undervisning i formidling	Rock	Kvinne 2	Mann 2	Folkehøgskole 1
Mann 7	Gitar	Bandundervisning	Rock	Kvinne 2	Mann 3	Folkehøgskole 1
Kvinne 4	Sang	En-til-en-undervisning	Klassisk og pop	Kvinne 3	Kvinne 4	Kulturskole 3

Det er observasjonene av praksissamtalene mellom faglærer, praksisveileder og student som danner denne undersøkelsens empirigrunnlag. I tillegg til å ta feltnotater underveis i samtalen gjorde jeg både lyd- og videoopptak. Jeg ønsket å ha mulighet i ettertid til å se på både kroppsspråket til og interaksjonen mellom deltakerne og å kunne lytte til diskusjonene. Mye av

veiledningen som foregår i tilknytning til musikkundervisning, er kroppslig, og jeg ville ha mistet den kroppslige veiledningen om jeg kun hadde gjort lydopptak. Likevel, det å plassere et videokamera i et rom eller å sitte som forsker i bakgrunnen og gjøre feltnotater, kan på ulike vis påvirke det som skjer i rommet. Det gjorde det nok til dels i disse tilfellene også, selv om jeg ikke har mulighet for å påpeke hva det eventuelt kunne være. Når det gjelder informantgruppa i denne undersøkelsen, som alle har en utøvende musikkbakgrunn, er det en type personer som er vant til å opptre foran et publikum, og mange bruker også både lyd- og videoopptak i sitt virke. Jeg opplevde at de raskt aksepterte at det både var en ekstern person og opptaksutstyr til stede i rommet. Selv om praksisveileder eller faglærer noen ganger henvendte seg til meg, for å forklare en tidligere situasjon eller lignende, antar jeg at verken det eller opptaksutstyret hadde noen større betydning for det som foregikk av undervisning og samtaler – uten at jeg har noe belegg for å kunne påstå dette helt sikkert. I tillegg til transkripsjoner av video- og lydopptak av praksissamtalene, består empirigrunnlaget tilknyttet observasjonene av følgende dokumenter:

- undervisningsplaner som studentene hadde utarbeidet på forhånd, og som jeg fikk tildelt i forkant av praksisundervisningen
- et veiledningsskjema som ble brukt som utgangspunkt for en av praksissamtalene
- to e-postutvekslinger mellom praksisveileder og to studenter, der praksisveilederen gir tilbakemelding på studentenes praksisundervisning. Etter avtale med studentene ble disse ble sendt meg av praksisveileder i etterkant
- refleksjonsnotater fra praksissamtaler og praksisundervisning

Avhandlingens totale datamateriale består dermed av offentlige plandokumenter, intervjuer av fagansatte ved musikkpedagogiske utdanninger og observasjoner av praksisundervisning ved kulturskolelærerutdanninger.

4.4 Dataanalyser

Gjennom datainnsamlingsperioden ble opptakene av intervjuene og observasjonene transkribert fortløpende. Jeg valgte å transkribere selv for på den måten å kunne gjøre meg godt kjent med datamaterialet og for å kunne oppnå en dypere forståelse for det jeg skulle utforske (Patton, 2002). Dialogene i intervjuene og praksissamtalene er i transkripsjonene gjengitt så ordrett som mulig, med tydeliggjøring av pauser, beskrivelser av kroppsspråk (der det var veldig tydelig), sangeksempler og latter. I analyseprosessen lot jeg min forforståelse både styre og bli styrt av

datamaterialet gjennom en refleksiv og hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2017; Gadamer, 2012) der jeg vekslet mellom å lese og tolke dokumenter og transkripsjoner i sammenheng med den aktuelle teorien. Datamaterialet ble analysert med vekt på fortolkning og meningsskaping der min hermeneutiske tilnærming til materialet påvirket tolkningen av de enkelte delene. Analyseprosessen ble gjennomført i fire omganger. De tre første ble gjort i forbindelse med avhandlingens tre artikler, og i slutfasen av avhandlingsarbeidet gjorde jeg en overgripende analyse av artiklenes resultater i lys av teoritilfanget i avhandlingens kappe. Resultatene fra den fjerde analysen drøftes i kappens sjette kapittel.

4.4.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalysen tilknyttet første artikkel (Aglen & Karlsen, 2017) ble gjennomført i tre ulike steg med forskjellig fokus (Duedahl & Jacobsen, 2010), men med samme refleksive metodologiske tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2017; Gadamer, 2012). Først ble kulturskolerammeplanen systematisk gjennomgått med utgangspunkt i hvilke formelle og mer uformelle krav til kompetanse dette dokumentet artikulterer og som bør komme til anvendelse ved tilsetning av kulturskolelærere innenfor musikkområdet. Videre ble disse spesifikasjonene lagt som et raster over de to rammeplanforskriftene og deres tilhørende retningslinjer for å utforske hvordan disse utdanningene kan sies å oppfylle kulturskolerammeplanens føringer for ønsket lærerkompetanse. I tredje analytiske steg ble kulturskolens rammeplan underlagt en lesning i lys av Shulmans (2004) teorier om karakteristiske trekk ved profesjoner.

4.4.2 Intervjuanalyse

Intervjumaterialet i tilknytning til artikkel to (Aglen, 2018) var gjenstand for neste analyseprosess, og transkripsjoner og analyser ble gjennomført rett i etterkant av datainnsamlingen. Transkriberingsprosessen, som innebar at jeg lyttet meg gjennom og så på opptakene flere ganger, gjorde at datamaterialet etter hvert framsto som svært velkjent og nært. Det førte til at jeg i ettertid opplevde å være tilbake i intervjusituasjonen og høre stemmene og se for meg deltakerne bare ved å lese transkripsjonene. Analysen av datamaterialet ble også i denne omgangen gjennomført med en refleksiv og hermeneutisk tilnærming. Med andre ord foregikk ikke arbeidet lineært i en forhåndsbestemt rekkefølge, men var derimot en prosess der jeg vekslet mellom lesing av datamaterialet, teori og bearbeidelse av forskningsspørsmålene. Hele analyseprosessen var preget av en abduktiv form (Alvesson & Sköldberg, 2017), altså noe

som innebar en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming, ved at kodingen av materialet til dels var datastyrt og etter hvert begrepsstyrt (Brinkmann & Kvale, 2015). Kodingen ble gjennomført ved hjelp av programvaren Nvivo. Den ga meg en god oversikt og hjalp meg til å utføre ulike typer søk og grupperinger innenfor materialet (Bazeley, 2007; Gibbs, 2014; Lewins & Silver, 2007).

I gjennomføringen av den tematiske analysen søkte jeg å avdekke hvilke forståelser som kom til syne gjennom deltakernes utsagn i intervjuene. Jeg trakk veksler på Tjoras (2017) stegvise framgangsmåte for strukturering av empiriske intervjudata og annet kvalitativt datamateriale ved først å utarbeide omtrent 70 empirinære koder basert på intervjudataene. I neste runde ble disse så slått sammen til ca 40 koder, som kan ses i kolonne en i tabellen nedenfor:

Tabell 3: Koder, grupperinger, kategorier og overskrifter

Koder	Tematiske grupperinger	Fem kategorier	Tre overskrifter i artikkelens resultatdel
Kompetanse og kunnskap Gruppeundervisning Kunnskapsformer Pedagogisk kompetanse Rammefaktorer Teknologi Rammeplanen Spisskompetanse, ekspertise Talent Taus kunnskap Vurderingskompetanse	Kompetanse og kunnskap	Kunnskap	Kulturskolelæreryrket – uendelig evne til fleksibilitet
Mesterlæretradisjonen	Mesterlæretradisjonen	Kulturskolelæreryrket	
Kulturskolelæreryrket Forventinger Framtidens kulturskolelærer Kompleksitet Mangedimensjonalitet Motivasjon og musikkglede Status Utøving	Kulturskolelæreryrket		
Kunst, uttrykk, formidling	Kunst, uttrykk, formidling		
Kulturskolens samfunnsoppdrag Arbeidsmarkedet Dannelse Kulturskolen som sosial arena Politisk perspektiver Ressurssenter Tverrfaglighet, samarbeid	Kulturskolens samfunnsoppdrag	Kulturskolens oppdrag	Kulturskolen – et kulturelt nav i samfunnet
Geografiske perspektiver	Geografiske perspektiver		
Metodeutvikling	Metodeutvikling		
Profesjonsutfordringer Forskning Legitimering Profesjonsfellesskap Profesjonsidentitet Skjønn Yrkesetikk og yrkesstolthet	Profesjonsutfordringer	Profesjonsutfordringer	
Utdanning Utdannernes tilknytning til kulturskolen	Utdanning	Utdanningsperspektiver	Å utdanne fremtidens kulturskolelærere

Neste steg i analyseprosessen var å utarbeide tematiske grupperinger (kolonne to) på bakgrunn av de opprettede kodene. Jeg utarbeidet noen koder på forhånd med utgangspunkt i det profesjonsteoretiske rammeverket, i tillegg til at jeg brukte tre tolkningsnivåer i analysearbeidet, nemlig å beskrive, å redusere og å argumentere (Fejes & Thornberg, 2015). På det første nivået sorterte og plasserte jeg informantenes utsagn i koder som var deskriptive av karakter, i den forstand at informantenes forståelser utgjorde forskningsobjektet. I det andre tolkningsnivået, som er reduserende, identifiserte jeg temaer og mønstre som utkrystalliserte seg i arbeidet med de ulike kodene. I denne fasen er forståelser anvendt metodologisk, altså at min forståelse av forskningsobjektet er analyseverktøyet som anvendes. Ved hjelp av forskningsspørsmålet ble temaene plassert i ni grupper. I den argumenterende fasen betraktet jeg de tematiske grupperingene i et profesjonsteoretisk perspektiv og i lys av artikkelens forskningsspørsmål. I denne fasen blir forståelser forskningsresultatet, og jeg utarbeidet fem hovedkategorier som til sammen sier noe om kulturskolelærerutdannernes forståelser av kulturskolefeltet og feltets tilhørende utdanninger (kolonne tre). Artikkelens forskningsspørsmål er «Hvilke forståelser av kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og utdanninger som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen finnes blant dem som underviser ved musikkpedagogiske rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen?», og i presentasjonen av resultatkategoriene valgte jeg å organisere de fem kategoriene under tre overskrifter (kolonne fire). De tre overskriftene peker tilbake på de tre ulike delene av artikkelens forskningsspørsmål.

4.4.3 Observasjonsanalyse

Analyseprosessen av observasjonsdataene tilknyttet artikkel tre (Aglen, 2021) ble i stor grad gjennomført på lignende måte som intervjumaterialet, både når det gjelder transkribering, bruk av NVivo og den refleksive tilnærmingen til datamaterialet. Imidlertid ble dataene i studiens tredje artikkel gjenstand for flere analysefaser. Den første fasen hadde en induktiv tilnærming hvor jeg utarbeidet empirinære koder med utgangspunkt i materialet og i det opprinnelige forskningsspørsmålet. På ett tidspunkt stoppet det helt opp, og jeg tror det skjedde fordi kategoriene jeg kom fram til, ble for snevre og at jeg rett og slett ble «fanget» av de empirinære kodene. De hemmet analyseprosessen framfor å stimulere til videre utforskning. Jeg startet derfor å kode datamaterialet helt på nytt. Denne gangen valgte jeg en deduktiv tilnærming og utviklet kodene med utgangspunkt i artikkelens teoretiske perspektiv, nemlig sosiokulturell læringsteori, og kodene ble dermed det Eikeland (2018, s. 32) kaller teori-*impregnerte*. Selv

om jeg i og for seg hadde forkastet den første analysen, hadde jeg den med meg videre, slik at jeg i siste fase jobbet meg gjennom *både* de empirinære og teori-impregnerte kodegruppene i sammenheng med at jeg bearbeidet forskningsspørsmålene. Gjennom hele analyseprosessen byttet jeg jevnlig fokus mellom datamaterialet, sosiokulturell læringsteori og forskningsspørsmålene (Cohen et al., 2015; Elbaz-Luwisch, 2007; Peräkylä & Ruusuvuori, 2011), og i fortolkningsprosessen ble mine forforståelser og forventinger formet av den hermeneutiske *linsen* som datamaterialet ble analysert gjennom (Gadamer, 2012). Jeg omorganiserte og kategoriserte kodegruppene på bakgrunn av de to forskningsspørsmålene, og denne prosessen resulterte i fire overordnede kategorier, der to og to kategorier er knyttet til og på hver sin måte belyser hvert av artikkelens forskningsspørsmål.

4.4.4 Overgripende analyse

I kappen er resultatene fra undersøkelsens artikler gjort til gjenstand for ytterligere analytisk refleksjon. Ved hjelp av NVivo ble artiklenes resultater kodet med tydeligere forankring i undersøkelsens hovedproblemstilling og i avhandlingens trefoldige teoretiske rammeverk. Profesjonsteori (Mausethagen & Smeby, 2017; Molander & Terum, 2008a; Sachs, 2016; Shulman, 2004) hjalp meg til å avdekke forståelser i artikkelresultatene som dreide seg om kulturskolens profesjonaliseringsprosess og til å ta opp temaer som omhandler samfunnsoppdrag, maktstrukturer og utdanningsperspektiver. Forståelser som dreide seg om deltakelse og bevegelse i praksislandskapet ble avdekket ved hjelp av den sosiokulturelle læringsteorien (Jensen et al., 2012; Lave & Wenger, 2010; Säljö, 2001; Wenger, 2004). Når det gjelder det praksisteoretiske rammeverket, i all hovedsak operasjonalisert med utgangspunkt i begrepene praksislandskap, praksisarkitektur og praksisøkologi (Kemmis et al., 2012; Kemmis et al., 2014; Wenger-Trayner et al., 2015), ble det en døråpner for å kunne avdekke forståelser som omhandlet bevegelser, grensemøter og endringsperspektiver i praksislandskapet. Videre bidrar praksisteorien til å kunne utforske hvilke utsagn, handlinger og relasjoner de ulike forståelsene er bygget opp av, og hvordan praksisene innenfor studiens forskningsfelt virker sammen i et større økologisk system. Eksempler på koder som ble brukt i analysen er *Profesjonsforståelse*, *Utsagn, handlinger og relasjoner*, *Utdanningsperspektiver*, *Grensemøter*, *Deltakelse*, *Profesjonskvalifisering* og *profesjonsutfordringer*, og *Profesjonalisering av kulturskolefeltet*. For å kunne belyse avhandlingens hovedproblemstilling, nemlig spørsmålet om hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som ligger til grunn i musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen,

utarbeidet jeg fire temaer basert på disse kodene og avhandlingens teoretiske rammeverk. Temaene belyser hver for seg avhandlingens hovedproblemstilling fra et mer overgripende perspektiv enn det artiklenes forskningsspørsmål gjør, og organiseringen av drøftingskapittelet i kappen er formet etter disse temaene.

4.5 Metodologiske refleksjoner

Kvalitativ forskning bør ifølge Cohen og Crabtree (2008) være robust, noe som innebærer både validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Validitet vil si hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke (Brinkmann & Kvale, 2015), og dessuten at forskningen gjennomføres ved hjelp av metoder som er passende for å besvare undersøkelsens forskningsspørsmål. Metodologisk treffsikkerhet med hensyn til problemstillinger og forskningsspørsmål må derfor veie tungt, og en transparent redegjørelse av forskningsprosessen bidrar således til å forsterke forskerens treffsikkerhet. Forskerens erfaring og bakgrunn kan ifølge Tjora (2017) ha betydning for de valgene som blir tatt underveis, og i framstillingen av undersøkelsesprosessen vil redegjøring av forskerposisjon, engasjement og kompetanse kunne synliggjøre hvordan ens eget personlige fokus preger det totale forskningsarbeidet. For å styrke undersøkelsens pålitelighet er det dermed nødvendig å reflektere over forskerens forhold til informantene, eller om forskeren innehar spesielle kunnskapsområder eller erfaringer som kan påvirke utvalg, tilgang til forskningsfelt, datagenerering, analyse og resultater. Reliabilitet handler ifølge Brinkmann og Kvale (2015) om hvor pålitelig og troverdige resultatene er, og om hvorvidt et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden. Videre hevder forfatterne at selv om det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunn for å motvirke vilkårlig subjektivitet, kan også en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. Brinkmann og Kvale påpeker at kreativ tenkning og variasjon har bedre betingelser når intervjuere får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelser underveis. En annen sentral kilde til høy gyldighet er ifølge de samme forfatterne at forskningen er forankret i annen relevant forskning. Forskningsframstillingen skal være transparent i sammenheng med forskerens selvrefleksive rolle, og jeg har i denne avhandlingen lagt vekt på at framstillingen av studien skal være transparent og pålitelig, ved at hvert steg i planleggings- og gjennomføringsprosessene er grundig beskrevet (Morse, 2015). Samtidig har jeg forsøkt å reflektere over hvilken kunnskap som ligger tilgjengelig og hvilken kunnskap som kan være skjult, samt hvilken kunnskap som jeg selv bringer inn i feltet (Tracy, 2010, s. 842). I et sosialkonstruksjonistisk perspektiv kan

ikke subjektet frigjøre seg totalt fra praksisene som undersøkes, men jeg har likevel forsøkt å skrive fram den metodologiske prosessen på en troverdig og refleksiv måte. Gjennom å identifisere, beskrive og problematisere konstruksjoner av kulturskolefelt-forståelser i norske musikk lærerutdanninger er min intensjon å bidra til dialog om profesjonsutvikling mellom utdanningsfelt og praksisfelt og generere ny kunnskap innenfor det musikkpedagogiske feltet.

Min opplevelse av intervjusituasjonene og fokusgruppeintervjuene var at jeg i starten av prosessen var noe tilbakeholden med å gripe inn og stille oppfølgingsspørsmål. Jeg var redd for å dreie samtalen i en retning som var formet av min forforståelse og egne erfaringer fra kulturskolefeltet, og stille ledende spørsmål som kunne forringe studiens reliabilitet. Jeg etterstrebet å skape en trygg og lett stemning i intervjuene, slik at deltakerne kunne være åpne og dele erfaringer og refleksjoner i samtalen. Å spre en pose Twist utover bordet i intervjulokalet bidro til latter og mange kommentarer. Min oppfattelse av det som skjedde der og da, er at denne lille innledningen i intervjusituasjonene gjorde at deltakerne lett kom i prat. Som intervjuer og gruppemoderator kunne jeg dermed trekke meg noe tilbake i samtalen og på den måten la informantene åpent reflektere og dele erfaringer om temaene jeg brakte inn i diskusjonene.

I retrospekt er det noen forhold ved datainnsamlingen jeg ser kunne ha vært gjort annerledes, eller gjort mer ut av. Først og fremst skulle jeg gjerne ha observert flere instrumentgrupper, slik at jeg hadde fått et bredere datagrunnlag for observasjonsundersøkelsen. Jeg fikk for eksempel ikke tilgang til verken stryke- eller blåseinstrumenter i observasjonene. I instrumentalundervisning for strykere og blåsere benyttes det i større grad læreverk og metodebøker enn hva som brukes i for eksempel sang- og gitarundervisning, og det kunne vært interessant å observere hvilke forståelser av kulturskolelæreryrket som oppsto i samtalen etter en type undervisning som var basert på læreverk og andre typer instrumenter. Jeg tror også at det å intervjuer praksisveilederne om deres doble profesjonsrolle som både lærerutdanner og kulturskolelærer kunne ha beriket mitt datamateriale på en fruktbar måte.

4.6 Forskningsetiske betraktninger

Datagenereringen foregikk over en periode på til sammen 1,5 år. Innsamlingen av dokumenter startet allerede før jeg formelt ble opptatt som stipendiat, og ble gjennomført i perioden juni til november 2016. Studien er meldepliktig og ble godkjent av NSD¹¹ (se vedlegg 1) i juni 2017,

¹¹ Norsk senter for forskningsdata, herunder Personvernombudet for forskning

og alle intervjuer og observasjoner ble gjennomført høsten 2017. Alle deltakerne fikk tilsendt informasjon om studien i forkant (se vedlegg 2), og skriftlig samtykke fra deltakerne ble innhentet rett før gjennomføring av intervjuer og observasjoner. På samtykkeskjemaet ble det informert om studiens målsetting, retten til å trekke seg fra studien og hvordan dataene ville bli behandlet og oppbevart. Ved møtenes oppstart ble denne informasjonen også gjennomgått muntlig sammen med deltakerne. Studentene underviste kulturskoleelever, altså barn under 18 år, i praksisundervisningen som ble observert. Det er kun praksissamtalene som utgjør studiens empiriske materiale, og ikke studentenes praksisundervisning. Av den grunn ikke disse observasjonene meldepliktige til NSD. Det er derfor heller ikke gjort lyd- eller videoopptak av praksisundervisningen, kun egne refleksjonsnotater.

Utdanningsfeltet innenfor musikkpedagogikk i Norge er ikke så stort, og dette gjelder også for kulturskolefeltet. I og med at jeg har min utdannelse fra Norge, selv har jobbet som kulturskolelærer og nå arbeider med å utdanne potensielle kulturskolelærere, så har jeg meget godt kjennskap til undersøkelsesfeltet i denne studien. Det betyr at jeg personlig kjenner flere av informantene i studien, noe som også påvirket min forforståelse i datainnsamlingen. Det at jeg har mange bekjenskaper innenfor høyere musikkutdanninger i Norge kan også ha vært en døråpner for å få tilgang til informanter i studien (Cohen et al., 2015). Jeg opplevde stor imøtekommenhet og hjelpsomhet da jeg kontaktet fagansatte ved de ulike studiestedene for å høre om de kunne være interesserte i å stille opp som informanter til intervjuer. Imidlertid vil jeg poengtere at dette ikke bare gjaldt de personene jeg kontaktet som jeg hadde bekjenskap med fra tidligere, men det gjaldt også dem som ikke var tidligere bekjente av meg. Den samme velvilligheten var også til stede da jeg skulle skaffe informanter til observasjonsstudien, selv om det var en noe mer omfattende prosess. Deltakernes anonymitet er ivaretatt ved at alle deltakernes navn ble erstattet med fiktive navn i transkripsjonene. I framstillingen av resultatene i artiklene er det informantenes fagtitler som i stor grad er anvendt: faglærer, praksisveileder, student eller kun informant. Lagring av lyd- og filmopptak er gjort etter Høgskolen i Innlandets interne rutiner for datasikkerhet. Opptakene er lagret på høgskolens server, samt på en sikret ekstern harddisk innelåst på forskerens kontor.

Erfaringsmessig kan jeg si at undersøkelsesprosessen helt fra sin spede begynnelse og fram til nå har formet meg som person, både privat og profesjonelt. Jeg har gjennom mine forflytninger langs deltakerbanen, for å bruke Lave og Wengers (2010) begrep, måttet forholde meg til ulike identiteter og roller som har oppstått underveis på grunn av de valgene jeg har tatt. Dette har

ført til at jeg etter hvert har definert meg selv som en kompetansenomade¹² (Karlsen, 2019; Krejsler, 2006; Nielsen & Westby, 2012); det vil si en som forflytter seg og veksler mellom ulike identiteter og kompetanseområder, som i mitt tilfelle inkluderer rollene fløytist, musikkpedagog, kulturskolerektor, dirigent, lærerutdanner og nå også forsker. Forskerens tilstedeværelse i forskningsfeltet har stor innvirkning på datamaterialet som samles inn og på dataene som genereres i interaksjonen mellom forskeren og forskningsobjektene (Lofthus, 2017). I innsamlingsprosessen har jeg vekslet mellom de ulike kompetansenomade-rollene i samarbeidet med informantene. Lærerutdanneren var den førende identiteten som opprettet kontakt med informantene, fløytisten, musikkpedagogen og kulturskolerektoren var til stede under observasjonene, mens dirigenten var den som ledet diskusjonene under intervjuene. Forskeren satt på skulderen under hele prosessen, med det overordnede ansvaret.

Min nærhet til kulturskolefeltet og det musikkpedagogiske feltet innenfor høyere utdanning, både som tidligere kulturskoleelev, -lærer, og -rektor, samt nåværende lærerutdanner, kan være en ulempe ved at den gjør meg inhabil og dermed diskvalifisert til å forske på kulturskolelærerutdanninger. Dette fordi mye kunnskap om det aktuelle forskningstemaet ifølge Tjora (2017) kan føre til at man har med seg mange forutinntattheter. Min kunnskap om og erfaring fra feltet kan imidlertid også ses på som en styrke for denne undersøkelsen. Kunnskapen og erfaringene jeg bringer inn i studien medfører at jeg kan dykke dypere ned i datamaterialet og se *forbi* en del selvsagte (for meg) elementer og dermed utvikle nye forståelser og ny kunnskap om studiens undersøkelsesfelt.

¹² Både deltakerbane og kompetansenomade er begreper jeg redegjør for i kapittel 3.

5. Resultater: Sammendrag av artiklene

I dette kapittelet presenteres et sammendrag av hver av de tre artiklene i avhandlingen, der det legges vekt på forskningsspørsmål og resultater. Den første artikkelen kartlegger avhandlingens undersøkelsesfelt og fokuserer på kulturskolens rammeplan, studieregulerende dokumenter, samt selve kulturskolelærerprofesjonen. I den andre artikkelen utforskes lærerutdannernes forståelser av kulturskolen som skoleslag, kulturskolelæreryrket og kulturskolelærerutdanninger innenfor fagområdet musikk. Artikkel nummer tre fokuserer på praksissamtalene; hvordan de fungerer som en arena for tilegnelse av profesjonsforståelse, og undersøker hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framtrer i disse samtalene.

5.1 Artikkel 1

Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 157-184). Cappelen Damm Akademisk.

<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>

Den første artikkelen kartlegger avhandlingens forskningsfelt og undersøker hvilke utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, og hva som karakteriserer profesjonen «kulturskolelærer i musikk» når denne ses i et profesjonsteoretisk lys. Artikkelen har følgende to forskningsspørsmål: (i) *Hvilke musikkutdanninger i Norge kan, i henhold til kulturskolens rammeplan, sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide i dette skoleslaget?* og (ii) *Hva kan sies å karakterisere den fremvoksende profesjonen «kulturskolelærer i musikk» når denne ses i et profesjonsteoretisk lys?*

Det empiriske materialet i denne artikkelen består av kulturskolerammeplanen, rammeplanforskrifter og deres tilhørende retningslinjer som omhandler musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen, samt et utvalg lokale studieplaner fra de aktuelle utdanningsinstitusjonene. Plandokumentene har blitt gjenstand for en dokumentanalyse som er gjennomført i tre ulike steg og med ulikt fokus. Først har kulturskolerammeplanen blitt systematisk gjennomgått med tanke på hvilke formelle og mer implisitte former for kompetanse dette dokumentet framholder som ønskelige når det gjelder tilsetting av kulturskolelærere innenfor musikkområdet. I steg to har så disse spesifikasjonene blitt lagt som et raster over de studieregulerende dokumentene for å utforske hvordan disse

utdanningene kan sies å oppfylle kulturskolerammeplanens føringer for ønsket lærerkompetanse. Analysen viser at det i hovedsak er to utdannelsesveier som kan sies å kvalifisere til ansettelse som kulturskolelærer i musikk: Tre års høyere musikkfaglig utdanning (i praksis en bachelorgrad) og 3-årig faglærerutdanning i musikk. Integrert i disse utdanningene, eller som tilleggsutdanning, skal det også kreves Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). De tre undervisningsprogrammene i kulturskolerammeplanen, Bredde-, Kjerne- og Fordypningsprogrammet, ligger også til grunn i drøftingen om hva slags utdanninger som kan kvalifisere til å undervise i kulturskolen, og artikkelen diskuterer hvilke av de ulike utdanningsløpene som kvalifiserer til hvert av kulturskolens undervisningsprogram. Resultatene viser at en ønsket lærerprofil ved Breddeprogrammet antakelig innebærer svært høy kommunikativ kompetanse samt relasjons- og lederkompetanse, mens den kunstfaglige kompetansen kanskje ikke behøver å være på ekspertnivå for at undervisningen skal kunne gjennomføres på kompetent vis. Kjerneprogrammets lærerprofil vil i første rekke innebære høy kunstfaglig kompetanse, men også høy didaktisk kompetanse og en viss lederkompetanse knyttet til gjennomføring av konsertvirksomheten. Innenfor Fordypningsprogrammet vil lærerprofilen implisere svært høy kunstfaglig ekspertise, der en betydelig sterk musikkfaglig, didaktisk og vurderingskompetanse antakelig vil være det foretrukne.

Gjennom et tredje og siste analytisk steg har så kulturskolens rammeplan blitt underlagt en lesning i lys av Shulmans teorier om karakteristiske trekk ved profesjoner. Resultatene fra dette analysesteget viser at kulturskolelæreryrket er en profesjon som har et tydelig samfunnsoppdrag, der det faglige fellesskapet står sterkt. Vurdering, forstått som det å utøve faglig dømmekraft og skjønn, synes også å ha fått godt fotfeste i rammeplanen, og kulturskolelæreren forutsettes å kunne utføre ulike typer vurderingshandlinger. Videre er det en tendens til at profesjonsprofilen foreløpig er preget av relativt svak vitenskaps- og forskningstilknytning. Rammeplanen uttrykker imidlertid kulturskolelæreryrkets svake vitenskaps- og forskningstilknytning i slike vendinger at man kan trekke de slutningene om at arbeidet med å styrke kulturskolens vitenskapelige kunnskapsbase stadig er pågående, og også nødvendig for å befeste kulturskolelæreryrket ytterligere som en profesjon. For en som vil bli kulturskolelærer når hun blir stor, innebærer dette at veiene til yrket er mange, og at forskningskompetanse i form av en mastergrad kanskje vil være en fordel. Med andre ord: mangfold og fordypning.

5.2 Artikkel 2

Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>

I den andre artikkelen undersøkes det hva slags forståelser av kulturskolen som skoleslag og kulturskolelæreryrket som finnes blant dem som underviser ved musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, samt hvilke oppfatninger disse lærerutdannerne har av hva slags utdanning og kompetanse fremtidige kulturskolelærerne bør ha for å få et best mulig grunnlag for å utføre sitt virke. Artikkelens forskningsspørsmål er: *Hva slags forståelser av kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og utdanninger som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen finnes blant dem som underviser ved musikkpedagogiske rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen?*

Profesjonsteori utgjør i hovedsak det teoretiske rammeverket, og artikkelen retter fokus mot fire profesjonsteoretiske begreper, nemlig *samfunnsoppdrag*, *profesjonskvalifisering*, *identitet*, og *kompetansenomade*. Disse begrepene anses som meget sentrale for å kunne belyse informantenes forståelser av kulturskolefeltet.

Datainnsamlingen er gjort i form av kvalitative individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer, der informantene er personer som arbeider ved ulike utdanninger som kvalifiserer studenter til kulturskolelæreryrket. Datamaterialet er kodet og kategorisert i en refleksiv forståelsesramme, der prosessen har vært preget av vekslinger mellom teoretiske tilnærminger, lesing av datamateriale og bearbeidelser av forskningsspørsmålene. Ved å betrakte kodene i et profesjonsteoretisk perspektiv og i lys av undersøkelsens forskningsspørsmål, er det blitt utarbeidet fem hovedkategorier, nemlig *kulturskolens oppdrag*, *kulturskolelæreryrket*, *kunnskap*, *profesjonsutfordringer* og *utdanningsperspektiver*, som til sammen sier noe om kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. Disse kategoriene er i artikkelen samlet under tre overskrifter: *Kulturskolen – et kulturelt nav i samfunnet*, *Kulturskolelæreryrket – uendelig evne til fleksibilitet* og *Å utdanne fremtidens kulturskolelærere*.

Flere funn fra denne undersøkelsen er i samsvar med resultatene fra den første artikkelen, ved for eksempel at informantene mener at kulturskolen og kulturskolelæreryrket har et samfunnsoppdrag i form av å være en sentral aktør i lokalsamfunnet og i oppvekstmiljøet, eller et «kulturelt nav» som en av dem uttrykker det. Videre er det også en forståelse blant deltakerne

at kulturskolelæreryrket er en profesjon som krever kompetanser innenfor mange fagområder, og at yrket forutsetter både et høyt kunstnerisk nivå og en bred pedagogisk kompetanse. Gjennom samtalene fremkommer det at nybegynneropplæring krever en særegen form for spisskompetanse, i likhet med det å undervise de elevene som i utgangspunktet ikke er de mest ivrige, men som likevel ønsker å lære å spille et instrument eller å synge. Det påpekes at kravene til breddekompetanse og fleksibilitet ofte er mer omfattende i distriktet enn i de større byene. Kulturskolelærerne i disse kulturskolene må belage seg på å strekke sin kompetanse ut over det de i utgangspunktet er kvalifisert til å gjøre, for at kulturskolen skal kunne opprettholde en viss bredde i sitt tilbud uten at undervisningsstillingene blir for små. Samtidig er det en tydelig forståelse av at dybdekunnskap er viktig for å gjøre et godt arbeid, og at dette ikke må gå på bekostning av krav til en breddekompetanse som kan føre til at kulturskolelærerprofesjonen mister sin ekspertisekarakter. Det er også forståelser av at det finnes profesjonsutfordringer knyttet til kulturskolelæreryrket, der informantene mener at det til dels er svake kunnskaper om rammeplanimplementering blant dagens kulturskolelærere, og at det derfor er et behov for at utdanningsinstitusjonene følger opp med utdanninger og kurs som ivaretar rammeplanimplementering. Når det gjelder å utdanne fremtidens kulturskolelærere, påpeker mange deltakere at det å skulle fylle en enkelt musikkpedagogisk utdanning med alle kompetanseområdene som det forventes av en kulturskolelærer er nærmest umulig. Flere mener derfor det er nødvendig å fokusere på færre kompetanseområder innenfor den enkelte utdanning, og at institusjonenes forskjellighet og ulike forutsetninger i stedet kan bidra til å skape ulike utdanninger, for å fylle de mangfoldige kompetansebehovene som finnes i kulturskolefeltet.

Utgangspunktet for undersøkelsen var å se på lærerutdannernes forståelser av kulturskolefeltet, og når disse forståelsene ses som en helhet og betraktes i lys av hverandre, framtrer det ett trekk som blir svært synlig, nemlig at kulturskolefeltet stadig er i *endring*. Kulturskolefeltets konstante bevegelse blir dermed en nødvendighet for å avstedkomme det etterspurte og pålagte samfunnsoppdraget, for det kommer tydelig fram at kulturskolelærerprofesjonen utfordres av både eksterne og interne krefter. Endringskompetanse blir dermed en viktig del av kulturskolelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag.

5.3 Artikkel 3

Aglen, G. S. (2021). Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanninger: En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. *NNRME Journal* 2(1), 134-160.
<https://nrme.no/index.php/nrme/article/view/3020>

Praksissamtalen er en del av praksisopplæringen i alle norske lærerutdanninger, og i avhandlingens tredje artikkel rettes blikket mot praksissamtalen som gjennomføres i tilknytning til praksisopplæringen i musikk-lærerutdanninger som kvalifiserer til undervisning i musikk i kulturskolen. Med utgangspunkt i møtet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt har denne artikkelen følgende to forskningsspørsmål: (i) *Hvordan fungerer praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse?* og (ii) *Hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen framtrer i samtalen mellom studenten, faglæreren og praksislæreren?* Resultatene drøftes i lys av to teoriperspektiver, nemlig profesjonsteori med utgangspunkt i begrepene profesjonsforståelse og kunnskapskulturer, og sosiokulturell læringsteori der praksisfellesskap, megler og deltakerbaner er sentrale begreper.

Empirimaterialet i undersøkelsen er observasjoner av studenters praksisundervisning i kulturskolen, samt praksissamtalen som gjennomføres i etterkant av undervisningen. Det ble observert i alt elleve studenter, der sju studenter var tilknyttet en 3-årig faglærerutdanning i musikk og fire studenter tilknyttet en praktisk-pedagogisk utdanning i sammenheng med en bachelor i utøvende musikk. Likeledes deltok fem faglærere og sju praksisveiledere tilknyttet de to utdanningene i observasjonene. I analyseprosessen vekslet fokuset mellom datamaterialet, teoriperspektivene og forskningsspørsmål. Koding og kategorisering ble gjort i tre faser, de to første fasene med utgangspunkt i hvert av de to forskningsspørsmålene, og der den tredje og avsluttende fasens omkoding og kategorisering førte til utarbeidelse av fire resultatkategorier.

De to første av de fire resultatkategoriene, *Kulturskolelæreryrkets kompetanseutvikling – fra lærling til ekspert* og *Samtaledynamikker i praksissamtalene*, er ment å belyse hvordan praksissamtalen fungerer som en arena der studenten tilegner seg profesjonsforståelse i samtale med faglærer og praksisveileder. Analyseresultatene viser at studenten får mulighet til å føre diskusjoner med faglærer og praksisveileder rundt sin egen praksisundervisning og erfaringer som gjøres i denne undervisningen. Fra å starte som nybegynner i «utkanten» av et praksisfellesskap, blir studenten gjennom utdanningsløpet ledet framover i sine deltakerbaner ved å få tilgang til arbeidsoppgaver som bidrar til å skape en større forståelse og tilegne seg mer kunnskap om profesjonen hun utdanner seg til. Datamaterialet i denne undersøkelsen viser også

at praksissamtalene i stor grad preges av at praksisveileder og faglærer snakker mye, og diskusjonene dreier seg i hovedsak om hvordan studenten *egentlig* kunne ha gjennomført undervisningen. Det oppstår således en asymmetri mellom deltakerne i samtalen, der ekspertene er de førende partene mens lærlingen får en mer observerende rolle. Videre viser analysen at studentene utsettes for flere avskygninger av ulike praksisfellesskap i samtalene, av den grunn at ekspertene har ulike forståelser av hva god kulturskoleundervisning kan være.

De to neste resultatkategoriene, *Kulturskolelærerens kompetanseområder* og *Kulturskolelæreren som balansekunstner*, belyser hvilke forståelser av kulturskolelæreryrket som profesjon som framtrer i samtalen mellom student, faglærer og praksisveileder. Forståelsen som i stor grad ligger til grunn i alle diskusjonstemaer i praksissamtalene er at det settes store krav til at kulturskolelæreren skal beherske mange forskjellige kunnskaps- og ferdighetsområder. Disse områdene kan innbefatte både breddekunnskap og spesialisering, og det er spesielt ferdighetskunnskaper og «tekniske» løsninger i tilrettelegging av undervisning som tas opp i forbindelse med studentenes gjennomførte praksisundervisning, i tillegg til fortrolighetskunnskap, øving og repertoarkunnskap. En annen forståelse handler om kulturskolelæreryrkets mangfoldige karakter, som innebærer at profesjonsutøveren må beherske mange forskjellige kunnskaper og ferdigheter, som innbefatter både breddekunnskap og spesialisering, samt å kunne balansere mellom ulike praksiser, kolleger og styringsdokumenter.

I det empiriske materialet som ligger til grunn for denne artikkelen er det imidlertid noen temaer som ikke tas opp i praksissamtalene, men som likevel utgjør en stor del av kulturskolelærerens arbeidsoppgaver, blant annet nybegynneropplæring og kulturskolelærerens utfordringer knyttet til det å veksle mellom ulike praksisfellesskaper; eksempelvis ved skulle å undervise i obligatoriske og frivillige aktiviteter og skoleslag. Fraværet av disse temaene kan potensielt skape utfordringer for både utdanningsinstitusjoner og praksisfelt. Utfordringene gjelder ikke bare å skape sterkere sammenhenger *inne* i studentens utdanningsløp, men er også knyttet til å styrke bindeleddet som leder *fra* utdanningene og *ut* i det aktive arbeidslivet. Det er i så måte en utfordring for både musikkpedagogiske utdanninger og kulturskolens profesjonsfellesskap å skape balanse mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt ved å forsterke koblingene i praksisopplæringen, samt å legge til rette for at praksisfellesskapets framtidige medlemmer gjennom forflytninger langs deltakerbanene kan tilegne seg profesjonsforståelser slik at de kan *se* disse sammenhengene.

6. Drøfting

Denne studien har undersøkt hvilke forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som ligger til grunn i musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen. Formålet med studien er i første rekke å styrke det vitenskapelige grunnlaget for kulturskolelæreres profesjonsutøvelse i kulturskolen. Studien har videre til hensikt å danne kunnskap som kan bidra til videreutvikling av kulturskolen og kunstfaglige lærerutdanninger som kvalifiserer for undervisning i dette skoleslaget og andre opplæringsarenaer innenfor kunst og kultur. Resultatene viser at kulturskolen har et samfunnsoppdrag i form av sin rolle som ressurscenter, at kulturskolelærerprofesjonen er et komplekst yrke som krever svært forskjellige kompetanser, og at praksisopplæringen er en sentral arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. Avhandlingens tre artikler synliggjør ulike forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen som finnes innenfor musikkpedagogiske miljøer i høyere utdanning. Ved å diskutere artiklenes sammenfattede resultater er hensikten å bidra til nye forståelser og ny kunnskap om kulturskolefeltet og utdanninger som retter seg mot dette skoleslaget.

I dette kapittelet sammenstilles hovedfunnene fra studiens tre artikler. Resultatene drøftes i relasjon til tidligere forskning og studiens tre teoretiske rammeverk ved å se på sammenfallende og divergerende funn med blikk for hvordan studien kan bidra til nye perspektiver på musikkpedagogisk grunnlagstenkning, forskning og praksis. Drøftingskapittelet er organisert etter de fire temaene som utkrystalliserte seg gjennom den overgripende analysen, og disse temaene er overskrifter for kapitlets fire deler. I den første delen diskuteres artiklenes hovedfunn i relasjon til studiens forskningsfelt, nemlig kulturskolefeltet og utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning. Sentrale begreper i denne delen er profesjonsforståelse, samfunnsmandat og lærerutdanning. Kapittelets andre del drøfter kulturskolens profesjonaliseringsprosess i lys av forståelser som omhandler maktstrukturer og endringsperspektiver. I dette temaet er praksisarkitektur det bærende teorirammeverket, med utsagn, handlinger og relasjoner som omdreiningsbegreper. I den tredje delen diskuteres mobilitet og kompetansenomadens bevegelsesmønstre innenfor praksislandskapet som både kulturskolen og utdanningsinstitusjonene er en del av. Til slutt løfter jeg blikket og betrakter de ulike bestanddelene innenfor studiens totale forskningsfelt som samhandlende praksiser i et større system. Det er teorien om praksisøkologi som ligger til grunn i denne delen, og diskusjonen dreier seg om hvordan praksisene kan påvirke, utvikle og endre hverandre i samspillet som skjer innenfor det større økologiske systemet som de er en del av. Disse fire

temaene belyser avhandlingens hovedproblemstilling på et overgripende plan, og på tvers av artiklenes forskningsspørsmål og resultater.

6.1 Kulturskolefeltets profesjonaliseringsprosess og utdanningsperspektiver

Tittelen på denne avhandlingen «Kulturskolelæreryrket i bevegelse – en framvekst av nye profesjoner?» peker på profesjonaliseringsprosessen som har foregått innenfor kulturskolefeltet gjennom flere tiår. Som følge av denne prosessen har kulturskolelærerprofesjonen endret seg, både når det gjelder innhold og arbeidsoppgaver, men også i henhold til krav om faglig kunnskap, ferdigheter og endringskompetanse (Karlsen & Nielsen, 2020). Forståelsene av denne profesjonen som er avdekket innenfor de respektive musikkpedagogiske utdanningene viser at kulturskolelæreryrket anses som en kompleks profesjon med svært mange og forskjelligartede arbeidsoppgaver og mandater. Med tanke på kulturskolelærerens mange ulike oppgaver og det komplekse ved profesjonen slik det kommer fram i mitt forskningsarbeid, kan man kanskje like gjerne betrakte «kulturskolelærer» som flere ulike profesjoner i framvekst. Dette er grunnen til at profesjonsbegrepet anvendes i flertall i avhandlingens tittel. Kulturskolens samfunnsmandat består ikke bare av å undervise elever i kunstfag, for skoleslaget skal også være et lokalt kunstpedagogisk ressurscenter, eller et «kulturelt nav», som en av informantene uttrykte det i intervjustudien. Skoleslaget skal kunne inngå samarbeid med flere instanser innenfor den enkelte kommune og i flere tilfeller på tvers av kommunegrenser. Resultatene viser at dette sammensatte samfunnsoppdraget utfordrer kulturskolens lærere til å måtte strekke sin kompetanse utover det de i utgangspunktet er kvalifiserte til, og at det derfor er nødvendig for kulturskolens ledelse å legge til rette for at kulturskolelærerne videreutvikler sin kompetanse etter endt utdanning (Lahn & Jensen, 2008; Smeby, 2013). Kulturskolens rolle som ressurscenter fører til at det kreves stor fleksibilitet og breddetenkning blant kulturskolelærere ved at de må samarbeide med flere ulike praksisfellesskap (Wenger, 2004). Samtidig kan ressurscenter-mandatet bidra til at kulturskolen får en solid forankring i samfunnet og nærmiljøet, og dermed mulighet til å opparbeide seg en synlig posisjon i kommunen som et viktig møtested for kommunens unge innbyggere (Holmberg, 2010).

Resultatene fra studien viser at utviklingen av rammeplanen for kulturskolen er en sentral del av profesjonaliseringsprosessen, blant annet ved at det i rammeplanen fremsettes et forslag om å etablere et kvalitetssikringssystem for oppfølging av kulturskolens virksomhet. Hvis dette blir en realitet vil rammeplanen kunne fungere som et grunnlagsdokument for utvikling av nasjonale

standarder og lokale læreplaner i kulturskolen. Rammeplanen skisserer ønskede lærerprofiler innenfor de tre undervisningsprogrammene, noe som også kan bidra til en felles nasjonal forståelse for hvilke kvalifikasjoner som bør kreves av kulturskolelærere for å kunne undervise innenfor hvert av programmene. Dette peker tilbake på profesjonaliseringsprosessen og formalisering av kompetansekrav ved ansettelse, noe som igjen legger føringer for hva slags fagporteføljer utdanningene som kvalifiserer til kulturskoleundervisning bør inneholde. I rammeplanens beskrivelser av de ønskede lærerprofilene framtrer det ulike krav til kompetanser knyttet til hvert av undervisningsprogrammene. Resultater fra avhandlingens første artikkel peker på at denne utfordringen kan løses ved at de ulike utdanningsinstitusjonene som tilbyr kulturskolekvalifiserende utdanninger kan utvikle utdanninger med *ulike* profiler, men som *til sammen* utdanner kulturskolelærere med forskjellige kompetanser, altså at det utdannes flere typer kulturskolelærerprofesjoner. Dette for å oppfylle alle ulike kompetanseområder som kreves for å kunne utføre de ulike arbeidsoppgavene som kulturskolelærere har i sitt virke. I samme artikkel poengteres det videre at ifølge rammeplanen kan alle treårige utøvende musikkutdanninger i prinsippet kobles med PPU og dermed utgjøre forskjellige kvalifiseringsveier fram mot å et yrke som kulturskolelærer i musikk. I praksis åpner dette opp for at lærere med et mangfold av ulike musikkfaglige bakgrunner kan berike kulturskolen gjennom et bredt spekter av sjangere, kunnskaper og didaktiske tilnærminger (Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2019; Jordhus-Lier et al., 2021). Disse perspektivene kan tas med inn i diskusjonen om hvordan utdanningsfeltet skal følge opp de ulike kompetansene som kulturskolelærere behøver for å kunne utøve sitt virke på en god måte. Artikkelen påpeker også at andre utdanninger som for eksempel lærerutdanninger, kirkemusikkutdanninger og musikkterapiutdanninger kan kvalifisere for å undervise på Breddeprogrammet.

En annen tilnærming til profesjonaliseringsprosessen som kommer fram i mitt datamateriale er kulturskolelæreres tilgang til faglige og profesjonelle fellesskap, noe som også blir nevnt i rammeplanen i forbindelse med kvalitetsarbeid (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 17). Kollegasamarbeid blir også framhevet i rammeplanen som nødvendig både for utvikling av høyere kompetanse og for refleksjon: «Kompetanseheving for lærere gjennom systematisk kollegabasert samarbeid kan bidra til at læreren videreutvikler egen praksis og refleksjonskompetanse» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Samarbeid og kommunikasjon innenfor det enkelte profesjonsfellesskap og mellom ulike typer profesjonsfellesskap bidrar til et større kunnskapsgrunnlag for den enkelte profesjonsutøver så vel som til tverrfaglig kunnskapsutveksling (Grimen, 2008; Lahn & Jensen, 2008). Profesjonsfellesskaper er med på

å styrke kulturskolelærerprofesjonens rolle og funksjon, men på grunn av at mange av kulturskolelærerstillingene i kulturskolene rundt om i Norge i stor grad er små stillinger, er det dessverre mange kulturskolelærere som mister tilgangen til kollegasamarbeid og profesjonsfellesskap som dette. Det er en utfordring for kulturskolens ledelse og eiere, nemlig kommunene, hvis kulturskolelæreren ikke får tilgang til profesjonsfellesskaper i sin arbeidshverdag. Resultatene viser at både profesjonsfellesskapet og det å lære av hverandres erfaring og kunnskap framheves av informantene, i tillegg til at det også er vektlagt i kulturskolerammeplanen. Dette samsvarer med Shulmans (2004) tanker om at et faglig fellesskap er nødvendig for å «monitor quality and aggregate knowledge» (s. 530). En annen tilnærming til begrepet profesjonsfellesskap er å se på kollegasamarbeid og samhandlinger innenfor kulturskolen som deltakelse i ulike praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2010; Wenger, 2004), og at tilegnelse av kunnskap og erfaringer gjøres nettopp i samhandlinger som skjer innenfor slike praksisfellesskap gjennom gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger, 2004, s. 98). Resultater fra denne studien viser at forståelser som omhandler samarbeid og kulturskolelæreres tilgang til profesjonsfellesskaper er noe som ses på som nødvendig for at kulturskolen skal kunne opprettholde og videreutvikle gode og varierte undervisningstilbud av høy kvalitet.

Begrepet profesjonsforståelse gir muligheter for å stille spørsmål om musikkutdannings kunnskapsgrunnlag og om hvordan, hvorfor og av hvem musikkpedagogisk fagkunnskap skal utvikles (Georgii-Hemming, 2013a, 2013b). Hvem har for eksempel mandat til å definere og utvikle kunnskapsgrunnlaget innenfor musikkutdanninger som retter seg mot kulturskoleundervisning og innenfor musikkutdanninger generelt? I denne undersøkelsen rettes blikket mot lærerutdannerne og deres forståelser av kulturskolefeltet. Definisjonsmakten legges derfor i dette tilfellet til lærerutdannerne og hvordan *deres* forståelse av kulturskolefeltet påvirker innholdet og kunnskapsgrunnlaget i utdanningene. Det er en utstrakt forståelse blant informantene at kulturskolelæreren har et bredt nedslagsfelt i sin arbeidshverdag og at mangedimensjonalitet, fleksibilitet og endringskompetanse utgjør store deler av kulturskolelæreres kompetansegrunnlag, noe som er i tråd med andre lignende undersøkelser (Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018; Westby, 2017a; Waagen, 2016). Å skulle fylle en musikkpedagogisk utdanning med alle de krav til kompetanse som en kulturskolelærer kan komme til å møte er ifølge flere av mine informanter omtrent umulig. Det er således en utfordring for utdanningsinstitusjonene å skulle utdanne kandidater med både spesialist- og breddekompetanse. Det påpekes av informantene at kravene til breddekompetanse og

fleksibilitet ofte er mer omfattende i distriktet enn i de større byene og at kulturskolelærere spesielt i mindre kulturskoler må belage seg på å strekke sin kompetanse ut over det de i utgangspunktet forstår seg som kvalifisert til å gjøre. Det er også en forståelse av at spesialistkunnskap er viktig for å gjøre et godt arbeid og at dette ikke må gå på bekostning av krav til breddekompetanse, slik at ikke kulturskolelæreren blir redusert til «en sånn slags potet, som ikke smaker verken fugl eller fisk» slik en informant uttrykte det i ett av intervjuene. Selv om forståelser av spisskompetanse i stor grad dreier seg om undervisning på høyt kunstnerisk nivå, omhandler de også nybegynneropplæring og opplæring av «elever som er gjennomsnittlig eller under gjennomsnittlig talentfulle». Det å undervise denne typer elever krever en spesiell form for spisskompetanse som det ikke nødvendigvis er enkelt å tilegne seg. Dessuten anses det å være en svært viktig form for kompetanse fordi, som en av informantene uttaler i ett intervju, «det er det som trengs mest, for det er de fleste elevene som spiller på det nivået». Det er interessant at forståelsene som omhandler nybegynneropplæring vektlegger at det er vanskelig å undervise nybegynnere, samtidig som at resultatene fra observasjonsstudien viser at nybegynneropplæring ikke finnes i praksisopplæringen innenfor utdanningene som er representert i denne undersøkelsen. Resultatene fra disse to undersøkelsene er derfor motstridende, på den måten at innholdet i praksisundervisningen i utdanningene ikke speiler den forståelsen som finnes blant kulturskolelærerutdannerne.

Resultatene i Jordhus-Liers (2018) studie viser at spesialistdiskursen er bærende i kulturskolens læringskultur og blant kulturskolelærerne, mens breddediskursen har en mer førende posisjon i dokumentene. Resultatene fra min undersøkelse er i samsvar med Jordhus-Liers resultater, altså at profesjonaliseringen av kulturskolen har ført til et behov for kulturskolelærere med en annen didaktisk bredde enn tidligere. Imidlertid viser denne studiens resultater at også breddediskursen framtrer hos kulturskolelærerne, og da i form av deres roller som lærerutdannere og praksisveiledere. Praksisveilederne er svært bevisste på at breddekunnskap er en viktig bestanddel av en kulturskolelærers kompetansegrunnlag, og legger stor vekt på fortrolighetskunnskap og elev-samarbeid. Videre poengterer praksisveilederne i flere av praksissamtalene at en kulturskolelærer må ha stor didaktisk bredde for å kunne undervise på alle de ulike praksisarenaene som er tilknyttet den enkelte kulturskole – i tillegg til å være dyktige utøvere på sitt/sine hovedinstrument(er).

Etter at datainnsamlingen i denne undersøkelsen fant sted, er det vedtatt at den treårige faglærerutdanningen i praktisk-estetiske fag blir faset ut i løpet av 2022, og at utdanningen erstattes med en femårig faglærerutdanning som inkluderer mastergrad (Forskrift om plan for

lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1-13, 2020). Myndighetene «svarer» på kulturskolefeltets behov for lærere med en større didaktisk bredde ved å utvide dagens utdanninger med bachelorgrad til å bli mastergradsutdanninger, med muligheter for studentene til å kunne fordype seg mer i fagstoffet. En løsning som skisseres av mine informanter er at hver enkelt utdanningsinstitusjon former sin egen profil på kulturskolelærerutdanningen, slik at utdanningene i Norge til sammen utdanner ulike profesjoner eller kandidater med ulike kompetanser som utfyller hverandre når de møtes som kolleger i kulturskolene. Dette er i tråd med avhandlingens resultater som viser at det kan være mange veier som kvalifiserer til kulturskolelæreryrket og at forskningskompetanse i form av en mastergrad vil være en fordel, noe som da også underbygger retningen som tas når den treårige faglærerutdanningen blir en femårig faglærerutdanning med master. Videre viser resultatene at utfordringene ikke bare handler om å skape et variert og fleksibelt innhold i utdanningene der resultatet blir en lengre utdanning med mastergrad. Utfordringene er også knyttet til å styrke bindeleddet som leder fra utdanningene og ut i det aktive arbeidslivet.

I tillegg til nevnte aspekter handler kulturskolens profesjonaliseringsprosess også om å oppnå økt status i lokalsamfunnet, noe som kan føre til mer påvirkningskraft og makt innenfor de ulike handlingsrommene som kulturskolen har tilgang til. Kulturskolelærerens profesjonsstatus er av den grunn også et moment som er sentralt i utviklingen, og resultatene fra denne undersøkelsen viser at både informanter innenfor utdanningssektoren, kulturskolelærere som er praksisveiledere, samt rammeplanen i seg selv er opptatte av å legitimere kulturskolelæreryrket som en egen profesjon. I rammeplanen blir for eksempel profesjonsbegrepet brukt 25 ganger i en eller annen form, og informantene omtaler kulturskolelæreryrket som profesjon i alle intervjuene og praksissamtalene. Faglærerutdanningen i musikk er også en profesjonsutdanning, som på samme måte er med på å argumentere for å kunne betegne kulturskolelæreryrket som en profesjon. Å legge vekt på kulturskolelærerprofesjonens kunnskapsstatus og viktigheten av å ha en høy kompetanse innenfor både utøvende virksomhet og undervisningspraksis er temaer som går igjen i de fleste intervjuer og observasjoner. Dette er for øvrig et tema som står sentralt i kulturskolerammeplanen og innenfor andre studieregulerende dokumenter. Status og makt kan være to sider av samme sak, men samtidig handler det både om å få og ta makt. Å gjøre krav på og få makt vil gi kulturskolen økt status i samfunnsstrukturene, noe som igjen kan føre til større påvirkningskraft i mandatet ved å kunne bidra til å skape et bedre samfunn for borgerne i form av rollen som kulturpedagogisk ressurscenter.

6.2 Makt, endringsperspektiver og profesjonalisering

I dette avsnittet vil jeg se på kulturskolens profesjonaliseringsprosess og forståelser av kulturskolefeltet i sammenheng med maktstrukturer og endringsperspektiver. For å gjøre det behandler jeg forståelsene jeg avdekket i studiens analyser som *praksiser*. Det innebærer å se dem som sosiale aktiviteter som består av utsagn, handlinger og relasjoner som henger sammen i bestemte praksisprosjekter (Kemmis & Mutton, 2012; Kemmis et al., 2014; Schatzki, 2002). Ved å betrakte forståelsene som praksiser, gjennom en praksisarkitektur-linse, kan jeg diskutere hvordan ulike maktstrukturer og endringsperspektiver uttrykkes gjennom kulturell-diskursive og sosio-politiske forhold (Kemmis et al., 2014). Hensikten med diskusjonen er å åpne for en revitalisering av praksisene knyttet til kulturskolens profesjonaliseringsprosess ved å undersøke dynamikken mellom ulike forhold innenfor forståelsene av kulturskolefeltet og de aktuelle kulturskolelærerutdanningene.

Ifølge Molander og Terum (2008b) har profesjoner stor definisjonsmakt og profesjonsbegrepet fører således med seg en høyere status. I avhandlingens tittel som uttrykker min forståelse av datamaterialet og *mitt utsagn* (Kemmis et al., 2014) i denne sammenhengen, har jeg valgt å knytte profesjonsbegrepet til kulturskolelæreryrket som et argument i diskusjonen om kunstfaglige yrker *kan* kalles profesjoner eller ikke (Varkøy, 2014). Måten profesjonsbegrepet blir brukt på i tittelen uttrykkes i det semantiske rommet og tittelen kommuniserer et kulturelt-diskursivt forhold som kan føre til en interaksjon med leseren og videre bidra til endringer i hvordan kulturskolelærerprofesjonen kan forstås på. For å kunne endre praksiser må man ifølge Kemmis et al. (2014) utvikle nye måter å forstå verden på gjennom å gjøre verden forståelig gjennom nye diskurser, og forfatterne hevder at man kan legge til rette for mulige endringer ved å gå inn og endre på praksisenes arkitekturer. Min hensikt i tittelens språklige formuleringer har derfor vært å utvikle nye forståelser av og kunnskap om kulturskolelæreryrket.

Jeg har valgt å se på rammeplanen for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) som et utsagn som kan ha innvirkninger på hvordan man for eksempel forstår kulturskolens mandat eller hvordan kulturskolelæreren utøver sitt arbeid. Rammeplanens arkitektur kan påvirke hvordan praksisene utføres, og dette skjer både i det semantiske, det fysiske og det sosiale rommet, der praksisene uttrykkes gjennom språk og handlinger og blir praktisert gjennom makt og solidaritet (Kemmis et al., 2014, s. 38). I en hermeneutisk teoriverden handler dette om forståelsenes konstante bevegelser og vekslinger mellom helheten og delene (Gadamer, 2012), mens i et praksisarkitektonisk lys representerer dette responssløyfen (Østern, 2016) som er i konstant bevegelse mellom praksisene og praksisarkiturene, og som kan ha ringvirkninger for

hvordan praksisene utføres. Som nevnt blir begrepene «profesjon» og «profesjonell» brukt gjennomgående i rammeplanen. Det kan vitne om en bevissthet i ordbruken med tanke på å skulle bidra til profesjonalisering av kulturskolefeltet og kulturskolelæreryrket. Utsagnene «profesjon» og «profesjonell» uttrykkes språklig i det semantiske rommet og praksisarkitekturenes forhold fremmer en interaksjon mellom leseren av planen, altså praksisutøveren, og utsagnene via kulturelle-diskursive forhold (Kemmis et al., 2014). Praksisutøverens tolkninger av utsagnene kan påvirke handlingene som gjøres i etterkant, og rammeplanens utsagn har på den måten muligheten for å bidra til endringer i praksisutøverens handlinger i det fysiske rommet. En av rammeplanens føringer er å kunne definere kulturskolelæreryrket som en profesjon på lik linje med andre lærerprofesjoner, og rammeplanens utsagn som omhandler kulturskolelæreryrkets profesjonsstatus, er derfor med på å synliggjøre kulturskolelæreren som en profesjonell yrkesutøver med krav til formell kompetanse ved tilsetting. Selv om dette ikke er et krav i utgangspunktet (se Aglen & Karlsen, 2017, s. 168-169), vil rammeplanens utsagn likevel etter hvert kunne påvirke kommunens praksiser når det gjelder krav til formell kompetanse ved tilsetting av nye kulturskolelærere.

Hvis man legger til grunn at kulturskolerammeplanen iverksettes (Hanken & Johansen, 2013) kan planens utsagn om kompetansekrav innenfor de tre undervisningsprogrammene og krav til ønsket formell kompetanse ved tilsetting være gode eksempler på hvordan utsagn, handlinger eller relasjoner kan føre til endringer i praksisarkitekturene innenfor kulturskolens undervisningstilbud. I kulturskolene kan disse utsagnene også medvirke til endringer i kulturskolelærernes planlegging og gjennomføring av undervisning innenfor de ulike undervisningsprogrammene. Undervisningsprogrammenes praksisarkitektoniske byggverk, det vil si praksisprosjektenes utforming (Kemmis & Mutton, 2012, s. 191; Kemmis et al., 2014, s. 31; Schatzki, 2002, s. 77), vil da påvirkes ved at endringer i utsagn i rammeplanen vil kunne påvirke handlinger og relasjoner innenfor den undervisningen som tilbys i kulturskolen. Dette bekreftes i resultatene som viser at kulturskolelærere som underviser på Breddeprogrammet skal ha en høy kommunikativ kompetanse, samt relasjons- og lederkompetanse, mens den kunstfaglige kompetansen ikke nødvendigvis behøver å være på ekspertnivå for at undervisningen skal kunne gjennomføres på kompetent vis. Ved å legge rammeplanen til grunn for undervisningen på Breddeprogrammet kan dette føre til endringer i praksisenes arkitektoniske oppbygging, altså at kulturskolelærernes måter å gjennomføre sin undervisning på endres som en følge av rammeplanens utsagn – hvis den iverksettes.

Det profesjonelle fellesskapet er et eksempel på sosio-politiske forhold som påvirker praksisarkitekturene i undervisningspraksisene i kulturskolen. Resultatene fra alle artiklene peker i retning av at det profesjonelle fellesskapet, også benevnt som praksisfellesskap i denne avhandlingen (Wenger, 2004), er essensielt for kulturskolens videre profesjonaliseringsprosess. Prosessen kan være en inngang til at kulturskolelærere sammen kan utvikle et faglig fellesskap med forankring i felles kunnskapskulturer og kompetanser (Cetina, 2007; Nerland, 2012). Resultatene i avhandlingen viser at profesjonsutøverne trenger tilgang et faglig fellesskap der egne og andres fortellinger om signifikante opplevelser og utfordringer i yrkeshverdagen blir utgangspunkt for refleksjoner og diskusjoner om egen praksis. Det å kunne bruke et slikt profesjonelt fellesskap blir dermed en forutsetning for at en sann type refleksjon kan skje (Shulman, 2004). Resultatene fra intervjustudien viser at informantenes forståelser av det profesjonelle fellesskapets betydning for god profesjonsutøvelse både uttrykkes i det semantiske rommet og praktiseres i det sosiale rommet gjennom makt og solidaritet (Kemmis et al., 2014). Utsagn som dreier seg om viktigheten av den spontane samtalen på lærerrommet eller tilgang til «kaffeveiledning», altså hvordan praksisutøverne forholder seg til hverandre, peker på at også de tilfeldige møtene kan være av stor betydning for å kunne utøve kulturskolelærerprofesjonen på en god måte. I observasjonsstudien kommer forståelser av tilgang til profesjonsfellesskapet til uttrykk gjennom relasjoner i praksisundervisningen. Profesjonsfellesskapet er avhengig av sosio-politiske forhold i form av hvordan praksisutøveren forholder seg til andre i det sosiale rommet. Oversatt til kulturskolevirkeligheten handler dette om at skolens ledelse bør legge til rette for arenaer og møtesteder der kolleger innenfor kulturskolen kan møtes og la seg inspirere av hverandre. Ifølge mine informanter ligger ikke alltid forholdene til rette for dette. Mange kulturskoler er små, og lærerne er gjerne ansatt i små stillinger. Kulturskolelærerne underviser dessuten på forskjellige tidspunkt og på forskjellige steder, så de møter sjeldnere kolleger, det være seg i formelle eller mer tilfeldige møter. Med små stillinger er det også mindre tid til administrerende oppgaver, og dette kan være ytterligere en utfordring når man skal innkalle kollegiet til felles planlegging, fagseminarer og lignende. I et sosio-politisk forhold handler dette også om at kulturskolens eiere, altså kommunen, praktiserer makt og solidaritet gjennom det sosiale rommet. Ledelsen bør legge til rette for at kulturskolelærerne har nok ressurser i sine matriser, samt tid og muligheter, til å kunne få tilgang til kulturskolens profesjonelle fellesskap.

Videre er relasjonen mellom praksisarena og utdanningsinstitusjoner, altså mellom praksisveileder fra kulturskolen og faglærer fra utdanningsinstitusjonen, sentral både når det

gjelder kulturskolens profesjonaliseringsprosess, innholdet i utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning, og undervisning ved andre læringsarenaer (Gloppen, 2013; Ranheimsæter et al., 2011). Resultater fra observasjonsstudien viser at samtaledynamikkene i praksissamtalene er preget av ulike maktforhold som spiller inn på studentens profesjonelle utvikling. Det er ekspertene¹³ som er førende i praksissamtalene, og studenten får ikke like stor plass i diskusjonene for å reflektere over egen praksisutøvelse. Selv om ekspertene er førende i samtalene, oppleves det slik at det er et symmetrisk og balansert maktforhold mellom samtalepartene (Bjørndal, 2008; Sørensen, 2019). Det kan også se ut til at studenten tilegner seg kunnskap og erfaring gjennom både å reflektere selv over egen praksis, og gjennom å se og høre lærerne samtale foran seg. Likevel mener jeg at det kan være en fordel å balansere maktforholdet mellom ekspertene og studentene, og da kan praksisarkitekturteorien være et verktøy som kan bidra til artikulering av kunnskapene og erfaringene ekspertene formidler til studentene i de kommunikative rommene. På den måten kan arkitekturene fremme en interaksjon med studenten via de sosio-politiske forholdene i praksissamtalene, og det kan være én måte å legge til rette for at studenten best mulig kan tilegne seg profesjonsforståelse.

Maktforhold finnes mellom ulike praksisområder innenfor praksislandskapet som kulturskolen og musikk lærerutdanningene er en del av, og opplevelsen av endret definisjonsmakt kan oppstå i møtet med andre praksisfellesskap og praksisområder. Å bevege seg mellom ulike praksisfellesskaper kan bidra til endringer i og forskyvinger av definisjonsmakt, og det kan føre til mer eller mindre innflytelse på andre områder. I grensemøtene mellom utdanningsinstitusjon og praksisskole vil det konstrueres kunnskap og erfaringer om de respektive profesjonsområdenes kompetanseområder som vil være fruktbare – ikke bare for kulturskolens profesjonaliseringsprosess og musikk lærerutdanningene, men også for andre arenaer som tilbyr kunst- og kulturopplæring på ulike nivåer.

6.3 Bevegelser og grensemøter i praksislandskapet

Denne studien handler om utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen, og resultatene fra alle de tre artiklene viser at undersøkelsesfeltet ses på som både mangeartet og sammensatt. Kulturskolelæreren skal favne svært mange ulike oppgaver i sitt virke, og helst «kunne litt om alt mulig – til slutt!», som en av informantene

¹³ I studiens tredje artikkel omtaler jeg faglærer fra utdanningsinstitusjonen og praksisveileder fra kulturskolen som eksperter i praksissamtalen.

uttrykte det. I lys av disse forståelsene betrakter jeg i denne delen kulturskolen som et praksislandskap bestående av mange praksisfellesskap (Wenger-Trayner et al., 2015), med praksisutøvere som har utviklet sin situerte kunnskap i relasjon til de lokale praksisene som utføres (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2009). Blikket rettes mot kulturskolelæreren som beveger seg mellom disse praksisfellesskapene i løpet av sin arbeidshverdag. Som en konsekvens av kulturskolelærers skiftende plasseringer (Lave & Wenger, 2010) oppstår det grensemøter mellom ulike kompetanser og kunnskapskulturer (Cetina, 2007; Gieryn, 1983; Nerland, 2012), representert ved deltakerne fra de forskjellige praksisfellesskapene.

Kulturskolens rolle som ressurscenter har ført til samarbeid med flere undervisningsarenaer i kommunene, og da spesielt grunnskolen (Bröske, 2017; Kalsnes, 2014; Westby, 2017b). I intervjustudien framtrer det forståelser av at det å undervise i grunnskolen er en stor del av kulturskolelærers arbeidsoppgaver – i tillegg til å undervise i det frivillige kulturlivet som finnes i kommunene. Det kommer ikke så tydelig fram i resultatene *hvordan* samarbeidet med grunnskolen skal gjennomføres, men tidligere undersøkelser peker på at det bør etterstrebes et likeverdig samarbeid, spesielt når kunst- og kulturformidling skal skje på grunnskolens arena (Emstad & Angelo, 2017, 2019; Kalsnes, 2012a, 2012b). En fallgrube kan være at når kulturskolelærerne kommer inn i grunnskolen med sin spisskompetanse, så kan dette resultere i et slags «bistandsarbeid» (Bröske, 2017) der kulturskolelærerne tar over musikkundervisningen med sin ekspertkompetanse, framfor å samarbeide og utveksle kunnskaper og erfaringer med grunnskolelærerne som har en mer breddeorientert musikk lærerkompetanse. I et sosiokulturelt perspektiv handler dette om kryssing av praksisgrenser, og ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) er praksisgrenser steder hvor potensielle misforståelser kan oppstå mellom de ulike praksisfellesskapene. I et «bistandsarbeid» som omtalt krysser praksisutøverne grenser, men de møter ikke praksisutøvere fra det andre praksisfellesskapet. Dermed unngår man misforståelser, men man mister også muligheter for uventet læring, som kan oppstå i slike grensemøter.

Ifølge mine informanter fra intervjustudien er kulturskolelæreryrket en profesjon som krever nærmest en «uendelig evne til fleksibilitet». En informant mener at det bør forventes at en kulturskolelærer gjerne skal kunne «hoppe inn i en skolesituasjon, i en klassesituasjon, i en ordinær allmennlærers/musikklærers oppgaver». Å skulle «hoppe inn» i ulike undervisningssituasjoner som finnes innenfor praksislandskapet, det vil si i både frivillige og obligatoriske undervisningsarenaer; i store grupper/klasser, favne alle aldre, lede sanggrupper i barnehagen eller seniorkoret på eldresenteret og så videre, krever stor omstillingsevne, samt

kunnskap og erfaringer om flere ulike praksisfellesskaper. En kulturskolelærer som reiser mellom mange praksisfellesskap opparbeider seg en bred kompetanse innenfor praksislandskapet, og denne kunnskapen overføres mellom praksisene gjennom kulturskolelærerens profesjonsutøvelse. Å krysse grenser mellom praksisfellesskaper er ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) avgjørende aspekter ved det å befinne seg i et praksislandskap. Forfatterne ser på kryssing av grenser og grensemøter som en mulig læringsarena, fordi det kan føre til nye perspektiver og kunnskap for den reisende. Holst (2013, 2017b) kaller grensemøtene mellom grunnskoleundervisning og kulturskoleundervisning for «det tredje rommet» og mener at dette rommet har et utviklingspotensial og påpeker at musikkundervisning bør foregå som et gjensidig og forpliktende arbeid mellom de ulike institusjonene. Avhandlingens tredje artikkel omhandler praksissamtalen i kulturskolelærerutdanningen. Resultatene fra denne observasjonsundersøkelsen viser at praksissamtalen er et grensemøte, eller et «tredje rom», der representanter fra ulike praksisfellesskap bringer med seg ulike forståelser av kulturskolelærerprofesjonen inn i samtalen (Gieryn, 1983; Lejonberg et al., 2017). I resultatene kommer det også fram at grensemøtet mellom ulike praksisfellesskap fører til at praksissamtalen er en undervisningsarena der studenter tilegner seg profesjonsforståelser.

Kulturskolelærerens bevegelser i praksislandskapet handler ikke bare om å møte andre praksisfellesskaper, men også om å kunne bevege seg mellom det å være kunstnerisk utøver på høyt nivå på eget instrument og å være musikkpedagog med gode pedagogiske kunnskaper og ferdigheter. Ifølge mine informanter er en slik omstillingsferdighet noe som kulturskolelærere skal kunne beherske. Gjennom disse bevegelsene kan det ifølge Triantafyllaki (2010) oppstå en ny profesjonalitet i grensemøtet mellom utøveridentiteter og læreridentiteter. Profesjonell identitetsdanning (Bouij, 1998a; Broman-Kananen, 2009; Jordhus-Lier, 2018) kan oppstå gjennom å bevege seg rundt i praksislandskapet. Man knytter forbindelser på tvers av ulike identitetsgrupper, som i dette tilfellet er de ulike praksisfellesskapene og kunnskapskulturene (Cetina, 2006, 2007) som kulturskolelæreren møter i sin mangedimensjonerte arbeidshverdag (Waagen, 2016). Ifølge Krejsler (2006) bør profesjonsutøvere ha evnen til å utvikle flere typer profesjonelle identiteter (multiple identiteter) og kunne veksle mellom disse, noe han benevner som kompetansenomader. Resultatene i denne undersøkelsen er i tråd med Krejslers kompetansenomade-begrep, ved at informantenes forståelser av kulturskolelærerprofesjonen i stor grad dreier seg om å måtte forholde seg til mange ulike praksisområder innenfor det store praksislandskapet. Kulturskolelæreren må kunne bevege seg mellom de ulike praksisene og

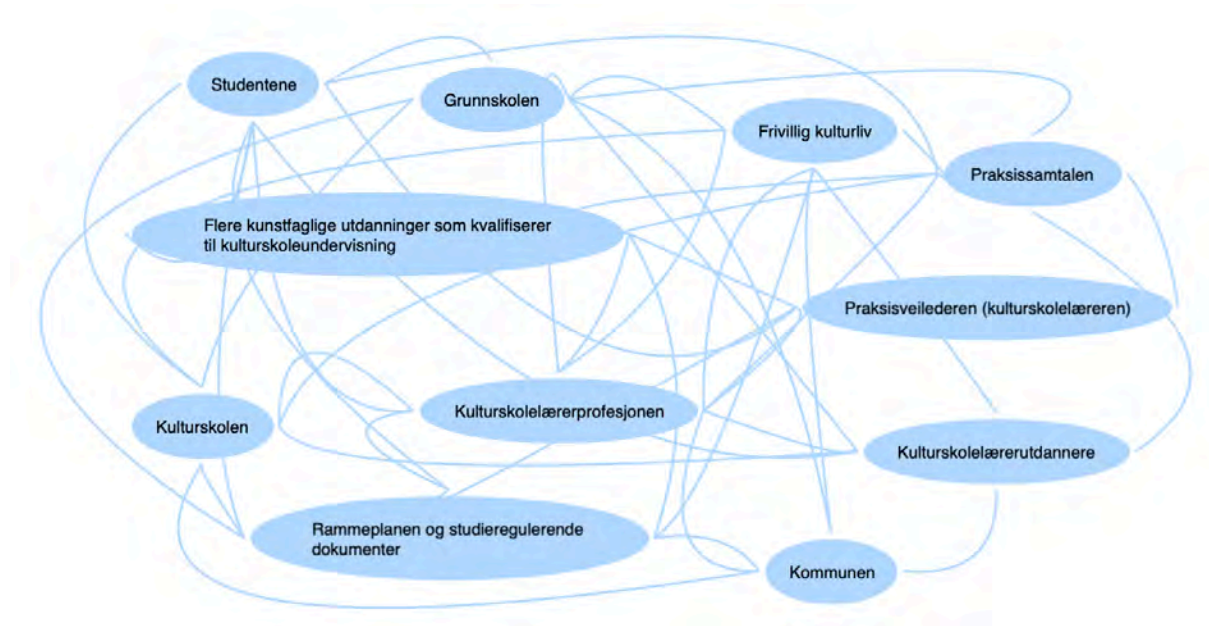
tilpasse seg de ulike karakterene og identitetene som er typiske for det enkelte praksisområde. Krejslers kompetansenomade-begrep er også tidligere knyttet til kulturskolelæreryrket gjennom undersøkelser som omhandler kulturskolelærerens sammensatte yrkeshverdag (Kalsnes, 2012a; Karlsen, 2019; Nielsen & Westby, 2012; Westby, 2017a). Denne karakteristiske betegnelsen gjenspeiler forståelsene som avdekkes i min undersøkelse, men kan også være et sentralt begrep å anvende i utdanninger som kvalifiserer til andre type lærerprofesjoner. Å ha en holistisk tankegang rundt profesjonsutøvelsen er noe mange informanter trekker fram som sentralt i kulturskolelærerens arbeidsvirke. Videre legger flere informanter vekt på at det også er viktig å kunne beholde en «grunnidentitet» samtidig som man utvikler og veksler mellom multiple identiteter (Krejsler, 2006). I denne undersøkelsen er en typisk forståelse av kulturskolelærerprofesjonen at det er en profesjon der utøveren må kunne veksle mellom mange ulike profesjonsidentiteter. Dette er på linje med resultatene i Jordhus-Liers (2018) undersøkelse. Hun finner at de fleste av kulturskolelærerne identifiserer seg med flere fagposisjoner, enten samtidig eller om hverandre, og at de til sammen former de ulike fagposisjonene til sine profesjonelle identiteter. Informantgrunnlaget i min studie er som sagt hentet fra høyere musikkutdanning, mens Jordhus-Liers informanter er kulturskolelærere. Det viser at det er en felles forståelse av kulturskolelærerprofesjonen blant både kulturskolelærerutdannere og kulturskolelærere, altså at det er en profesjon som inneholder mange ulike identiteter som profesjonsutøveren må kunne veksle mellom i løpet av sin arbeidsdag.

Når man ser på identitetsarbeid i lys teorien om praksisøkologi (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012) så handler dette også om samarbeid og møter med andre praksisfellesskaper som kulturskolelæreren har tilgang til. Kulturskolens samarbeid med andre undervisningsarenaer i kommunen, som en konsekvens av den tildelte rollen som lokalt kulturpedagogisk ressurscenter, fører til at skoleslaget blir en del av et større system bestående av *flere* praksisfellesskap. Disse fellesskapene gir således næring til hverandre gjennom samhandlinger i det praksisøkologiske systemet.

6.4 Musikk lærerutdanning, kulturskole og kulturskolelærerprofesjon:

Samhandlende praksiser i et økologisk system

Med utgangspunkt i teorien om praksisøkologi betrakter jeg i denne delen forståelsene av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonene som samhandlende praksiser i et større system. Hvis man ønsker å endre praksis, er det ifølge Kemmis et al. (2012) nødvendig å studere praksisene i det økologiske systemet. Praksisene virker sammen i det levende systemet og de gir næring til hverandre, men praksiser kan også hemme at andre praksiser får utfolde seg. Ved å se på forståelsene av kulturskolefeltet med et praksisøkologisk blikk, har jeg avdekket kunnskap om hvordan de ulike praksisene innenfor studiens forskningsfelt er relatert til hverandre og hvordan effektene og konsekvensene av praksiser innenfor feltet kan utvikle og skape andre praksiser. Relasjonene mellom praksisene og det økologiske systemet ses også med et hermeneutisk blikk, ved at jeg veksler mellom helhetsforståelser og delforståelser og endrer min forståelseshorisont i tolkningsprosessen (Gadamer, 2012). Mine forståelser av utdanningsfeltets forståelser av kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen er således utviklet gjennom både den hermeneutiske og praksisøkologiske tilnærmingen. Det er Capras (2005) åtte prinsipper for den økologiske tenkningen som ligger til grunn i diskusjonen. I tillegg er jeg inspirert av Kemmis et al.s (2014, s. 48) fem fokuserte praksiser i en utdanningskontekst, «the Education Complex», som jeg har tilpasset praksisene og forståelsene i denne studien. Figuren nedenfor er inspirert av modellen til Kemmis et al., og den synliggjør hvordan de ulike praksisene innenfor kulturskolefeltet samhandler i et større levende system:



Figur 1: Praksisøkologi i studiens forskningsfelt. Inspirert av Kemmis et al. (2014, s. 52)

Diskusjonen som følger organiseres rundt de tre hovedbestanddelene i studiens undersøkelsesfelt, nemlig kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og musikkpedagogutdanningene som kvalifiserer for kulturskoleundervisning. Praksisene innenfor det økologiske systemet utgjør også egne praksissystemer (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012), og jeg følger denne tenkningen ved at de tre bestanddelene, i tillegg til å være en del av et felles økologisk system hver for seg utgjør egne økologiske systemer i diskusjonene.

Som nevnt kan kulturskolefeltets profesjonaliseringsprosess knyttes til utviklingen som har funnet sted innenfor utdanningsfeltet, der det i den senere tid er blitt etablert flere kunstfaglige utdanningsveier som kan lede mot en mulig ansettelse i kulturskolen. I et praksisøkologisk perspektiv kan man si at de ulike utdanningsveiene hver for seg utgjør organismer eller praksiser som virker inn på andre praksiser i det større økologiske systemet, det vil si det feltet som utdanningene kvalifiserer til. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det er enighet blant informantene om at utdanningsinstitusjonene har en utfordring når det gjelder å skape et innhold i utdanningene som svarer til de krav til kompetanse som informantene selv mener en kulturskolelærer bør ha for å få et best mulig grunnlag for å utføre sitt virke. I tillegg til nasjonale styringsdokumenter har lærerutdannernes forståelser av kulturskolefeltet dermed stor betydning for utdanningenes utforming og innhold. For eksempel kan dette være forståelser som omhandler at kulturskolelæreren skal være en dyktig utøver og formidler på sitt eller sine instrumenter. Ved å ivareta disse forståelsene innenfor utdanningens ulike fagspesifikke områder vil det ha betydning for utdanningens fagportefølje og utformingen av faginnholdet, og kandidatenes kompetansegrunnlag ved endt utdanning blir et produkt av systemets økologiske samhandlinger og forståelser. Dette tydeliggjør den gjensidige avhengigheten som finnes både mellom praksisene innenfor utdanningssystemet, men også i sammenheng med andre økologiske systemer (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012), i dette tilfellet kulturskolen.

Et annet spørsmål handler om hva som skjer i det eksisterende systemet når nye praksiser kommer inn i systemet eller inn i ferdighetene hos en praksisutøver. Utdanningsfeltets noe mer fragmenterte karakter som følge av reformene som er gjennomført de siste tiårene (se Aglen, 2018, s. 2), har ført til at praksisene både har endret seg og nye har kommet til. Resultatene fra den første artikkelen påpeker at det er blitt utviklet flere utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning, og på bakgrunn av dette mener jeg at utdanningsfeltet har et ansvar for å synliggjøre og tydeliggjøre de ulike profilene som hvert enkelt utdanningsløp har. Utdanningene virker sammen i et større system ved at de utdanner kandidater med *forskjellige* kompetanser for kulturskolen. Disse lærerne vil til sammen kunne fylle det brede

kompetansebehovet som den enkelte kulturskole har i henhold til dens undervisningsportefølje og samarbeidspartnere (se Ellefsen & Karlsen, 2019; Hovde, 2021; Rønningen, 2019; Westby, 2017a). Tydeliggjøringen av utdanningenes forskjellige profiler kan også gjøre det mer forutsigbart for kulturskolene når de skal rekruttere nye lærere til spesifikke undervisningsoppgaver.

Ifølge flere undersøkelser om praksisundervisningen i lærerutdanninger bør det etterstrebes god sammenheng mellom pedagogikk, fagspesifikke emner og praksis (Andersen et al., 2011; Bjerkholt, 2012; Eide et al., 2017; Gloppen, 2013; Ottesen, 2006). Resultatene fra min studie viser at faglærere fra utdanningsinstitusjonen og praksisveiledere i kulturskolen har relativt like forståelser fra hva god kulturskoleundervisning kan være. Likevel er min forståelse av studiens empiri at de respektive utdanningene kunne ha hatt en sterkere kobling mellom praksisundervisningen og de pedagogiske og fagspesifikke emnene som studentene møter på utdanningsinstitusjonen. Dette gjelder spesielt koblingen til praksisundervisningen og selve praksissamtalen, som har vært gjenstand for undersøkelse i denne studien. De nevnte bestanddelene i lærerutdanningen virker sammen i det økologiske systemet, og i grensemøtene som skjer i disse kommunikative rommene mellom praksisene (Kemmis et al., 2012; Kemmis et al., 2014) oppstår det læring (Wenger-Trayner et al., 2015), der resultatene, som nevnt i kapittel 6.3, viser at praksissamtalen er en arena der studentene tilegner seg profesjonsforståelser. Praksissamtalen fungerer som et grensemøte mellom faglærer, praksisveileder og student, altså et slags «tredje rom» (se Gieryn, 1983; Holst, 2013, 2016; Lejonberg et al., 2017) som jeg mener kan ha et utviklingspotensial når det gjelder praksisopplæringen i lærerutdanninger. I dette tredje rommet vil kulturskolelærerens doble rolle som kulturskolelærer og lærerutdanner, i form av rollen som praksisveileder, være sentral. Dette gjelder ikke bare i opplæringen av nye kulturskolelærere, men også i koblingen mellom musikk lærerutdanningene og kulturskolen som sådan.

Kulturskolen er også et levende system i seg selv (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012), og ifølge mine informanter er en av kulturskolens viktigste oppgaver, i tillegg til å drive kunstfaglig opplæring, å være et kulturelt nav i samfunnet og ha «estetiske samhandlinger på tvers av ulike skillelinjer». Kulturskolens tildelte rolle som lokalt kulturpedagogisk ressurscenter har ført til mer samarbeid med andre praksiser i kommunen. Hva angår kulturskolen som en samhandlende praksis på lik linje med andre praksiser i kommunene, kan tenkningen om praksisøkologi bli et verktøy for å bevisstgjøre egen praksis (Kemmis et al., 2012; Østern et al., 2020). Denne bevisstgjøringen kan bidra til at kulturskolen i større grad enn tidligere utvikler seg i

sammenheng med andre praksiser, i stedet for å tenke kun i egne baner. Kulturskolen som eget skoleslag kan da bli mer synlig og kan få større påvirkningskraft i det økologiske systemet som skolen er en del av. Ansettelse av lærere med varierende kompetanser, både bredde- og spisskompetanser, vil bidra til at kulturskolene får tilgang til nye praksiser i sin portefølje. Etter min mening bør kulturskolerektorer trekke veksler på kulturskolelærernes ulike kompetanser og løfte fram og bevisstgjøre den enkelte kulturskolelærers unike kompetanse i kollegiet. På den måten kan også kulturskolelærerne få mer kunnskap om hverandres forskjellige kompetanseområder og slik kunne utvikle nye ideer til undervisningstilbud og formidlingsprosjekter i kulturskolene de er tilknyttet. Derfor er også det tidligere nevnte praksisfellesskapet en viktig bestanddel i kulturskolelærerprofesjonens hverdag, der man kan ha ideutvekslinger og få tilgang til de andre kollegenes ulike kompetanser og erfaringer (Lave & Wenger, 2010; Shulman, 2004; Wenger, 2004). Jeg vil anta at praksisøkologisk teori kan være et verktøy som kan hjelpe kulturskolelærerne til å bevisstgjøre hvordan de utfører egne praktiske handlinger (Østern et al., 2020). Det kan bidra til at utøverne får mulighet til å diskutere og utvikle egne praksiser ved hjelp av dette verktøyet, og på den måten kunne synliggjøre, både for seg selv og for systemet de er en del av, hvor omfattende og kompleks kulturskolelærerprofesjonen er.

I kapittel 6.3 snakker jeg om kompetansenomaden, altså om kulturskolelæreren som den reisende i praksislandskapet og den som *reiser mellom* de ulike praksisene. I denne delen ser jeg imidlertid på kulturskolelæreren som et økologisk system *i seg selv*. Min tolkning inspirert av praksisøkologiteorien (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012) er at kompetansene som kulturskolelæreren innehar er praksiser i seg selv, og at de er levende egenskaper som virker og utvikler seg sammen i det økologiske systemet. Rammeplanen lister opp en rekke kompetanseområder som skal være gjenstand for refleksjon og tolkning i dialoger om arbeids- og læringsmiljø i kulturskolene (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16), og alle disse kompetanseområdene påvirker på ulike måter hverandres karakter. Når kulturskolelæreren tar i bruk disse kompetansene i sin undervisning, har de innflytelse på hvordan profesjonsutøvelsen gjennomføres. Forståelsene som framtrer i resultatene fra både intervju- og observasjonsstudien viser at det å være kulturskolelærer krever en «uendelig evne til fleksibilitet», som en av informantene uttrykte det, for å kunne utføre profesjonen på en god måte. Disse forståelsene er i tråd med rammeplanens utsagn om kravet til mange kompetanser, og undersøkelser som viser at profesjonen har et mangfoldig kunnskapsgrunnlag (Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018; Westby, 2017a; Waagen, 2016). Ved å bevisstgjøre kulturskolelærere om at profesjonen de

utøver er så kompleks at man kan stille spørsmål ved om det kan være *flere* profesjoner, så mener jeg at denne bevisstgjøringen kan føre til at kulturskolelærerne bedre kan dra nytte av sine mangeartede kompetanser i samhandlingene som skjer i praksisutøvelsene. Dette handler dessuten om yrkesstolthet og integritet og forståelsen av å ha et yrke som er utfordrende og krevende i både en pedagogisk, men også i en kunstnerisk forståelse. Selv om undervisning utgjør en stor del av en kulturskolelærers arbeidsoppgaver, skal også den kunstneriske delen av profesjonen utvikles og utøves, for som en av mine informanter sier: «Vi må aldri slutte å være kunstnere eller kreative, for hvis vi slutter [med det], ja, da er vi ikke lenger kulturskolelærere!» Dette sitatet oppsummerer forståelsene av kulturskolelærerprofesjonen som finnes blant kulturskolelærerne på en kortfattet og god måte og tydeliggjør viktigheten av å ivareta den kunstneriske delen av profesjonen – i tillegg til den pedagogiske. Det er bred enighet blant mine informanter om at man bør ha en holistisk tankegang rundt profesjonsutøvelsen, altså både være musiker, pedagog og menneske på én gang. Disse tre rollene er samhandlende praksiser, og en bevisstgjøring av hvordan disse rollene påvirker profesjonsutøvelsen på ulike måter kan være et godt verktøy for kulturskolelæreren å ta i bruk i sin endringskompetanse for å utvikle seg videre, både pedagogisk og kunstnerisk.

Praksiser kan for øvrig også begrense hverandres utvikling, eksempelvis ved manglende tillit. Det fører til at praksisene ikke får næring fra de andre praksisene i systemet, og den økologiske kjeden kan stoppe opp (Østern et al., 2020). Resultatene fra dokumentstudien viser at kulturskolelærerprofesjonen foreløpig er preget av relativt svak vitenskaps- og forskningstilknytning, og i denne sammenhengen kan det bidra til at praksisene som utøves ikke tilføres næring fra forskning og vitenskapsteori. Dette kan medføre dynamisk ubalanse, det vil si at praksisene kun konserveres i seg selv og at energiflyten mellom praksisene stopper opp (Kemmis et al., 2012). Konsekvensen kan da bli at undervisningen som foregår, kun baseres på tidligere erfaringer og ikke henter ny næring fra andre praksiser i systemet. Imidlertid viser forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som trer fram i mitt datamateriale at betingelsene for å være kulturskolelærer stadig forandres som følge av endringer i samfunnet. Capra (2005) vil da si at praksisene er i dynamisk balanse, det vil si at de regulerer seg selv for å opprettholde praksisøkologisystemets kontinuitet i forhold til internt og eksternt press. Kulturskolelærerne får føringer internt gjennom samarbeid med andre lærere, ulike undervisningsoppgaver og samarbeid med andre praksisarenaer, og det eksterne presset kommer fra kommunen og fra ulike føringer gjennom læreplaner, rammeplaner, forskning og ulike arenaer som kulturskolen samarbeider med. Jeg mener at bevisstgjøringen av det dynamiske samspillet mellom

kulturskolelæreren, altså den som er i og som utøver praksis, og kulturskolen, der praksis finner sted, kan være en måte å opprettholde systemets kontinuitet på, slik at praksisene gir næring til hverandre. En tilnærningsmåte for å videreutvikle både kulturskolefeltet og utdanningene som kvalifiserer til kulturskoleundervisning, kan derfor være at lærerutdannerne og kulturskolelæreren betrakter egne kompetanser og praksiser gjennom den praksisøkologiske linsen og ser på dem som en del av det større samhandlende økologiske systemet.

7. Oppsummering og implikasjoner

Når jeg nå nærmer meg slutten på avhandlingen, vil jeg presentere en oppsummering av studiens mest sentrale funn og hvilke implikasjoner de kan ha for kulturskolefeltet og utdanningsfeltet innenfor musikk lærerutdanninger. Videre trekker jeg fram noen områder som jeg anser som interessante og som kan være hensiktsmessige å utforske mer. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende betraktninger om forskningsprosessen og avhandlingens bidrag.

7.1 Oppsummering av sentrale funn og implikasjoner for forskningsfeltet

Resultater fra studien viser at utdanningsfeltets forståelser av kulturskolelærerprofesjonen handler mye om at det er en profesjon som krever både bredde- og spesialistkompetanser, noe som er i tråd med resultater fra andre undersøkelser innenfor det nordiske kulturskolefeltet (Angelo, 2012; Holmberg, 2010; Holst, 2013; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018). Informantenes forståelser av den komplekse kulturskolelærerprofesjonen er i samsvar med rammeplanens krav om ønsket kompetanse ved tilsetting av kulturskolelærere. Rammeplanen påpeker at det kreves ulike kompetanser for å undervise ved de forskjellige undervisningsprogrammene, og utfordringene ligger i å kunne ansette kulturskolelærere med varierende kompetanser som utfyller hverandre. Dette gjelder ifølge flere informanter spesielt mindre kulturskoler i små kommuner, som har få og små stillinger i sin portefølje. Det kan være en utfordring å skulle innlemme alle kompetanseområdene som kreves i én utdanning, og funn fra denne undersøkelsen anskueliggjør spenningsforhold som finnes mellom utdannings- og yrkesfelt. Kulturskolens forventninger om breddekompetanse og velutviklet pedagogisk kompetanse, i tillegg til høy kunstnerisk kompetanse, står i kontrast til utdanningenes profiler som gjerne er mer spesialistrettede og utøverorienterte (Angelo & Kalsnes, 2014; Bouij, 1998a; Danielsen & Johansen, 2012; Jordhus-Lier & Stabell, 2017; Nerland, 2004; Rønningen, 2019). Når det gjelder å utdanne fremtidens kulturskolelærere viser resultatene at det nærmest er umulig å skulle fylle en enkelt musikkpedagogisk utdanning med alle kompetanseområdene som det forventes at en kulturskolelærer skal håndtere. Jeg mener derfor at det er nødvendig å fokusere på færre kompetanseområder innenfor den enkelte utdanning, og at institusjonenes ulike forutsetninger og innretninger i stedet kan bidra til å skape forskjellige utdanninger, nettopp for å fylle de mangfoldige kompetansebehovene som finnes i kulturskolefeltet.

De komplekse kompetansene som kulturskolelærere bør være i besittelse av, som en følge av kulturskolens brede nedslagsfelt, er noe som kulturskolens ledelse bør gjøre kulturskolelærerne

mer bevisste på. Jeg mener at denne bevisstgjøringen kan bidra til mer yrkesstolthet blant kulturskolelærere. Yrkesstoltheten kan føre til at de tar og får mer makt enn de har hatt tidligere, og at de dermed opparbeider seg en økt status i samfunnet. Ved å jobbe seg oppover i samfunnshierarkiet kan kulturskolelærerne (og kulturskolen) få muligheter til å skape flere arenaer for barn og unge og samfunnets borgere ellers, der kommunens innbyggere kan få opplæring i kunstfag generelt og kunstfaglig rettede aktiviteter.

Kulturskolelærerprofesjonens brede nedslagsfelt i form av hvordan profesjonsutøveren beveger seg i og mellom flere praksisfellesskaper (Krejsler, 2006, 2007; Wenger, 2004) og i et større økologisk system (Capra, 2005; Kemmis et al., 2012), bekreftes også av resultatene i denne studien. Imidlertid viser funn at det å veksle mellom frivillige og obligatoriske undervisningsarenaer er en tematikk som i liten grad berøres innenfor de respektive kulturskolelærerutdanningene, selv om det er en stor del av kulturskolelærerprofesjonens virke (Bröske, 2017; Emstad & Angelo, 2017, 2019; Westby, 2017a, 2017b). Å måtte veksle mellom mange identiteter er en typisk karakteristikk og forståelse av «kulturskolelæreridentiteten» i denne undersøkelsen, og jeg mener kan dette være et meget aktuelt tema å bringe inn i en kulturskolelærerutdanning.

Nybegynneropplæring var et tema som nesten ikke ble berørt i praksisopplæringen ved de utdanningene som var gjenstand for min undersøkelse. Ingen av studentene som ble observert, hadde tilgang til nybegynner elever, og dermed har de ikke fått kjennskap til hvordan man møter en helt ny elev og hvordan man skal sette i gang et musikkopplæringsløp i kulturskolen. Selv om det ikke er en del av praksis, kan studentene likevel ha hatt om nybegynneropplæring i den teoretiske delen av utdanningen. Imidlertid må disse studentene tilegne seg den praktiske kunnskapen som omhandler nybegynneropplæring *etter* at de har startet i jobb som kulturskolelærere. Som en konsekvens av dette kan nytilsatte kulturskolelærerne behøve tilgang til kunnskapsressurser og opplæring i å undervise nybegynner elever. Derfor bør det etter min oppfatning legges mer ansvar på kulturskolens profesjonsfellesskap å formidle denne kunnskapen til nytilsatte lærere, og kulturskolen får av den grunn en sentral rolle i videreutdanningen av sine nyansatte. En oppgave for kulturskolens ledelse blir dermed å legge til rette for at erfarne profesjonsutøvere kan dele sin kunnskap med nyutdannede kulturskolelærere, slik at sistnevnte kan bli fullverdige medlemmer i praksisfellesskapet og få mulighet til å utføre alle sine arbeidsoppgaver på en god og innsiktsfull måte. Hva angår endringsperspektiver i utdanningene som kvalifiserer til kulturskoleundervisning i musikk, så mener jeg at undervisning av såkalte gjennomsnittselever, samt nybegynneropplæring, er

temaer som det bør fokuseres mer på i utdanningene. Resultatene fra de to delstudiene er motstridende, på den måten at innholdet i praksisundervisningen ikke speiler den forståelsen som finnes blant kulturskolelærerutdannerne. Etter min mening er dette et resultat som kan få implikasjoner for innholdet i både praksisopplæringen og i fagporteføljen generelt i musikk lærerutdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning.

7.2 Videre forskning

Et av mine funn viser at bindeleddene som leder fra utdanningene og ut i det aktive arbeidslivet er noe svake og at disse koblingene med fordel bør forsterkes. Hvordan praksisfellesskapets framtidige medlemmer, altså nyutdannede kulturskolelærere kan tilegne seg profesjonsforståelser som gjør at de kan utføre profesjonen på en god måte, er et forskningsområde som jeg mener er viktig å undersøke nærmere. Etter å ha gjennomført denne studien har jeg gjort meg noen betraktninger om overgangen mellom utdanning og arbeidsliv, og jeg ser et større behov for å undersøke hvordan disse bindeleddene kan forsterkes. Det kan dreie seg om hvordan nyutdannede kulturskolelærere opplever sin arbeidsplass, og om det finnes noen ordninger for å kunne ha en mentor. Andre strategier for å studere dette fenomenet er å se på hvordan møtene mellom de nytilsatte kulturskolelærerne og de etablerte lærerne foregår, og om de nytilsatte opplever at deres nye kunnskap anerkjennes eller om de bare «glir» inn i den enkelte kulturskolens egenartede profil og gjør det som er blitt gjort tidligere. Jeg mener disse betraktningene bør ses nærmere på og utforskes videre. Én inngang til å utforske disse koblingene er å se på nyutdannede og nytilsatte grunnskolelærere og de mentorordninger som finnes innenfor grunnskolen for så å sammenligne deres situasjon med tilsvarende situasjon for kulturskolelærere. En annen inngang kan være å undersøke hvilken rolle kulturskolerektoren har når det gjelder ivaretagelse av nyutdannede og nytilsatte kulturskolelærere.

Jeg mener også at det er behov for å utforske praksisveiledernes doble profesjonsrolle som både lærerutdanner og kulturskolelærer. Som nevnt viser resultatene fra denne undersøkelsen og tidligere undersøkelser at koblingene mellom utdanningsinstitusjon og praksisarena kan være noe svake (Christensen et al., 2014; Tatto, 1996; Werler, 2013), og min mening er at ved å utforske praksisveilederens forståelser av sin doble rolle som både kulturskolelærer og lærerutdanner kan det bidra til å skape kunnskap om hvordan man kan styrke disse koblingene. I kapittel 4 er jeg inne på at jeg gjerne skulle ha intervjuet praksisveilederne som deltok i min

observasjonsundersøkelse, fordi jeg gjerne skulle ha visst mer om hvordan de opplever rollen som praksisveiledere i kulturskolehverdagen. Jeg mener det er behov for å vite mer om denne doble rollen, fordi det kan bidra til å danne sterkere bindinger mellom praksisfelt og utdanningsarena, for derved å kunne skape mer helhetlige lærerutdanninger.

Videre mener jeg også at kulturskolens rolle som lærerutdanningsarena i form av å være praksisskole bør undersøkes nærmere. Det være seg hvordan studentene blir møtt av kulturskolens ansatte når de er ute i praksis, hva kulturskolerektorenes rolle er når kulturskolen er praksisskole, og hvordan lærerutdannerne, altså kulturskolelærerne i form av å være praksisveiledere, følges opp med tanke på frigjøring av tid, opplæring og FoU-arbeid. Ett av resultatene fra den første artikkelen viser at kulturskolelærerprofesjonen har en noe svak vitenskaps- og forskningstilknytning, selv om rammeplanen vitner om at det er ønskelig at «[k]ulturskolens personale har muligheter til å delta i regionale, nasjonale, og flernasjonale fag- og forskningsnettverk» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 14). Retningslinjer for forskere innenfor høyere utdanningsinstitusjoner viser at det er ønskelig med samarbeid med praksisfeltet, og etter min mening kan et mulig forskningsprosjekt være å samarbeide med kulturskolelærere om felles utforskning av aktuelle temaer.

Digitale hjelpemidler som strømmetjenester og YouTube har etter hvert blitt en naturlig del av kulturskolelærerens hjelpemidler i undervisningen og var tema innenfor flere av praksissamtalene. I disse samtalene var imidlertid fokuset rettet mot metodiske tilnærminger. Temaer som omhandlet kriterier for utvalg eller etiske problemstillinger ble ikke tatt opp i samtalene. Digitale hjelpemidler i form av fjernundervisning var selvfølgelig helt fraværende, for innsamlingen av data ble gjennomført før vi visste hva Covid-19 var og hva nedstengning innebar. Utviklingen som skjedde våren 2020 som en konsekvens av nedstengningen av landet, bidro til en enorm digital utvikling blant lærerpersonell, både ved utdanningsinstitusjoner, i grunnskolen og i kulturskolen. Plutselig måtte all undervisning gjøres via Zoom, Teams eller andre digitale kommunikasjonsverktøy – noe som hadde vært nokså uaktuelt tidligere. Hva dette har bidratt til i en kulturskolelærers arbeidshverdag og om det fortsatt vil påvirke undervisningsmetoder og innhold vet vi lite om, selv om det denne våren er blitt gjennomført et forskningsprosjekt i regi av kulturskolerådet og Telemarksforskning på dette området (Berge et al., 2021). Også innenfor universitets- og høgskolesektoren påvirket pandemien undervisningen sterkt i en periode. Hva slags kompetanse studentene som blir uteksaminert etter korona-nedstengningen har tilegnet seg og hvordan denne kompetansen blir anvendt i profesjonelt arbeid vet vi ikke ennå. Dette er imidlertid forskningsområder som det nå kommer

til å bli et behov for å undersøke, med tanke på endringer og videreutvikling av kulturskolen og pedagogiske utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning og annen kunstpedagogisk undervisning.

7.3 Avsluttende betraktninger

Avhandlingens kvalitative forskningsdesign med triangulering av metoder og datasett ga muligheter for å belyse studiens hovedproblemstilling gjennom flere perspektiver. I dokumentanalysen kunne jeg gå inn og analysere studieregulerende dokumenter, og på den måten undersøke og kartlegge studiens forskningsfelt på en grundig måte. Resultatene fra dokumentstudien ga meg så en retning for hvor jeg kunne finne informanter til både intervjustudien og observasjonsstudien, fordi den kartla hvilke utdanninger i Norge som kvalifiserer til kulturskoleundervisning. Gjennom de tre undersøkelsene jeg gjennomførte, nemlig dokumentanalyse av studieregulerende dokumenter, intervjuer av fagansatte og observasjoner av praksisundervisning, kunne jeg avdekke forståelser av kulturskolefeltet fra ulike områder innenfor det musikkpedagogiske utdanningsfeltet. Jeg har flere ganger fått spørsmål om hvorfor jeg ikke har gått «til kjernen», altså intervjuet kulturskolelærere eller kulturskolerektorer om deres forståelser av egen profesjon og eget skoleslag, siden det er forståelser av kulturskolelærerprofesjonen og kulturskolen som er målet for undersøkelsen. Man kan kanskje diskutere om det er en svakhet ved studien at jeg ikke har kommunisert med selve kulturskolefeltet, men jeg vil argumentere for at det heller er en styrke. Det å kunne undersøke et fenomen, altså kulturskolefeltet i denne sammenhengen, fra utdanningsfeltets synsvinkel vil kunne avdekke andre resultater og forståelser som kan bidra til å danne ny kunnskap om feltet. Til slutt vil jeg påpeke at ved å trekke inn praksisveilederne i observasjonsstudien, så har jeg til en viss grad observert kulturskolelærere, siden det er de som er praksisveilederne i studentenes praksisopplæring.

Slik jeg ser det representerer denne studien et bidrag til det musikkpedagogiske forskningsfeltet, i første rekke musikkklærerutdanninger, i tillegg til at studien også er et bidrag til kulturskolefeltet som sådan. Ved å undersøke kulturskolen og kulturskolelærerprofesjonen gjennom utdanningsfeltets forståelser, har det vært mulig å utforske et yrke som har vært gjennom en betydelig utvikling på bakgrunn av kulturskolens omfattende profesjonaliseringsprosess.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket - fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1), 1-18.
<https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. (2021). Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanningen: En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. *NNRME Journal*, 2(1), 134-160.
<https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3020>
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 157-184). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Studentlitteratur.
- Andersen, A.-G., Braüner, N. V. & Sørensen, F. (2011). Trepartsamtalen er positiv og sammenbindende - men kompleks! *Profession og praktik. Praktikken og klinikken som formaliseret fag*, 3, 26-36.
- Andreassen, T. A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140-152). Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet - NTNU].
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 108-131.
<https://doi.org/10.5617/adno.2354>
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 15* (s. 25-47). Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - Den doble regnbuen*. Cappelen Damm akademisk.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research* (Bd. 3). SAGE.
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (3. utg.). Gyldendal.
- Arts Equal. (2018). *Basic Arts Education for All*.
<http://www.artsequal.fi/en/web/artsequal/research-groups/basic-arts-education-for-all>

- Balsnes, A. H. & Christensen, J. (2018). *Instrumentopplæring forbedret klassemiljøet*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/instrumentopplaring-forbedret-klassemiljoet/>
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. Sage.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge* (489). (TF-rapport, Issue. Telemarksforskning. www.telemarksforskning.no
- Berge, O. K., Haugsevje, Å. D. & Eiksund, Ø. J. (2021). *Ikke noe TikTok, digital didaktikk, takk. Kulturskolens erfaringer og læringsutbytte ved bruk av digitale medier under koronaepidemien* (TF-rapport nr. 618). Telemarksforskning og NTNU. https://kulturskoleradet.no/_extension/media/7921/orig/2021%20Ikke%20noe%20TikTok,%20digital%20didaktikk,%20takk%20-%20Telemarksforskning.pdf
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bernard, R. (2004). *Striking a chord: Elementary general music teachers' expressions of their identities as musician-teachers*. [Doktorgradsavhandling, Harvard University]. WorldCat. <https://www.worldcat.org/title/striking-a-chord-elementary-general-music-teachers-expressions-of-their-identities-as-musician-teachers/oclc/62137518?referer=di&ht=edition>
- Bernard, R. (2005). Making Music, Making Selves: A Call for Reframing Music Teacher Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 4(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ8444813>
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438209/Thesis2.pdf?sequence=4>
- Bjuland, R., Helgevold, N. & Munthe, E. (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.1299>
- Björk, C. (2016). *In Search of Good Relationships to Music Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices* [Doktorgradsavhandling, Åbo Universitet]. Doria. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/122837/bjork_cecilia.pdf?sequence=2
- Björk, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., Aglen, G. S. & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: the potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2).
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/7092>
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole: utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Agderforskning.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. 40-5, 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>

- Blix, H. & Waade, R. (2019). Soundpainting som musikalsk læringsverktøy i kulturskolen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 43-58.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1351>
- Bouij, C. (1998a). "Musik - mitt liv och kommande levebröd": En studie i musiklärarens yrkessocialisation [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16399>
- Bouij, C. (1998b). Swedish Music Teachers in training and Professional Life. *International Journal of Music Education*, 32, 24-32. <https://doi.org/10.1177/025576149803200103>
- Bouij, C. (1999). All bli musiklärare - en socialisationsprocess. I F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen & B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 3* (Bd. 3, s. 77-90).
- Bouij, C. (2007). A Comment to Rhoda Bernard: Reframing or Oversimplification? *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2).
http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij6_2.pdf
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 357-370). Routledge.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.
- Briseid, L. G. (2017). Rektorrollens transformasjoner 1959-2006. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 144-156. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-04>
- Broman-Kananen, U.-B. (2005). *På klassrummets tröskel: Om att vara lärare i musikläroinnrättningarnas brytningstid* [Doktorgradsavhandling, Sibeliusakademiet]. JYKDOK. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.973855>
- Broman-Kananen, U.-B. (2009). Ett eget tidsrum: Musikpedagogernas identitetsprojekt i de finländska musikläroinnrättningarna. *Musiikki* 39, 1, 3-26.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska felt. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. http://ltu.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder2=title_sort_asc&query=&language=no&pid=diva2%3A990495&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-5903
- Brøske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole - ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *IRISforsk - den doble regnbuen* (s. 235-257). Cappelen Damm Akademisk.
- Bullough, R. & Baugh, S. C. (2008). Building professional learning communities within a university-public school partnership. *Theory Into Practice*, 47(4), 286-293.
<https://doi.org/10.1080/00405840802329169>
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge.
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 34-43). Universitetsforlaget.

- Capra, F. (2005). Speaking nature's language: Principles for sustainability. I M. K. Stone & Z. Barlow (Red.), *Ecological Literacy: Educating Our Children for a Sustainable World* (s. 18-29). Sierra Book Club Books.
- Carr-Saunders, A. M. & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Clarendon.
- Cetina, K. K. (1997). Sociality with objects. Social relations in postsocial knowledge societies. *Theory, Culture and Society*, 14(4), 1-30.
<https://doi.org/10.1177/026327697014004001>
- Cetina, K. K. (1999). *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press.
- Cetina, K. K. (2006). Knowledge in a knowledge society: Five transitions. *Knowledge, Work and Society*, 4(3), 23-41.
- Cetina, K. K. (2007). Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. 32(4), 361-375.
<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1179/030801807X163571?scroll=top&needAccess=true>
- Christensen, H., Eritsland, A. G. & Havnes, A. (2014). Bridging the gap? Students' Attitudes about two Learning Arenas in Teacher Education. A Study of secondary Teacher Students' Experiences in University and Practice. I E. Arntzen (Red.), *Educating for the future: Proceedings of the ATEE 38th Annual Conference, Halden 2013* (s. 46-61). Assosiation for Teacher Education in Europe.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker - kall og profesjon: Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Brage. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172452>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8 Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation*. Teachers College Press.
- Cohen, D. J. & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331-339.
<https://doi.org/10.1370/afm.818>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research Methods in Education* (7. utg.). Routledge.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago Press.
- Dahle, R. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 216-232). Universitetsforlaget.
- Danielsen, B. Å. B. & Johansen, G. (2012). *Educating music teachers in the new millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : A report from a research and development project* (2012:7). Norges musikkhøgskole.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2021). *Policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's Art and Music Schools* [Doktorgradsavhandling, Lund University, Malmö Academy of Music]. Research Portal.

[https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/music-education-and-democratisation\(f0a81d72-d3c7-4fed-b2e6-9e20bc3fcb7\).html](https://portal.research.lu.se/portal/en/publications/music-education-and-democratisation(f0a81d72-d3c7-4fed-b2e6-9e20bc3fcb7).html)

- Dolloff, L.-A. (1999). Imagining Ourselves as Teachers: The Development of Teacher Identity in Music Teacher Education. *Music Education Research*, 1(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/1461380990010206>
- Draves, T. J. & Koops, L. H. (2011). Peer mentoring: Key to new music teacher educator success. *Journal of Music Teacher Education*, 20(2), 67-77. <https://doi.org/10.1177/1057083710375538>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2003). En fenomenologisk redegjørelse for utviklingen av etisk ekspertise. I V. F. Moe, Loland & Sigmund (Red.), *I bevegelse - et festskrift til Gunnar Breivik på hans 60-årsdag* (s. 27-43). Gyldendal.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dugstadutvalget. (1989). *Musikkskolene. En dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet*. file:///Documents/Meldinger,%20forskrifter,%20rammeplaner,%20utredninger/1989_Dugstadutvalget.pdf
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.
- Eide, M. L., Brekke, M. B. R. & Holthe, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.3985>
- Eikeland, O. (2018). Teori, empiri, praksis mfl. - gamle og nye begreper. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 22-45). Universitetsforlaget.
- Eikemoutvalget. (1999). *Kulturskolen - kunststykket i kommunenes satsning for et rikere lokalmiljø*. u.-o. f. Kirke-. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskolen--kunststykket-i-kommunenes-/id105461/>
- Ekspertgruppa for kunst og kultur i opplæringen. (2014). *Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Det-muliges-kunst/id757633/>
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experiences. Narrative inquiry into K-12 teaching. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 357-382). Sage Publications.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som "mangfold og fordypning". Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W. & Karlsen, S. (2019). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 1-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (Red.). (2015). *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning - et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2019). Value-based collaboration between leaders at schools of music and performing arts and leaders at compulsory schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society* 49(2), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10632921.2018.1445053>
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- Ericsson, K. A. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161-176). Universitetsforlaget.
- Etzioni, A. (Red.). (1969). *The semi professions and their organizations*. The Free Press.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, Juni, 18(2), 395-415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Evetts, J. (2006). Short note: The sociology of professional groups. *New Directions. Current Sociology*, Januar 54(1), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0011392106057161>
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29-53). Universitetsforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Ferm, C. (2008). Playing to teach music - embodiment and identity-making in musikkdidaktik. *Music Education Research*, 10(3), 361-372. <https://doi.org/10.1080/14613800802280100>
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G. & Juntunen, M.-L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49-63. <https://doi.org/10.1177/0255761415584300>
- Forskrift om rammeplan for femårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 FOR-2013-03-18-290*. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-04-1134>
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning FOR-2015-12-21-1771*. https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag. (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag FOR-2013-03-18-290*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-290?q=forskrift%20om%20rammeplan%20for%20tre%C3%A5rige>
- Forskrift til opplæringslova. (2014). *Forskrift til opplæringslova, § 14-1. Krav til pedagogisk kompetanse for tilsetjing (31. mars 2014)*. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16#KAPITTEL_16

- Francisco, S., Mahon, K. & Kemmis, S. (2017). Transforming Education and Professional Practice. I K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring Education and Professional Practice* (s. 257-264). Springer.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Polity Press.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays* (Bd. 5043). Basic Books.
- Georgii-Hemming, E. (2013a). Meeting the Challenges of Music Teacher Education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Education* (s. 193-202). Routledge.
- Georgii-Hemming, E. (2013b). Music as knowledge in an educational context. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Education* (s. 19-38). Routledge.
- Gibbs, G. R. (2014). Using Software in Qualitative Analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative analysis* (s. 277-296). Sage.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation of science from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/2095325>
- Glasare, G. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola. Resultat från enkätundersökning hos landets kulturskolor*. Avdelningen för tillväxt och samhällsbyggnad. <https://skl.se/skolakulturfritid/kulturfritid/kulturochmusikskolor/samverkanmellanskolaochkulturskola.9352.html>
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen. *Uniped*, 36(1), 88-101. https://www.idunn.no/uniped/2013/01/trepertssamtalen_en_arena_for_aa_styrke_sams_pillet_mellom_h
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatikk*. Pax.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. i. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (2021, 19.juni). *Elevplasser i kulturskolen. Hele landet (2020-2021)*. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoetilbudet*. https://www.researchgate.net/publication/37687507_Kulturskole_for_alle_pilotundersokelse_om_kulturskoetilbudet
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.

- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hebert, D. G. & Heimonen, M. (2013). Public Policy and Music Education in Norway and Finland. *Arts Education Policy Review*, 114(3), 135-148.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2013.803421>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Heimonen, M. (2002). *Music Education and Law. Regulation as an Instrument* [Doktorgradsavhandling, Sibeliusakademiet]. Helda.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/235008>
- Heimonen, M. (2004). Music and arts school - Extra-curricular music education: A comparative study. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3(2), 2-35.
http://act.maydaygroup.org/articles/Heimonen3_2.pdf
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* [Doktorgradsavhandling, Lunds universitet]. <https://www.lu.se/lup/publication/94800d9f-9aac-41b1-a8a8-affac697bf55>
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perpespektiv 2010* (s. 75-83). Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Holgersen, S.-E. & Burnard, P. (2013). Different Types of Knowledges Forming Professionalism: Å Vision of Post-Millennial Music Teacher Education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (s. 180-191). Routledge.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (2013). Knowledge and Professionalism in Music Teacher Education. I P. Burnard, E. Georgii-Hemming & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Education* (s. 60-79). Routledge.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hillhmr-ebooks/reader.action?docID=5207900&ppg=31>
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* [Doktorgradsavhandling, Lunds universitet]. lup.lub.lu.se.
<https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/6094378/1593039.pdf>
- Holst, F. (2011). Musiklærerkompetence mellem teori og praksis. I S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 12* (Bd. 2, s. 135-148). Norges musikkhøgskole. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172241/Holst_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holst, F. (2012). Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til og udøvelse af musikundervisning. I S.-E. Holgersen & S. G. Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 13* (Bd. 2, s. 77-92). Norges musikkhøgskole.
- Holst, F. (2013). *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil* [Doktorgradsavhandling, Århus universitet]. Research gate.
https://www.researchgate.net/publication/283151715_Holst_F_2013_Professionel_Musiklaererpraksis_Professionsviden_og_laererkompetence_med_saerligt_henblik_pa_m

- Holst, F. (2016). Samarbejde i Åben Skole-musikalske fællesskaber i det tredje rum. *Unge Pædagoger*, 3, 66-75.
- Holst, F. (2017a). *Mere Musik til byens Børn, Midtvejsrapport* (Børne- og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune, Issue.
http://finnholst.dk/resources/Rapporter/MMtBB_Midtvejsrapport_FH2017.pdf
- Holst, F. (2017b). Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. *Unge Pædagoger*, 4, 58-67.
- Holst, F. (2018a). *Musik og Værdi - Et udviklingsprojekt mellem Egedal Musikskole, Distriktsskole Ølstykke og Distriktsskole Ganløse*.
https://www.egedalmusik.dk/media/1067/egedal_rapport_finn-holst_1018.pdf
- Holst, F. (2018b). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer. I S. Adrian, M. Bichel & S.-E. Holgersen (Red.), *Gode musikalske læringsmiljøer*. Københavns Professionshøjskole.
- Hovde, S. S. (2021). Experiences and Perceptions of Multiculturalism, Diversity, Whiteness and White Privilege in Music Teacher Education in Mid-Norway – Contributions to Excluding Structures. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 269-296). Cappelen Damm Akademisk.
https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/119?fbclid=IwAR3ePKFiGH3NGdhIe5Xpiftid-qZYHv9pUFPPhzLp03JJt7Jj-FJjNUym_4
- Hui, A., Schatzki, T. & Shove, E. (2017). *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners*. Routledge.
- Ingersoll, R. M. & Collins, G. J. (2018). The Status of Teaching as a Profession. I J. H. Ballantine, J. Z. Spade & J. M. Stuber (Red.), *Schools and Society. A Sociological Approach to Education* (6. utg., s. 199-213). SAGE Publications.
- Izadina, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *Journal of Teacher Education*, 37(4). <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jacobs, J. N. (2008). Constructing a model for the effective mentoring of music educators. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 60-68.
<https://doi.org/10.1177/1057083708317645>
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (Red.). (2012). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Sense Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmre-ebooks/detail.action?docID=3034744#>
- Jeppsson, C. (2020). «Rörlig och stabil, bred och spetsig» Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/63291/3/gupea_2077_63291_3.pdf
- Johannesen, L. E. F. (2018). Flertydighet og fleksibilitet. En etnografisk studie av legevaktens profesjonsgrenser. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(3), 242-258.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-03-04>
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Universitetet i Bergen.

- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45-62.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657167>
- Johnsen-Høines, M. (2011). Praksissamtalens sårbarhet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 47-65.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession: On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 16* (s. 163-182). Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole].
- Jordhus-Lier, A., Nielsen, S. G. & Karlsen, S. (2021). What is on offer within Norwegian extracurricular schools of music and performing arts? Findings from a national survey. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1866518>
- Jordhus-Lier, A. & Stabell, E. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen - i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 58-79). Cappelen Damm Akademisk.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Juntunen, M.-L. & Karlsen, S. (2018). Editorial. *The Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 4-7.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective*. Novus.
- Kallio, A. A. & Heimonen, M. (2018). A toothless tiger? Capabilities for indigenous self-determination in and through Finland's extracurricular music education system. *Music Education Research*, 20(5), 150-160.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1545014>
- Kalsnes, S. (2012a). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokalforankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: a report from a research and development project* (s. 109-140). Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2012b). *OASE: Om kulturskoleutvikling og lokal forankring av den kulturelle skolesekken. Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole, kulturskole og musikk lærerutdanning* (2012:6). (NMH-publikasjoner, Issue. Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurs senter - konsekvenser for kulturskolelæreren? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109-124). Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, S. (2017a). Musikk læreridentitet på rømmen? Noen betraktninger rundt utviklingen av et felt. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk - didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 59-68). Norges musikkhøgskole.

- Karlsen, S. (2017b). Policy, Access, and Multicultural (Music) Education. I P. Schmidt & R. Colwell (Red.), *Policy and the Political Life of Music Education* (s. 221-230).
<https://doi.org/DOI:10.1093/acprof:oso/9780190246143.003.0013>
- Karlsen, S. (2019). Competency nomads, resilience and agency: music education (activism) in a time of neoliberalism. *Music Education Research*, 21(2), 185-196.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1564900>
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2020). The case of Norway: a microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Karlsen, S. & Westerlund, H. (2010). Immigrant students' development of musical agency - Exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225-239. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000203>
- Karlsen, S., Westerlund, H., Partti, H. & Solbu, E. (2013). Community music in the Nordic countries: Politics, Research, Programs, and Educational Significance. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliot (Red.), *Community Music Today* (s. 41-60). Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Kemmis, S. (2008a). Praxis and Practice Architectures in Mathematics Education. 17-30.
https://www.researchgate.net/publication/237250563_Praxis_and_Practice_Architectures_in_Mathematics_Education
- Kemmis, S. (2008b). Praxis and Practice Architectures in Mathematics Education. Conference proceedings at the 31th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, MERGA.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J. & Hardy, I. (2012). Ecologies of Practices. I P. Hager, A. Lee & A. Reich (Red.), *Practice, Learning and Change. Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Springer.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis. Challenges for Education* (s. 37-62). Sense Publishers.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and public spheres. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The handbook of qualitative research* (3. utg., s. 559-603). Sage.
- Kemmis, S. & Mutton, R. (2012). Education for sustainability (Efs): practice and practice architectures. *Environmental Education Research*, 18(2), 187-207.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2011.596929>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Sense Publishers.
- Klette, K. & Blikstad-Balas, M. (2017). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 1-18, 129-146.
<https://doi.org/10.1177/1474904117703228>
- Kommunenenes Sentralforbund. (1989). *Rammeplan for kommunale musikkskoler*. Kommuneforlaget.

- Kommunenes Sentralforbund. (2016). *Hovedtariffavtalen*. Kommuneforlaget AS.
<https://www.ks.no/fagomrader/lonn-og-tariff/hovedtariffavtalen/>
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 567-587. <https://doi.org/10.1080/13540600802571411>
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetancenomade? Hvordan tale meningsfuldt om professionell utvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(04), 298-308.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-04-03>
- Krejsler, J. (2007). Learning, competency nomads, and post-signifying regimes. On teachers and school in the transition from 'industrial' to 'knowledge' society. I N. Kryger & B. Ravn (Red.), *Learning beyond Cognition* (s. 37-56). Danish University of Education Press.
- Krüger, T. (2000). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work* [Doktorgradsavhandling, University of Wisconsin-Madison]. WorldCat. <https://www.worldcat.org/title/teacher-practice-pedagogical-discourses-and-the-construction-of-knowledge-two-case-studies-of-teachers-at-work/oclc/41830926>
- Kulturskoleutvalget. (2010). *Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloeft_et_ok.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*.
http://www.nih.no/Documents/1_REK/Utkast%20nasjonale%20retningslinjer%20i%20praktiske%20og%20estetiske%20fag.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13*.
<https://uit.no/Content/306730/Nasjonale%20retningslinjer%20PPU%208-13.pdf>
- Kuuse, A.-K. (2019). «Liksom ett annet oppdrag» *Iscensetting av social rettvisa i musikundervisningens retorik och praktik* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1270249/FULLTEXT01.pdf>
- Kvam, E. K. (2019). Praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Om utviklende kunnskapsprosesser i lærerutdanningens praksisveiledning. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.6628>
- Kvernbekk, T. (2010). Seeing in practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), 357-370. <https://doi.org/10.1080/713696678>
- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Langørgen, K. & Smith, K. (2018). Støtte og utvikling i jobben som ny lærerutdanner i Norge. *Uniped*, 41(3), 361-377. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-14>

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2010). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68-85.
<https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lewins, A. & Silver, C. (2007). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide*. Sage.
- Livingston, K. (2014). Teacher Educators: Hidden professionals? *European Journal of Education*, 49(2), 218-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35-55).
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.25>
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Lundh, L. (2017). «Når han har kornetten er det ingen forskjell på dere» Forarbeider til forskning på musikkundervisning i en mangfoldig skole. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 117-133). Cappelen Damm Akademisk.
<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Lyngseth, Ø. (2018a). Instrumentalundervisningens problem – en kritikk av fraværet av instrumentalpædagogisk grundlagsforskning. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 15-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.96631>
- Lyngseth, Ø. (2018b). *Strygerspillets epistemologi* [Doktorgradsavhandling, Aarhus Universitet].
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architecture. I K. Mahon, S. Francisco & S. Kemmis (Red.), *Exploring Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architecture* (s. 1-30). Springer.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2. utg.). Sage.
- Mastekaasa, A. (2008). Profesjon og motivasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 306-320). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. ODA.
<https://oda.oslomet.no/handle/10642/2922>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education*

- Policy*, 27(6), 815–833.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.672656>
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic journal of Studies in Educational Policy*, 2.
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. utg.). SAGE Publications.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008a). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008b). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research* (Bd. 16). Sage.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222.
<https://doi.org/10.1177/1049732315588501>
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole].
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27-48). Sense Publishers.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3034744#>
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167-179). Universitetsforlaget.
- Nielsen, S. G. & Westby, I.-A. (2012). The Professional Development of Music Teachers. Understanding the Music Teacher as a Professional and as a Competency Nomad. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating music teachers in the new millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: A report from a research and development project* (s. 141-154). Norges musikkhøgskole, NMH-publikasjoner 2018:6.
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 135-146. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2009/02/lerer_og_ovingslerer_-_om_utvikling_av_dobbel_yrkesidentitet
- Norsk kulturskoleråd. (2003). *På vei til mangfold: Rammeplan for kulturskolen*. Norsk kulturskoleråd.

- Norsk kulturskoleråd. (2013). *Strategi 2020*.
http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/194/orig/2013_Strategi_2020.pdf
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2021, 20.juni). *Vår visjon: Kulturskole for alle*.
<https://www.kulturskoleradet.no/om-oss/var-visjon/var-visjon-kulturskole-for-alle>
- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst. En studie om en musikutbildning på 1970-talet* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUP.
<https://gup.ub.gu.se/publication/66342>
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Sampling Designs in Qualitative Research: Making the Sampling Process More Public. *Qualitative Report*, 12(2), 238-254.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1636>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. uv.uio.no/ils.
[https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/ottesen\[1\].pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/ottesen[1].pdf)
- Parsons, T. (1964). *Essays in Sociological Theory*. Free Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analysing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. utg., s. 529-543). Sage Publications.
- Pitts, S. (2013). Would you credit it? Navigating the transitions between curricular and extra-curricular learning in university music departments. *Arts & Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 194-203. <https://doi.org/10.1177/1474022212473531>
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode / en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ranheimsæter, Å., Sommervold, T. & Stauri, T. (2011). *Trepartssamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6).
<https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/133978>
- Roberts, B. (1993). *I, musician: Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians*. Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. (2007). Making Music, Making Selves, Making it Right: A counterpoint to Rhoda Bernard. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6, 2.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ804676>
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge.

- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33-43. https://doi.org/https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2018). *Kompetansekartlegging for kulturskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold (BTV)*. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/5605/orig/2018%20Kompetansekartlegging%20BTV.pdf
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59-77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1283>
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Johnsen, H. B. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden - en oversikt*. Norsk kulturskoleråd (Norge) og Statens kulturråd (Sverige). <https://kulturskoleradet.no/vi-tilbyr/forskningsoversikt>
- Raaen, F. D. (2017). Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere? I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 61-83). Universitetsforlaget.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schatzki, T. R. (2001a). Introduction: Practice theory. I T. R. Schatzki, K. K. Cetina & E. v. Savigny (Red.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (s. 1-14). Routledge.
- Schatzki, T. R. (2001b). Practice mind-ed orders. I T. Schatzki, K. K. Cetina & E. v. Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 42-55). Routledge.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social : A philosophical account of the constitution of social life and change*. The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2003). A New Societist Social Ontology. *Philosophy of the Social Sciences*, 33(2), 174-202.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2549>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Arena.
- Sciulli, D. (2005). Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, November, 53(6), 915-942. <https://doi.org/10.1177/0011392105057155>
- Scott, J. (1990). *A matter of record. Documentary sources in social research*. Polity Press.
- Shulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice* (s. 523-544). Jossey-Bass.
- Skott, C. K. & Møller, H. (2018). Hvilken vitenskabelighet har lærere og lærerprofesjonen behov for? I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 224-239). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 17-26). Universitetsforlaget.

- Solbrekke, T. D. & Englund, T. (2014). Certification of Teachers: Tensions in a New Signature Reform. *Professions & Professionalism*, 4(2), 1-13.
<https://doi.org/10.7577/pp.668>
- Stabell, E. M. (2018). *Being talented - becoming a musician. A qualitative study of learning cultures in three junior conservatories* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Brage. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2559745>
- Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 130-143). Universitetsforlaget.
- Svensson, L. G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Universitetsforlaget.
- Swennen, A., Volman, M. & Jones, K. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1), 131-148. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe for å bli grepet - for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske Universitet]. Munin.
<https://ninum.uit.no/bitstream/handle/10037/14947/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.957639>
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational evaluation and policy analysis*, 18(2). <https://doi.org/10.3102/01623737018002155>
- Terum, L. I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten*. Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, S. L. (2006). Sampling: Rationale and Rigor in Choosing What to Observe. I C. F. Conrad & R. C. Serlin (Red.), *The SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (s. 393-404). Sage.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper. En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola* [Doktorgradsavhandling, Örebro universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:136304/FULLTEXT01.pdf>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight «Big-Tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.

- Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1), 71-87.
<https://doi.org/10.1080/14613800903568254>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2017). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen* (St.meld. nr. 39 (2002–2003)).
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2002-2003-/id197064/>
- Varkøy, Ø. (2012). *Om nytte og unytte*. Abstrakt forlag.
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. s. 171-183). Cappelen Damm.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Oxford University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner, B. (Red.). (2015). *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (Red.), *Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning* (s. 13-29). Routledge.
- Werler, T. (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer. Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s. 180-215). Cappelen Damm Akademisk.
- West, T. & Rostvall, A.-L. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA.
http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq=%5B%5B%5D%5D&aq2=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aq=%5B%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&language=sv&pid=diva2%3A504719&dswid=-5903
- Westby, I. A. (2017a). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 115-125). Norges musikkhøgskole, NMH-Publikasjoner 2017:10.
- Westby, I. A. (2017b). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole - to sider av samme sak, eller? I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *IRISforsk - Den doble regnbuen* (s. 134-156). Cappelen Damm Akademisk.
- Westerlund, H., Lehtikainen, K., Anttila, E., Houni, P., Karttunen, S., Väkevä, L., Furu, P., Heimonen, M., Jansson, S.-M., Juntunen, M.-L., Laes, T., Laitinen, L., Laukkanen, A. & Pässilä, A. (2016). *Konst, jämlikhet och välbefinnande: En rapport om den internationella forskningen*. <http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Rapport+->

- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell.
- Woodford, P. G. (2002). The Social Construction of Music Teacher Identity in Undergraduate Music Education Majors. I R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (s. 675-694). Oxford University Press.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole: profesjon og bærekraft*. Gyldendal akademisk.
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 191-210). Cappelen Damm Akademisk.
- Waagen, W. (2016). Kulturskolelæreres kunnskapsgrunnlag, illustrert ved instrumentallærerne. I L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 17* (s. 227-242). Norges musikkhøgskole.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. SAGE Publications.
- Østern, A.-L. (2016). Betydningen av responssløyfer i veiledningsprosesser. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 19-43). Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2017). Begrepet kunstnerisk kvalitet i den norske kulturskolens rammeplan «Mangfold og fordypning», utfordret med et sideblikk til finsk «grundundervisning i kunst». *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 40-54.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.647>
- Østern, A.-L., Engvik, G. & Hansen, K. H. (2020). Teori om praksisarkitektur i skolebasert videreutdanning av praksislærere ved en universitetsskole. En studie av responssløyfer mellom praksis og praksisarkitektur i to studentoppgaver. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(04), 330-346. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-02>

Avhandlingens artikler

1

KAPITTEL 9

«Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet

Gry Sagmo Aglen og Sidsel Karlsen | Avdeling for
lærerutdanning og naturvitenskap, Institutt for
kunstfag og informasjonsvitenskap, Høgskolen i
Innlandet

Abstract

It is a statutory requirement that all municipalities in Norway offer music and performing arts education for children and youth. Still, it is up to each municipality and the local School of Music and Performing Arts (SMPA) to make decisions about the exact content of such education, as well as what qualifications should be held by the

teachers providing it. Recently, however, the Norwegian Council for SMPA published a new framework plan – ‘Diversity and deeper understanding’ – establishing guidelines for making such decisions. In this article, limiting our investigations to the field of music, we take this framework plan as a point of departure for exploring the question of what kinds of higher music education programs could be said to qualify their students for working as a music teacher within the SMPA in Norway. Conducting a three-step analysis, we first look into the new framework plan in order to establish an understanding of which competences are considered necessary for teachers, both generally but also more specifically as related to the plan’s three sub-programmes, ‘breadth’, ‘core’ and ‘depth’. Second, we analyse the curricula and national guidelines of programmes of higher music education with respect to how they answer to the teacher competences described in the framework plan. Finally, the content of the framework plan is discussed against the backdrop of Shulman’s theories of professions, focusing on the question of what might characterise the emerging profession of music teacher within SMPA.

Innledning

Det er et lovforankret påbud at alle kommuner i Norge skal tilby barn og unge opplæring i kunst og kultur (Opplæringslova, 1998). Likevel er det i stor grad opp til hver enkelt kommune og den lokale kulturskolen å bestemme det eksakte innholdet i denne typen utdanning, samt å definere hvilke kvalifikasjoner kulturskolelærere skal inneha. I den nylig utgitte rammeplanen for kulturskolen, *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), gis det imidlertid retningslinjer for slike bestemmelser, og det påpekes også at kulturskolen har et ansvar for å «videreutvikle et større mangfold i tilbudet for å bedre rekrutteringen av barn og unge med ulik kulturell bakgrunn» (s. 1). Tatt i betraktning at det finnes en rekke

kunst-, kultur- og lærerutdanninger i Norge med ulike faglige siktemål, og som hver for seg kan sies å kvalifisere for å undervise i kulturskolen, skulle forholdene ligge godt til rette for å kunne utvikle denne typen mangfold. Dette gjelder også innenfor området musikk, som er det undervisningsfaget i kulturskolen dette kapitlet i første rekke dreier seg om. I feltet for høyere musikkutdanning finnes det i dag et rikholdig utvalg av studieprogrammer som uteksaminerer kandidater som skulle kunne bidra til å utvikle et bredt og sammensatt tilbud i kulturskolene, både når det gjelder musikalske sjangere, ulike måter å tilnærme seg og iscenesette undervisning og formidling på, og tilbud rettet mot elever som befinner seg på ulike interesse- og ferdighetsnivåer. Det siste aspektet er særlig understreket i rammeplanen – både i fagplanen for musikk og i fagplanene for de andre kunstfagene – gjennom utviklingen av tre ulike delprogrammer, nemlig Breddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet.

I dette vitenskapelige kapitlet tar vi den nye kulturskolerammeplanen som utgangspunkt for å utforske hvilke programmer innenfor høyere musikkutdanning i Norge som kan sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide som lærere i kulturskolen. Gjennom en tretrags analyse vil vi først undersøke hva rammeplanen sier om hvilke formelle krav som bør stilles til kulturskolelærere innenfor musikkområdet, og hva slags lærerkompetanse som synes ønskelig innenfor de tre ulike delprogrammene som er nevnt ovenfor. Deretter vil vi gjennomgå forskrifter om rammeplaner og nasjonale retningslinjer for aktuelle programmer innenfor høyere musikkutdanning, med tanke på hvordan disse studieregulerende dokumentene oppfyller kulturskolerammeplanens retningslinjer for ønsket lærerkompetanse. Til sist vil innholdet i kulturskolens rammeplan bli diskutert i lys av Shulmans (2004) profesjonsteoretiske rammeverk med fokus på hvilke trekk som karakteriserer den framvoksende kulturskolelærerprofesjonen. Forskningsspørsmålene for

vår undersøkelse er altså som følger: Hvilke musikkutdanninger i Norge kan, i henhold til kulturskolens rammeplan, sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide i dette skoleslaget? Hva kan sies å karakterisere den fremvoksende profesjonen «kulturskolelærer i musikk» når denne ses i et profesjonsteoretisk lys?

Fra musikkskole til kulturskole: Profesjonaliseringen av et felt

Siden musikkskolenes oppstart i 1960-årene har det skjedd en stor utvikling innenfor dette skoleslaget. En av de største endringene er knyttet til utvidelse av undervisningstilbudet. Fra å ha et faglig tilbud som kun omfattet musikk, i form av instrumental- og vokalundervisning, er det faglige omfanget nå betydelig bredere, og inkluderer også fagområder som dans, skapende skriving, teater, sirkus og visuell kunst. På grunn av denne faglige utvidelsen er navnet på skoleslaget i dag endret fra musikkskole til kulturskole.

Kulturskolen fikk befestet sin posisjon som opplæringsarena for barn og unge innenfor kunstfag da den ble forankret i Opplæringslovens paragraf § 13-6 (1998): «Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles». Siden den gang har kulturskolen blitt stadig mer profesjonalisert, både organisatorisk og faglig. Denne profesjonaliseringsprosessen er blant annet knyttet til utviklingen som har funnet sted innenfor utdanningsfeltet, der det i den samme tidsperioden er blitt etablert flere kunstfaglige utdanningsveier som leder mot en mulig ansettelse i kulturskolen. Andre bidrag til profesjonaliseringen av kulturskolefeltet har kommet gjennom utviklingen av rammeplanene, som er dette skoleslagets veiledende dokumenter. På bakgrunn av rammeplanen fra 2003, *På vei til mangfold* (Norsk kulturskoleråd, 2003), samt strategiplanen *Strategi*

2020 (Norsk kulturskoleråd, 2013), ble det høsten 2016 utgitt en ny rammeplan for kulturskolen, som bærer navnet *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016). I det sistnevnte dokumentet fremsettes det forslag om å etablere et kvalitetssikringssystem for oppfølging av kulturskolenes virksomhet. Hvis dette blir en realitet, vil rammeplanen fungere som et grunnlagsdokument for utvikling av nasjonale standarder og lokale læreplaner i kulturskolen. Den vil da utgjøre en stor del av grunnlaget både for profesjonaliseringen av dette skoleslaget, og for hva som kjennetegner kulturskolelæreryrket som profesjon.

Hva kjennetegner profesjoner?

Musikkpedagogers profesjonsforståelse er et område som har blitt viet stor forskningsbasert oppmerksomhet de siste årene. Dette gjelder både profesjonsforståelsen til musikkpedagoger som har sitt virke i kulturskolen, og til dem som er musikkklærere i grunnskolen eller som har stillinger tilknyttet flere skoleslag, gjerne i kombinasjon med arbeid i andre musikkrelaterte pedagogiske praksiser eller ved andre institusjoner (Angelo, 2012; Angelo og Georgii-Hemming, 2014; Christensen, 2013; Holmberg, 2010; Holst, 2013; Jordhus-Lier, 2015).

Generelt kan begrepet «profesjon» forstås som en betegnelse på hvordan moderne samfunn institusjonaliserer ekspertise (Abbott, 1988), og et av de tydeligste trekkene ved profesjoner er at de «forvalter *vitenskapelig kunnskap*» (Grimen, 2008, s. 71) med relevans for spesifikke praksisfelt. «Den profesjonelle yrkesutøveren» kan dermed forstås som en som opptrer som «a mediator between the world of pure study and the world of everyday life» (Cart-Saunders og Wilson, 1933, s. 498), og ulike oppfatninger om hva som kjennetegner profesjonskvalifisering (se for eksempel Polanyi, 2009; Ryle, 2009; Schön, 1995), behandler ofte forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, slik dette kan forekomme for eksempel

i rammeplaner og studieregulerende dokumenter eller i profesjonsutøvers faktiske yrkeshverdag. Uttrykket «profesjonell identitet» betegner videre prosesser og forståelser knyttet til individers yrkesrelaterte selvoppfatning, og mer eller mindre bevisste oppfatninger av det yrkesmessige selvet, men også de egenskaper, ferdigheter, kunnskaper, verdier, holdninger og etiske retningslinjer den enkelte yrkesutøver mener er nødvendige for å utøve arbeidet på kompetent vis (Angelo og Kalsnes, 2014; Heggen, 2008; Kvale og Nielsen, 1999).

Historisk sett har det ikke eksistert en entydig forståelse av hvorvidt læreryrket som sådan kan betraktes som en profesjon, eller av hva det å utøve lærerprofesjonalitet eventuelt innebærer (se for eksempel Mausethagen, 2013). Liknende diskusjoner har vært ført rundt forståelsen av profesjonalitet i forbindelse med kulturskolelæreryrket (Jordhus-Lier, 2015). I dette kapitlet tar vi imidlertid som et gitt utgangspunkt at yrkesrollen «kulturskolelærer i musikk» kan forstås som en profesjon, og undersøker hva som kjennetegner denne gjennom seks universelle trekk som Shulman (2004) mener karakteriserer fenomenet profesjon i overordnet forstand. Videre vil vi trekke veksler på Grimen (2008) og Grimen og Molanders (2008) arbeider, som henholdsvis tematiserer forholdet mellom profesjon og kunnskap og profesjon og skjønn.

Karakteristiske trekk ved profesjoner: En kort gjennomgang

Det første trekket Shulman (2004) mener tradisjonelt har karakterisert en profesjon, er knyttet til en overordnet forståelse av profesjonsutøvelse som en forpliktelse til å yte «*service to others*» (s. 530), og dermed se seg selv som en yrkesutøver hvis plikt det er å tjene samfunnet i stort og å bidra til at fellesskapet når viktige sosiale mål (se også Grimen, 2008). Dette innebærer også at profesjonsutøvere

må utvikle en «*moral understanding*» (Shulman, 2004, s. 530) som fungerer som en rettesnor for egen praksis, og videre at yrkesutøvelsen ofte vil kunne forstås som et høyere kall, og ikke bare som teknisk anvendelse og utførelse av kunnskaper og ferdigheter.

Det andre trekket peker på relevansen av vitenskapelig basert kunnskap og forskning innenfor profesjoner, og Shulman framhever, i samsvar med Grimen (2008; se ovenfor), at «*professions legitimate their work by reference to research and theories*» (Shulman, 2004, s. 531). Videre hevder han at det ofte oppstår et spenningsforhold mellom profesjoners teoretiske og praktiske kunnskapsområder. Denne spenningen vil blant annet gjøre seg gjeldende innenfor profesjonsutdanninger, der studenter kan komme til å nedvurdere nytten av teoretisk kunnskapstilegnelse og omfavne opplevelser i praksisfeltet som svært verdifulle. Selv om Shulman anerkjenner teorier som «*extraordinarily powerful*» (s. 532), innrømmer han også at de kan være så fjernt fra praksis at de kan oppleves som kunstige og med begrenset nytteverdi for det aktuelle praksisfeltet.

Selv om anvendelsen av teoretisk kunnskap utgjør en signifikant del av profesjonsutøvelsen fremholder Shulman sterkt at praksis også utgjør en viktig og uerstattelig del, i den grad at kunnskap ikke kan regnes som «*professional [...] unless and until it is enacted in the crucible of the 'field'*» (s. 533). Profesjonsutøvelse handler altså først og fremst om utøvelse av en bestemt praksis på et avgrenset felt. Det er i dette feltet det faktiske arbeidet utføres, og det er også her den teoretiske kunnskapen blir satt på prøve med hensyn til dens praktiske nytteverdi, eller en eventuelt manglende sådan.

Profesjonsutøveren foretar en rekke skjønnsmessige beslutninger som del av sitt virke, og Shulman framhever «*the exercise of judgment under conditions of unavoidable uncertainty*» (s. 530) som et viktig og fjerde trekk relatert til profesjoner (se også Grimen og Molander, 2008). Han hevder at menneskelig dømmekraft og skjønn er det som skaper den nødvendige broen mellom teori og

praksis, og at skjønnsmessige vurderinger derfor må foretas på bakgrunn av profesjonsutøverens samlede teoretiske og praktiske kunnskap. Som en tydeliggjøring av dette resonnementet viser Shulman (2004) til Aristoteles, som mente at «theories are about *essence*, practice is about *accident*, and the only way to get from there to here is via the exercise of *judgment*» (s. 534).

Det femte profesjonstrekket er knyttet til behovet for å lære gjennom erfaring, og gjennom en stadig interaksjon mellom teori og praksis. I disse læringsprosessene spiller «narratives of experience» (s. 535) en viktig rolle; med andre ord egne og andres fortellinger om signifikante opplevelser og utfordringer i yrkeshverdagen, og om hvordan teoretisk og praktisk kunnskap har blitt tatt i bruk for å håndtere og løse dem. Denne formen for refleksivitet knyttet til egne handlinger utgjør en svært viktig del av profesjonsutøvelsen, og en forutsetning for at slik refleksjon kan skje, er at yrkesutøveren er tilknyttet et faglig og profesjonelt fellesskap.

Å være tilknyttet et faglig og profesjonelt fellesskap er også det sjette og siste trekket i Shulmans oversikt over karakteristiske profesjonsskjennetegn, og han hevder at «a professional community [contributes] to monitor quality and aggregate knowledge» (s. 530). Yrkesutøveren blir i tillegg omtalt, ikke bare som profesjonell, men som et *medlem* av en profesjon, og profesjonskunnskap blir dermed ikke bare et individuelt anliggende, men kan også forstås som noe som er «held by a community of professionals who [...] know collectively more than any individual member of the community» (s. 536). Uten et profesjonelt fagmiljø å forholde seg til vil den enkelte yrkesutøver miste tilgangen til sine kollegers kunnskap, og vil dermed kunne risikere å bli fanget i et «solipsistic universe» (s. 537) av egne erfaringer. Opprettholdelsen og utviklingen av et profesjonelt fagmiljø sørger med andre ord for at ekspertise deles, og at standarder for praksis videreutvikles på en måte som sikrer høy kvalitet på profesjonsutøvelsen.

De seks profesjonstrekkene vi nå har nevnt, vil utgjøre et viktig utgangspunkt for å nå en forståelse av hva som kan sies å kjenne-tegne profesjonen kulturskolelærer i musikk. Et annet utgangspunkt fremkommer ved systematisk gjennomgang av det som utgjør dette kapitlets empiri, nemlig deler av planverket tilhørende kulturskolen og høyere musikkutdanning.

Rammeplaner, forskrifter, nasjonale retningslinjer og studieplaner: Forskningsgjennomgang og framgangsmåter for arbeidet med det empiriske materialet

Selv om lære- og rammeplaner av ulike slag ofte kan danne utgangspunkt for forskningsbidrag innenfor det musikkpedagogiske området internasjonalt (se for eksempel Groulx, 2016; Kelly og Heath, 2015), er det imidlertid sjelden å finne analyser av nasjonale planverk på et overordnet nivå, blant annet fordi utdanningssystemer reguleres på forskjellige styringsplan i ulike land. I nordisk sammenheng er Varkøys (2001) analyse av musikkens syn i norske læreplaner for grunnskolen blant de viktigste bidragene (se også Varkøy, 2010). Johansen (2003) berører også læreplaner i sin forskning gjennom å anlegge et implementeringsperspektiv og dermed undersøke innføringen av en ny læreplan sett fra musikk lærernes ståsted. Nyere nordiske bidrag omfatter blant annet en analyse av dilemmaene knyttet til vurdering i den norske læreplanen i musikk for grunnskolen (Karlsen og Johansen, i trykken), samt en utforskning av hvordan kulturelt mangfold manifesterer seg i finske nasjonale læreplaner i musikk (Koskela, Kuoppamäki, Karlsen og Westerlund, 2017). På kulturskoleområdet har Ellefsen (2017) bidratt med en analyse av diskurser om kunnskap og kompetanse slik disse fremstår i den nye rammeplanen for kulturskolen.

Skolerelevante plandokumenter har ulike status og styringskraft. Dette er blant annet knyttet til graden av detaljstyring når det gjelder beskrivelse av kompetansemål i planene, og til hvorvidt planene har hjemmel i en lovforskrift, eller bare er ment å være åpent retningsgivende for skoleslaget. Ifølge Hanken og Johansen (2013) kan for eksempel Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) forstås som en minimumsplan med stor grad av styring innbakt i dokumentet i form av at det «angir minstekrav for hva elevene skal lære» (Hanken og Johansen, 2013, s. 141). Rammeplaner vil på den annen side ofte betegnes som maksimumsplaner fordi de gir «lærere og elever handlingsfrihet til å tilrettelegge undervisning innenfor forholdsvis vide rammer» (s. 141). I dette kapitlet omfatter det systematisk gjennomgåtte empiriske materialet følgende plandokumenter:

- Rammeplan for kulturskolen: *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016)
- Forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013)
- Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013)
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning (2015)
- Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8–13 (2015)

Alle disse dokumentene er rammeplanrelaterte, men har likevel varierende styringskraft på grunn av ulikhet i lovtilknytningen. Der de to forskriftene er hjemlet i universitets- og høyskoleloven, har kulturskolerammeplanen ingen tilsvarende lovforankring. Kulturskolene står altså fritt når det gjelder å velge å følge retningslinjene i dette plandokumentet. De nasjonale retningslinjene er tilknyttet sine respektive rammeplanforskrifter og er ment å virke

utfyllende i forhold til forskriftene og å være førende for institusjonenes arbeid med å utvikle de aktuelle utdanningene. I tillegg til de fem ovenstående dokumentene er også studieplaner for flere bachelorutdanninger med musikkfag i Norge trukket inn i eksemplifiseringen enkelte steder i teksten. Disse studieplanene fungerer utfyllende i forhold til det som er kapitlets hovedempiri.

De fem ovennevnte plandokumentene har blitt gjenstand for en dokumentanalyse (Duedahl og Jakobsen, 2010), som er gjennomført i to ulike steg og med ulikt fokus. Først har Rammeplan for kulturskolen: *Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016) blitt systematisk gjennomgått med tanke på hvilke formelle og mer implisitte former for kompetanse dette dokumentet framholder som ønskelige når det gjelder tilsetning av kulturskolelærere innenfor musikkområdet. I steg to har så disse spesifikasjonene blitt lagt som et raster over de to rammeplanforskriftene og deres tilhørende retningslinjer for å utforske hvordan disse utdanningene kan sies å oppfylle kulturskolerammeplanens føringer for ønsket lærerkompetanse. Gjennom et tredje og siste analytisk steg har så kulturskolens rammeplan blitt underlagt en lesning i lys av Shulmans (2004) teorier om karakteristiske trekk ved profesjoner. Ved å anvende en slik refleksiv metodologisk ansats der ulike nivåer av empiriske data og tolkningsarbeid «are reflected in one another» (Alvesson og Skoldberg, 2000, s. 271), mener vi å kunne besvare begge av kapitlets forskningsspørsmål, nemlig både hvilke musikkutdanninger i Norge som kvalifiserer for arbeid i kulturskolen når kulturskolerammeplanens retningslinjer legges til grunn, og hva som karakteriserer profesjonen «kulturskolelærer i musikk».

Ønsket formell kompetanse ved tilsetning av kulturskolelærere

Som nevnt tidligere er det lovfestet at alle kommuner skal ha et kulturskoletilbud. Likevel mangler en lovfesting av hva tilbudet

skal inneholde (se ovenfor), og også av hva slags kompetanse som skal kreves ved tilsetting av kulturskolelærere. Generelt sett hører tilsetting av undervisningspersonale under forskriften til Opplæringslova, § 14-1, der det står:

Alle som skal tilsetjast i undervisningsstilling, må ha pedagogisk bakgrunn i samsvar med krava i rammeplanane for lærarutdanningane med forskrifter, jf. lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-2 andre ledd, eller ha tilsvarende pedagogisk kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2014).

På bakgrunn av dette skulle man tro at «kulturskolelærer» var en undervisningsstilling på lik linje med det å være grunnskolelærer, og at den derfor ble regulert av denne paragrafen. Slik er det imidlertid ikke. Hovedtariffavtalen, som favner begge yrkesgrupper, har en merknad som har store konsekvenser for kompetansekrav ved tilsetting av kulturskolelærere, og der det påpekes at begrepet undervisningsstillinger kun omfatter «undervisningsstillinger og lederstillinger ved den enkelte skole som var på statlig avtaleområde pr. 30.4.2004» (Kommunenenes sentralforbund, 2016, s. 8). På dette tidspunktet var kulturskolene under *kommunalt* avtaleområde, og resultatet er at kulturskolelærere den dag i dag ikke regnes som tilsatt i en type undervisningsstilling som må følge kompetansekravene som er satt i opplæringsloven. Dermed er ikke den enkelte kulturskole tvunget til å ansette lærere med formell faglig og pedagogisk kompetanse, selv om en slik bakgrunn som oftest er å ønske. Rammeplanen for kulturskolen tar høyde for disse forholdene gjennom å påpeke at det for tilsetting normalt skal kreves både kunstfaglig utdanning og formell pedagogisk kompetanse, men at det i særlige tilfeller kan tilsettes søkere med tilsvarende realkompetanse (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16–17).

Kulturskolerammeplanen er altså ikke forankret i lovverket, men den er likevel ment å være kulturskolenes styringsdokument

og den legger tydelige føringer for det som er den *ønskede* formelle kompetansen ved tilsetting av kulturskolelærere. I planen påpekes det generelt at «arbeidet som kulturskolelærer krever høy kompetanse og profesjonalitet og er sammensatt av både faglige, didaktiske og menneskelige kvalifikasjoner» (s. 24). Videre anbefales det at det ved tilsettinger i undervisningsstillinger kreves «høyere kunsthøgskolelig utdanning i utøvende og/eller skapende kunsthøgskolefag» (s. 16) av minimum tre års varighet. Alternativt kan også «faglærerutdanning med minimum 120 studiepoeng kunsthøgskolefag» (s. 17) anses som kvalifiserende. Et ytterligere kompetansekrav er at alle som skal ansettes i undervisningsstilling skal ha «praktisk pedagogisk utdanning» (s. 16). Det vises her ikke til noen spesifikk pedagogisk utdanning, men det er nærliggende å tolke rammeplanen slik at det siste kravet i hovedsak gjelder den 60-studiepoengs praktisk-pedagogiske utdanningen kjent som PPU, og som innebærer en fordypning i pedagogikk, fagdidaktikk og praksis.

Når rammeplanens *ønskede* kompetansekrav anvendes på musikkområdet, er vår tolkning at de utdannelsesveier som kan sies å kvalifisere til ansettelse som kulturskolelærer i musikk er følgende:

- Tre års høyere musikkfaglig utdanning (i praksis en bachelorgrad)
- 3-årig faglærerutdanning i musikk (der musikkfagene utgjør minimum 120 studiepoeng)

Integrert i disse utdanningene, eller som tilleggstudium, skal det også kreves:

- Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)

Med andre ord vil 4-årige utdanninger der PPU er integrert i et utøvende studium (se nedenfor) også være kvalifiserende.

Det er tydelig uttrykt i rammeplanen at yrket kulturskolelærer må regnes som en egen profesjon, og at dette innebærer at læreren

har «et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver» (s. 16). Disse rollene, og deres respektive kompetanser, bør også «være gjenstand for refleksjon og tolkning» (s. 16). I alt listes det opp ni ulike former for kompetanse som bør vektlegges hos kulturskolelærere, nemlig: «kunstfaglig kompetanse; didaktisk kompetanse; kommunikativ kompetanse; refleksjonskompetanse; relasjonskompetanse; lederkompetanse; læreplankompetanse; vurderingskompetanse; samt yrkesetisk kompetanse» (s. 16). Dette er selvfølgelig også gjeldende for kulturskolelærere innenfor musikkområdet.

Implisitte kompetansekrav: Bredde-, Kjerne- og Fordypningsprogrammet

Ovenfor har vi gjort rede for de eksplisitte kompetansekravene, knyttet til formell utdanning, som kulturskolerammeplanen stiller. Andre, og mer implisitt ønskede kompetanseformer kommer til syne ved gjennomgang av de tre undervisningsprogrammene, Breddeprogrammet, Kjerneprogrammet og Fordypningsprogrammet, som hver stiller læreren overfor ulike utfordringer.

Lærerne som underviser på Breddeprogrammet, skal kunne samarbeide med et stort antall aktører og institusjoner utenfor den enkelte kulturskole, og fortrinnsvis bedrive undervisning «som ulike gruppe- og ensembletilbud» (s. 22). Mer spesifikt skal elevene i musikk i første rekke lære «basisferdigheter og musikalske grunnelementer» (s. 50), og det er lagt stor vekt på at dette programmet skal virke inkluderende, vektlegge åpenhet og mangfold, samt bidra til at kunst og kultur blir anvendt som «grøbunn for livskvalitet, fellesskap, deltakelse, dannelse og mening» (s. 22). I vår forståelse vil en ønsket lærerprofil ved Breddeprogrammet antakelig innebære svært høy kommunikativ kompetanse samt relasjons- og lederkompetanse, mens den kunstfaglige kompetansen kanskje ikke behøver å være på ekspertnivå for at undervisningen skal kunne gjennomføres på kompetent vis.

Kjerneprogrammet omfatter den type undervisning som tradisjonelt har vært tilbudt i kulturskolen, og omtales som «kulturskolens hovedvirksomhet» (s. 22). Her skal elevene i musikk utvikle «håndverksmessig og kunstnerisk kvalitet, selvstendighet og samspillsevne» (s. 50). Videre skal læreren gjennomføre både én-til-én-undervisning og gruppeundervisning samt bidra aktivt til konsertvirksomheten som utgjør en stor del av dette programmet. Vår tolkning er at Kerneprogrammets lærerprofil i første rekke innebærer høy kunstfaglig kompetanse, men også høy didaktisk kompetanse og en viss lederkompetanse knyttet til gjennomføring av konsertvirksomheten.

Fordypningsprogrammet er for «elever med særskilte forutsetninger og interesser for den kunstneriske aktiviteten» (s. 23), og i musikk forventes det av læreren at hun tilrettelegger for «utvikling på høyt faglig og kunstnerisk nivå» (s. 54) og kan gi tilgang til «et stort og variert repertoar» (s. 54) på instrumentet. IRIS-prosjektet som omtales i denne antologien (se kapitlene til Fjeldstad, Stabell og Jordhus-Lier og Rønning) viser noen konkrete eksempler på hvordan Fordypningsprogrammet kan organiseres, og denne typen program skal også kunne forberede elevene for høyere kunstfaglig utdanning. Lærerprofilen vil her etter vår mening være karakterisert av kunstfaglig ekspertise, der svært høy musikkfaglig, didaktisk og vurderingskompetanse antakelig vil være det foretrukne.

Musikkutdanninger som kvalifiserer for å arbeide som lærer i kulturskolen

Kompetansekravene som fremsettes i rammeplanen for kulturskolen, munner, som påpekt ovenfor, ut i to mulige utdanningsveier, nemlig tre års høyere musikkfaglig utdanning (bachelorgrad) eller 3-årig faglærerutdanning i musikk, begge med PPU eller tilsvarende, enten integrert eller som tilleggstudanning. Dette gir likevel i

praksis et mangfold av mulige kvalifiseringsveier, blant annet siden det finnes mange 3-årige utøvende studielop i høyere musikkutdanning med mulighet for ulike former for spesialisering. I denne delen av kapitlet vil vi i hovedsak konsentrere oss om en gjennomgang av nettopp 3-årig faglærerutdanning i musikk og PPU, med et sideblikk på 4-årige musikkutdanninger der PPU er en integrert del av studiet. Til sist i denne delen av kapitlet vil vi også kort diskutere andre mulige kvalifiseringsveier.

3-årig faglærerutdanning i musikk

Det er i alt fem utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr 3-årig faglærerutdanning i musikk, nemlig Høgskolen i Innlandet, Høgskolen på Vestlandet, Nord Universitet, Universitetet i Agder og UiT Norges arktiske universitet. Disse utdanningene er bygget på forskrift om rammeplan for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, med tilhørende nasjonale retningslinjer (2013). I forskriften presiseres det at «faglærerutdanningene skal kvalifisere for undervisning i de praktiske og estetiske fagene i grunnopplæringen og kulturskolen» (s. 3). Videre poengteres det at disse utdanningene skal være basert på skolens og samfunnets behov, og at det skal legges vekt på ungdomskultur, mangfold og motivasjon for læring. Faglærerutdanningene skal også være forskningsbaserte, og internasjonalt orienterte.

De ulike institusjonene som tilbyr 3-årig faglærerutdanning i musikk, har imidlertid lagt ulik vekt på kulturskolepedagogikk og -praksis. Enkelte er mer rettet mot musikk i grunnskolen ved at det er lagt stor vekt på gruppeundervisning og at mesteparten av praksisperiodene er lagt til dette skoleslaget. Dette gjelder spesielt utdanningene ved UiT og Høgskolen i Innlandet, der det uttrykkes i de studieregulerende dokumentene at studiet kvalifiserer for undervisning i musikk i grunnskolen og det frivillige musikkdiv (Høgskolen i Innlandet, 2017; UiT Norges arktiske universitet,

2017). De resterende tre faglærerutdanningene i musikk, ved Høgskulen på Vestlandet, Nord Universitet og Universitetet i Agder, er noe tydeligere rettet mot arbeid i kulturskolen, og faginnholdet er mer spesifikt rettet mot dette skoleslaget (Høgskulen på Vestlandet, 2016; Nord Universitet, 2016; Universitetet i Agder, 2016). Ved disse utdanningsinstitusjonene er det også lagt større vekt på de utøvende aspektene ved musikkpedagogisk virke. I de studieregulerende dokumentene for Nord Universitet står det blant annet at «utdanningen skal [...] gi et godt grunnlag for å utvikle studenten som utøvende musiker, med de muligheter som kan ligge i et slikt arbeidsmarked» (Nord Universitet, 2016). Universitetet i Agder poengterer at faglærerutdanningen skal «i tillegg til å kvalifisere for utøvende virksomhet og videre utøvende studier [gi] deg mulighet til å jobbe i skolen, i kulturskoler og i det frivillige musikklivet» (Universitetet i Agder, 2016). Med tanke på vår gjennomgang ovenfor av implisitte kompetansekrav i kulturskolerammeplanens tre ulike programmer, burde alle de fem faglærerutdanningene kunne kvalifisere til undervisning både på Breddeprogrammet og på Kjerneprogrammet, men hvor hovedtyngden i den enkelte kandidats kompetanse vil ligge vil i noen grad avhenge av studiested.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)

PPU er landets største lærerutdanning, og gir kompetanse til å undervise fra 5. til 13. trinn. Studiet omfatter til sammen 60 studiepoeng i pedagogikk, fagdidaktikk og praksis, og det kan gjennomføres over ett eller to år. For å kunne tas opp på dette programmet er kravet at man har minimum 60 studiepoeng i ett undervisningsfag, og fra studieåret 2019 vil opptakskravet bli utdanning på mastergrads- eller hovedfagsnivå. Likevel vil kandidater med bachelor i praktiske og estetiske fag få unntak fra krav om master, og kan da likevel tas opp på PPU (Kunnskapsdepartementet, 2015). PPU i undervisningsfaget musikk tilbys ved en rekke

utdanningsinstitusjoner, men stort sett er disse utdanningene rettet mot arbeid som lærer i grunnskole og videregående skole, og praksisperiodene er da lagt til tilsvarende skoleslag. Tradisjonelt har det også vært disse skoleslagene som PPU har kvalifisert for, men i rammeplanforskriften fra 2015 presiseres det at «for studenter med fagbakgrunn i utøvende kunsthøgskole kan inntil 50 prosent av praksis foregå i kulturskolene» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette innebærer at PPU formelt sett også kan kvalifisere til å arbeide som kulturskolelærer i musikk. Det er i alt fem utdanningsinstitusjoner som tilbyr en PPU som bygger på bachelor i utøvende musikkutdanninger. Dette er Barratt Due musikkinstitut, Norges musikkhøgskole, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Bergen og Universitetet i Stavanger. Innholdet i disse studieplanene er tydelig rettet mot instrumental- og vokalundervisning, og kulturskolen er som nevnt en av praksisarenaene (Barratt Due musikkinstitut, 2016; Norges musikkhøgskole, 2017b; Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, 2016; Universitetet i Bergen, 2017b; Universitetet i Stavanger, 2017b). En sammenlikning av studieplanene viser at utdanningene stort sett har de samme emnene, som pedagogikk, fagdidaktikk og instrumental- og vokaldidaktikk. Samtidig er det en viss ulikhet når det gjelder vektlegging av dyptgående ekspertkompetanse kontra breddekompetanse. Barratt Due musikkinstitut har for eksempel som mål at studentene utvikler «spesialistkompetanse på instrumental- og vokalundervisning» (Barratt Due musikkinstitut, 2016), og det å kunne tilrettelegge undervisningsopplegg på alle nivåer for barn og unge med utgangspunkt i et basisrepertoar på instrumentet. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU har derimot en mer breddeorientert utdanning, der «studiet er rettet inn mot arbeid i kulturskolene, musikklinjene, instruktørarbeid i kor, ensembler og kulturlivet for øvrig» (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, 2016). Med tanke på studieplanenes

vektlegging av instrumental- og vokaldidaktikk, og delvis også av ekspertkompetanse, virker PPU som bygger på utøvende bachelorutdanninger, etter vår mening først og fremst å være rettet mot undervisning i Kjerne- og Fordypningsprogrammet.

Utøvende studier med integrert praktisk-pedagogisk utdanning

Ovenfor har vi presentert en kvalifiseringsvei der PPU er et påbygningsstudium til en bachelorgrad i utøvende musikk, men det finnes også studier der PPU er integrert i selve utdanningsløpet. Disse studiene tar sikte på å utvikle bred musikkpedagogisk og -didaktisk kompetanse som innebærer at studentene kan arbeide i store deler av det musikkpedagogiske feltet samt mestre arbeid innenfor både note-, gehør- og improvisasjonsbaserte tradisjoner. Slike studier tilbys ved universitetene i Bergen, Stavanger og Tromsø, samt ved Norges musikkhøgskole (Norges musikkhøgskole, 2017a; Universitetet i Bergen, 2017a; Universitetet i Stavanger, 2017a; UiT – Norges arktiske universitet, 2016). Felles for disse studiene er at de er utøvende med en praktisk-pedagogisk utdanning integrert, som «gir formell lærerkompetanse for undervisning i musikk i skoleverket, i musikk- og kulturskoler og i annen musikkopplæring» (Norges musikkhøgskole, 2017a). Disse studieprogrammene er 4-årige og utgjør dermed 240 studiepoeng. De pedagogiske emnene er basert på rammeplan for PPU (Forskrift for rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015), og kulturskolen er et av skoleslagene som fungerer som praksisarena. I studieplanene presiseres det at studentene ved endt utdanning «kan planlegge, gjennomføre, vurdere og begrunne musikkpedagogisk virksomhet, og kan forholde seg profesjonelt til læreplaner, elever, foresatte, kolleger og ledelse» (Norges musikkhøgskole, 2017a), og videre at de skal «kunne legge til rette for god læring for enkeltelever og grupper»

(UiT – Norges arktiske universitet, 2016). De 4-årige studiene med integrert PPU bør etter vår mening kunne forberede studentene på å undervise både i Bredde-, Kjerne- og Fordypningsprogrammene i kulturskolen. Tradisjonelt har det kanskje likevel vært slik at kandidatene som er utdannet ved disse studiene, er de som i størst grad har fått ansettelse som rene instrumental- og vokalpedagoger, og som har arbeidet med de dyktigste elevene, altså de elevene som nå vil ha en mulighet til å søke seg inn på Fordypningsprogrammet.

Andre mulige kvalifiseringsveier

Ifølge rammeplanen for kulturskolen kan i prinsippet alle 3-årige utøvende musikkutdanninger kobles med PPU og dermed utgjøre en kvalifiseringsvei for å arbeide som kulturskolelærer i musikk. Som nevnt ovenfor åpner dette i praksis opp for at lærere med et mangfold av ulike musikkfaglige bakgrunner kan berike dette skoleslaget, og dermed bidra til å oppfylle rammeplanens målsetting om å «videreutvikle et større mangfold i tilbudet» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 1). I tillegg til den typen PPU som bygger på utøvende musikkstudier (se ovenfor), finnes som nevnt PPU-programmer i musikk som er mer rettet mot undervisning i grunnskole og videregående skole, og som også skulle kunne utgjøre en kvalifiseringsvei. Videre vil for eksempel kirkemusikkutdanninger inneholde tilstrekkelig med studiepoeng i utøvende fag til å falle innenfor rammeplanens definisjoner av kvalifiserende programmer, forutsatt at kandidaten også har PPU. I og med at kulturskolene ikke er bundet av å følge rammeplanen, står de selvfølgelig også fritt til å ansette lærere med for eksempel musikkterapeutisk kompetanse eller kandidater som har musikk som ett av fagene i en barnehage- eller grunnskolelærerutdanning. Slike former for kompetanse vil kanskje først og fremst være anvendelige innenfor Breddeprogrammet, slik det nå finnes beskrevet i kulturskolerammeplanen.

«Kulturskolelærer i musikk» sett i et profesjonsteoretisk lys

Kulturskolens rammeplan legger som tidligere nevnt vekt på at kulturskolelæreryrket generelt «krever høy kompetanse og profesjonalitet» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16), og videre at læreren må ha et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver. Som sådan er ordene «profesjon» og «profesjonell», enten alene eller i ulike kombinasjoner, tungt til stede i rammeplanen, og det åpnes i liten grad for en diskusjon av hvorvidt yrket som kulturskolelærer kan forstås som en profesjon eller ikke (se Jordhus-Lier, 2015). Dette underbygger vårt tidligere framsatte resonnement om at dette dokumentet utgjør en viktig del av den pågående profesjonaliseringen av kulturskolefeltet.

Når rammeplanen leses i lys av Shulmans (2004) utgreiinger om karakteristiske trekk ved profesjoner, er det kanskje særlig forpliktelsen til å yte et bidrag til samfunnet som kommer tydeligst fram. Rammeplanens beskrivelse av kulturskolelærerens samfunnsmandat henter blant annet støtte i «Kulturutredningen 2014» (Enger mfl., 2013), der kulturskolen beskrives som en opplæringsarena som skal fungere som et lokalt ressurscenter for kunstfaglig opplæring, og dermed være «et av kulturpolitikkenes viktigste verktøy i arbeidet med å styrke kulturens egenverdi og samfunnsvirkninger» (s. 306). I arbeidet med «å løse kulturskolens sammensatte samfunnsoppdrag» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. iii) spiller kulturskolelæreren en selvfølgelig og vesentlig rolle. Et annet profesjonstrekk som er svært synlig i rammeplanen, er kulturskolelærerens nødvendige tilknytning til det faglige og profesjonelle fellesskapet. Dette fellesskapet blir blant annet nevnt i forbindelse med kvalitetsarbeid (s. 17), og kollegasamarbeid blir framhevet som nødvendig både for utvikling av høyere kompetanse og for refleksjon: «Kompetanseheving for lærere gjennom systematisk kollegabasert samarbeid kan bidra til at læreren videreutvikler egen praksis og refleksjonskompetanse» (s. 14). Her

samsvarer rammeplanens innhold med Shulmans (2004) tanker om at et faglig fellesskap er nødvendig for å «monitor quality and aggregate knowledge» (s. 530), og vektleggingen av dette fellesskapet er slik med på å styrke de profesjonelle aspektene ved kulturskolelæreryrket. Vurdering, forstått som det å utøve faglig dømmekraft og skjønn (Grimen og Molander, 2008; Shulman, 2004), synes også å ha fått godt fotfeste i rammeplanen, og kulturskolelæreren forutsettes å kunne utføre ulike typer vurderingshandlinger. Særlig synes planen å vektlegge vurdering for læring, i så stor grad at de ulike fagplanene hver har dette som egen overskriftskategori. I fagplanen for musikk påpekes det at «formativ vurdering [er] kjernen i lærerens veiledning» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 61), og det skal gis vurdering både på individuelt nivå og gruppenivå. Elevenes foresatte skal også involveres i vurderingsaktiviteter. En viktig del av en kulturskolelærers profesjonelle skjønn innebærer selvfølgelig også til enhver tid, og på bakgrunn av hans eller hennes samlede teoretiske og praktiske kunnskap, å kunne vurdere den enkelte elevs behov i konkrete undervisningssituasjoner.

I tillegg til de ovennevnte trekkene er selvfølgelig også profesjonstrekket «utøvelse av en bestemt praksis på et avgrenset felt» (Shulman, 2004) tydelig til stede i kulturskolelærerens hverdag. For kulturskolelæreren i musikk utgjøres praksis av undervisning i og utøving av musikalsk virksomhet i en eller annen form, og dette gjøres innenfor kulturskolens rammer. I den nye rammeplanen, og kanskje særlig uttrykt gjennom Breddeprogrammet, synes imidlertid det som teller som musikalsk praksis i en kulturskolesammenheng å være betydelig utvidet og beveger seg langt utenfor tradisjonell instrumental- og vokalundervisning. Dette programmet bidrar også til en utvidelse av selve feltet, i og med at virksomheten skal baseres på «samarbeid som favner bredt» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 21), og som omfatter en lang rekke aktører som befinner seg utenfor kulturskolens tradisjonelle nedslagsfelt.

Profesjonstrekkene som synes å være minst til stede i kulturskolens rammeplan, er vektleggingen av vitenskapelig basert kunnskap og forskning, samt erfaringslæring gjennom interaksjon mellom teori og praksis (Shulman, 2004). Rammeplanen understreker i stor grad nødvendigheten av at lærerne besitter kunstfaglig kompetanse (se for eksempel s. 16), og det er også i hovedsak denne typen kompetanse elevene er forventet å opparbeide seg. I den tradisjonelle tredelingen av undervisningsfaget musikk (se Nielsen, 1998) vil imidlertid kunstdimensjonen utgjøre bare én av i alt tre mulige dimensjoner (kunst, håndverk, vitenskap) ved musikkfaget. Vitenskapsdimensjonen er i noen grad til stede i rammeplanen, i læringsmålene i musikk for eksempel uttrykt som at elevene «leser, tolker og anvender musikkteori og bakgrunnshistorikk i innstuderingsprosessen» (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 52). På lærernivå finnes det også en forventning om at «forskningsinformert og forskningsbasert undervisning må styrkes kontinuerlig» (s. 26). Dette er imidlertid uttrykt i slike vendinger at vår tolkning er at arbeidet med å styrke kulturskolens vitenskapelige kunnskapsbase er stadig pågående, og også nødvendig for å befeste kulturskolelæreryrket ytterligere som en profesjon.

Oppsummering

Avslutningsvis vil vi komme med noen sammenfattende betraktninger som konkret svarer på de forskningsspørsmålene vi stilte i begynnelsen av dette vitenskapelige kapitlet: Det finnes et mangfold av musikkutdanninger i Norge som kan sies å kvalifisere sine kandidater for å arbeide i kulturskolen. En forutsetning for at slik kvalifisering kan skje, er imidlertid at utdanningene enten inneholder eller kompletteres med praktisk-pedagogisk utdanning. Dette gjelder selvfølgelig bare dersom den enkelte kulturskole velger å forholde seg til rammeplanens føringer ved ansettelser. Når den

framvoksende profesjonen «kulturskolelærer i musikk» ses i et profesjonsteoretisk lys, får vi et bilde av en profesjon som har et tydelig samfunnsoppdrag, og der det faglige fellesskapet står sterkt. Videre er det en profesjon som er i ferd med å utvide både praksis og virkefelt. Profesjonsprofilen er foreløpig preget av relativt svak vitenskaps- og forskningstilknytning, men rammeplanen vitner om at det finnes en bevissthet om at denne dimensjonen bør styrkes. For en som vil bli kulturskolelærer når hun blir stor, innebærer dette at veiene til yrket er mange, og at forskningskompetanse i form av en mastergrad kanskje vil være en fordel. Med andre ord: mangfold og fordypning.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Alvesson, M. og Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage Publications.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Ph.d.-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU.
- Angelo, E. og Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S.G. Nielsen og L. Våkevå (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15* (s. 25–47). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E. og Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstepedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barratt Due musikk institutt (2016). *Instrumental- og vokallærerutdanningen*. <http://www.barrattdue.no/nor/hoyskole/studietilbud/instrumentalpedagogen/>
- Carr-Saunders, A.M. og Wilson, P.A. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.

- Duedahl, P. og Jacobsen, A.H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse* (s. 53–96). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ellefsen, L.W. (2017). *Musikalsk kompetanse som «mangfold og fordypning»: Diskurser om kunnskap og kompetanse i den nye rammeplanen for norske kulturskoler*. Presentert på Nordic Network for Research in Music Education 15.mars 2017, Göteborg, Sverige.
- Enger, A. mfl. (2013). Kulturutredningen 2014. (NOU 2013:4). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* FOR-2013-03-18-290 (2013). <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/treaarigefaglaererutdanningeripraktiskeestetiskefag.pdf>
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* FOR-2015-12-21-1771 (2015). https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf
- Forskrift til opplæringslova, § 14-1. Krav til pedagogisk kompetanse for tilsetjing* (2014). https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16-KAPITTEL_16
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. og Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Groulx, T.J. (2016). Perceptions of course value and issues of specialization in undergraduate music teacher education curricula. *Journal of Music Teacher Education*, 25(2), s. 13–24. <http://dx.doi.org/10.1177/1057083714564874>
- Hanken, I.M. og Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad?* Ph.d.-avhandling, Malmö Academy of Music.
- Holst, F. (2013). *Profesjonel musikk lærerpraksis: Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikkundervisning i grundskole*

- og musikkole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-avhandling, Aarhus Universitet.
- Høgskolen i Innlandet (2017). *Studieplan Bachelor - Faglærerutdanning i musikk*. <https://hihm.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2017-2018-studiehaandbok/studier/campus-hamar/bachelor/b2filmus-bachelor-faglærerutdanning-i-musikk>
- Høgskulen på Vestlandet (2016). *Bachelor – 3-årig faglærerutdanning i musikk*. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2017h/fag-musikk/>
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession: On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy og L. Våkevå (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 16* (s. 163–182). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsen, S. og Johansen, G. (i trykken). Assessment and the dilemmas of a multi-ideological curriculum: The case of Norway. I D.J. Elliott, M. Silverman og G. McPherson (red.), *The Oxford handbook of philosophical and qualitative perspectives on assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, S.N. og Heath, J.D. (2015). A comparison of nationally ranked high schools and their music curricula. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), s. 50–59. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123314548042>
- Kommunenes sentralforbund (2016). *Hovedtariffavtalen: Tariffperioden 01.05.2016-30.04.2018 mellom Skolenes landsforbund, Musikernes fellesorganisasjon og KS*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Koskela, M., Kuoppamäki, A., Karlsen, S. og Westerlund, H. (2017). *What counts as diversity? Intersectional investigations into Finnish national (music) curricula*. Presentert på Cultural Diversity in Music Education Conference XIII, Katmandu, Nepal, 30. mars 2017.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Bedre praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/-bedre-praktisk-pedagogisk-utdanning-ppu/id2468977/>

- Kvale, S. og Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mausethagen, S. (2013). *Reshaping teacher professionalism: An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability*. Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Nasjonale retningslinjer for 3-årige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (2013). <https://hihm.no/prosjektsider/studier-med-praksis-ved-avdeling-for-folkehelsefag/bachelor-faglærerutdanning-kroppsoeving-og-idrettsfag/nasjonale-retningslinjer-i-praktiske-og-estetiske-fag>
- Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13 (2015). http://www.uhr.no/documents/nasjonale_retningslinjer_ppu_.pdf
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nord Universitet (2016). *Musikk, faglærerutdanning, bachelorgradsstudium*. http://studieplan.nord.no/studieplan/musikk_faglærerutdanning_bachelorgradsstudium
- Norges musikkhøgskole (2017a). *Kandidatstudiet i musikkpedagogikk*. <https://nmh.no/studier/bachelor/bachelor-musikkpedagogikk>
- Norges musikkhøgskole (2017b). *Studieplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. <https://nmh.no/studenter/studiene/studiehandboker/startkull-2016/studier/videreutdanning/praktisk-pedagogisk-utdanning>
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU (2016). *Praktisk-pedagogisk utdanning for instrumental-vokalpedagoger*. <https://www.ntnu.no/musikk/forstudenter/utmusikk>
- Norsk kulturskoleråd (2003). *På vei til mangfold: Rammeplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/sok?q=p%C3%A5+vei+til+mangfold>
- Norsk kulturskoleråd (2013). *Strategi 2020*. http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/194/orig/2013_Strategi_2020.pdf
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 13-6 (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. London: Routledge.
- Schön, D.A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Shulman, L.S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I S.M. Wilson (red.), *The wisdom of practice* (s. 523–544). San Francisco: Jossey-Bass.
- UiT - Norges arktiske universitet (2017). *Faglærerutdanning i musikk – bachelor*. https://sa.uit.no/utdanning/program/279758/faglaererutdanning_i_musikk_-_bachelor
- UiT - Norges arktiske universitet (2016). *Studieplan fagstudium i musikkutøving – Bachelor*. <https://uit.no/Content/491633/Studieplan-Fagstudium-musikkut%C3%B8ving-2017-med-info-om-revidering.pdf>
- Universitetet i Agder (2016). *Faglærerutdanning i musikk – bachelor*. <http://www.uia.no/studier/faglaererutdanning-i-musikk>
- Universitetet i Bergen (2017a). *Bachelorprogram i utøvande musikk eller komposisjon*. <http://www.uib.no/studieprogram/BAHF-MUS>
- Universitetet i Bergen (2017b). *Praktisk-pedagogisk utdanning i utøvande musikk*. <http://www.uib.no/studieprogram/PPU-MUS>
- Universitetet i Stavanger (2017a). *Bachelor i utøvande musikk*. <http://www.uis.no/fakulteter-institutter-og-sentre/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/bachelor-i-musikk/>
- Universitetet i Stavanger (2017b). *Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i skapende og utøvande kunstfag*. <http://www.uis.no/fakulteter-institutter-sentre-og-museum/det-humanistiske-fakultet/institutt-for-musikk-og-dans/studier/ppu-i-musikk-og-dans/studieplan-og-emner/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle): Om musikkens syn i norsk grunnskole*. Ph.d.-avhandling, Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. I J.H. Sætre og G. Salvesen (red.), *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis* (s. 23–38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

2



Nordic Journal of Art and Research

ISSN: 1893-2479

www.artandresearch.info

Kulturskolen og kulturskolelæreryrket: fenomener i endring.

En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet

Gry Sagmo Aglen ¹

Høgskolen i Innlandet

Sammendrag: Kulturskolen har i løpet av sin eksistens vært gjennom en omfattende profesjonaliseringsprosess både faglig og organisatorisk, og kulturskolelæreryrket har endret seg som følge av denne prosessen. Kulturskolelæreryrkets utvikling medfører at det stilles nye krav ikke bare til innholdet i utdanningene som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, men også til dem som underviser på slike utdanninger, siden deres forståelse av kulturskolefeltet vil ha betydning for utdanningenes innhold. Gjennom kvalitative individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer undersøker jeg i denne artikkelen hva slags forståelse av kulturskolen som skoleslag og kulturskolelæreryrket som finnes blant dem som underviser ved musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, samt hvilke oppfatninger disse lærerutdannerne har av hva slags utdanninger fremtidige kulturskolelærerne bør ha for å få et best mulig grunnlag for å utføre sitt virke. Datamaterialet er kodet og kategorisert i en refleksiv forståelsesramme, der profesjonsteori i hovedsak utgjør det teoretiske rammeverket.

Emneord: Kulturskole, kulturskolelærer, profesjon, profesjonsidentitet, profesjonskvalifisering, kompetansenomade, utdanning, samfunnsoppdrag

¹ Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier. E-post: gry.aglen@inn.no

Forspill og forskningsspørsmål

«Man må være så sinnssykt god, for å være en kulturskolelærer!» Dette sitatet stammer fra et intervju med en fagansatt i musikk ved en utdanningsinstitusjon i Norge som tilbyr utdanninger som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen. Etter min mening gir det et godt eksempel på én forståelse av hva det innebærer å være kulturskolelærer i dag. Kulturskolelæreryrket har vært gjennom en omfattende profesjonaliseringsprosess siden musikkskolenes oppstart på 1960-tallet, og kulturskolen har i løpet av denne tiden utviklet seg fra å være et mer tilfeldig undervisningstilbud for noen få, til å bli et lovfestet undervisningstilbud for alle barn og unge i Norge (Opplæringslova, 1998). Skoleslaget har utvidet sin undervisningsportefølje fra kun å tilby undervisning innenfor musikkfaget, til også å inkludere flere kunstfag, og i 2016 fikk kulturskolen en ny rammeplan med tittelen «Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning» (Norsk kulturskoleråd, 2016). I denne artikkelen presenteres en undersøkelse som fokuserer på forståelser av kulturskolelæreryrket innenfor musikkfaget i kulturskolen. Siden undersøkelsen ikke dreier seg om spesifikke musikkfaglige kvalifikasjoner, men snarere undersøker overgripende forståelser av profesjonen og skoleslaget, kan den også anses å ha en viss overføringsverdi til andre kunstfag som kulturskolen tilbyr undervisning i.

Når det gjelder utdanninger i Norge som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, har det tradisjonelt eksistert tre utdanningsløp for musikkfaglærere i skole og samfunn (Kvale & Nielsen, 1999). Universitetene utdannet tidligere først og fremst for videregående skole, lærerhøgskolene for grunnskolen, og musikkhøgskolen og de forhenværende musikkonservatoriene for kulturskole og det frivillige musikkliv. Disse utdanningene har imidlertid i løpet av de siste årene til dels smeltet sammen, ikke minst som følge av høgskolereformen i 2004, og dette har ført til at det har blitt vanskeligere å få oversikt over hvilke utdanningsinstitusjoner som faktisk tilbyr utdanninger som kvalifiserer for musikkundervisning i kulturskolen. I en kartlegging av det spesifikke utdanningsfeltet, konkluderer imidlertid Aglen og Karlsen (2017), på bakgrunn av rammeplan for kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2016) og nasjonale forskrifter (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015; Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, 2013) med at det i hovedsak finnes to utdanningsveier som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, nemlig 3-årig faglærerutdanning i musikk og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) i kombinasjon med en bachelor i utøvende musikk. Disse to utdanningsløpene tilbys av til sammen ti utdanningsinstitusjoner i Norge hvorav seks institusjoner har PPU-utdanningen i sin studieportefølje og fem har faglærerutdanningen (Aglen & Karlsen, 2017).

Innenfor disse to løpene finnes det store variasjoner når det gjelder av hva slags innhold den enkelte musikkpedagogiske utdanningen har. I denne artikkelen tar jeg dette som utgangspunkt, og retter blikket mot de fagansatte i musikk som underviser ved slike utdanninger. Jeg anser disse kulturskolelærerutdannerne som viktige aktører i kulturskolens profesjonaliseringsprosess, siden det er de som i første rekke utformer innholdet i utdanningene som de fremtidige kulturskolelærerne tar, og som da i neste omgang vil være med på å påvirke og videreutvikle kulturskolefeltet. Hensikten er å undersøke hva slags forståelse lærerutdannerne har av feltet og profesjonen de utdanner for, og hvilke utfordringer og behov de mener kulturskolefeltet står overfor når det gjelder fremtidige læreres kompetanse. Det empiriske materialet for artikkelen er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer av fagansatte i musikk ved sju ulike utdanningsinstitusjoner. Forskningsspørsmålet i undersøkelsen er «Hva slags forståelser av kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og utdanninger som kvalifiserer for undervisning i kulturskolen finnes blant dem som underviser ved musikkpedagogisk rettede programmer som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen?»

Forskning innenfor kulturskolefeltet

Kulturskolefeltet har lenge vært et forsømt område når det gjelder forskning, men i løpet av de siste ti årene har forskningsinteressen økt, noe som har resultert i flere undersøkelser og forskningsbaserte rapporter der kulturskolen spiller en sentral rolle. Kulturskoleundersøkelsen i 2010 skaffet til veie en oversikt over det samlede kulturtilbudet til barn og unge innenfor skolen, SFO, kulturskolene, Den kulturelle skolesekken, samt frivillige lag og foreninger (Kulturskoleutvalget, 2010). Videre har prosjektet IRISforsk vært med på å styrke forskning og utvikling rettet mot kulturskolen, på tvers av fagfelt, forskningsfelt, regioner, praksisfelt og utdanningsinstitusjoner (se Angelo, Rønningen & Rønning, 2017). Undersøkelser av kulturskolelæreres forståelse av eget yrke, både i et profesjonsperspektiv (Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018) og med henblikk på egen undervisning (Holmberg, 2010) står sentralt, og vil være utgangspunkt for å utforske kulturskolelærerutdanneres forståelser av kulturskolelæreryrket, samt for å kunne se forståelsene i ulike deler av utdanningssystemet i sammenheng med hverandre. Rønningen (2018) tar i sin forskning kulturskolerektorenes perspektiv gjennom en kartlegging av kulturskolelæreres formelle kompetanse i Buskerud, Telemark og Vestfold, hvor han etterspør rektorenes tolkninger av en slik kompetanse i lys av krav og intensjoner i kulturskolerammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016). Andre relevante forskningsarbeider innenfor kulturskolefeltet omhandler sosiale vilkår for barns musikkutøving i kulturskolen (Jeppsson, 2018), kulturskoletilbudet for barn og unge med særskilte behov (Laes, 2017; Tillborg, 2017), talentutvikling (Stabell, 2018), rammeplanforståelse (Ellefsen, 2017) og kulturskolen sett i lys av «community music-begrepet» (Rønningen, 2017).

I Kulturutredningen 2014 løftes det fram at kulturskolen skal være et ressurscenter i samfunnet (Enger et al., 2013) og at dette har styrket kulturskolens oppdrag, som etter hvert også omfatter det å skape sosiale arenaer og arbeide med inkluderende virksomhet for innbyggerne i kommunene, i tillegg til å drive opplæring i kunsthøgskole. Kulturskolen som sosial arena vektlegges også i Norsk kulturskoleråds visjon «Kulturskole for alle» (Norsk kulturskoleråd, 2018), men forskning viser at det er relativt store utfordringer knyttet til skoleslagets evne til gjennomføring av denne visjonen (se Gustavsen & Hjelmekne, 2009). Kulturskolens rolle og samfunnsoppdrag er også gjenstand for oppmerksomhet i de nordiske landene (se Arts Equal, 2018; Laes & Schmidt, 2016; Trulsson, 2010). I Sverige ble det i 2016 publisert en utredning med beskrivelser av kulturskolens tilstand, blant annet med vekt på utfordringer knyttet til kulturskolens tilgjengelighet, barn og unges muligheter til å kunne delta i kulturskolens aktiviteter, samt forslag og anbefalinger om kulturskolens virke i et framtidsperspektiv (SOU 2016: 69). Et resultat av denne utredningen er at det i Sverige fra høsten 2018 vil bli satt i gang lærerutdanninger som spesifikt kvalifiserer for undervisning i kulturskolen ved flere universiteter og høyskoler (Regjeringskansliet, 2018). Når det gjelder forskning med spesifikt fokus på musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til virke i kulturskolen finnes det flere arbeider som fokuserer på dette på ulike måter, for eksempel ved å undersøke forholdet mellom utdanning og yrkesfelt (Christensen, 2013; Danielsen & Johansen, 2012; Holst, 2013), musikkfaget i norsk grunnskolelærerutdanning, (Sætre, 2014), og hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning (Nerland, 2004). Disse studiene er, på ulike vis, relevante for min undersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelser av feltet og profesjonen.

Profesjonsteoretiske betraktninger

Som nevnt tidligere, har kulturskolen vært gjennom en omfattende profesjonaliseringsprosess. Med dette som utgangspunkt har jeg i denne artikkelen valgt å bevege meg innenfor en profesjonsteoretisk forståelsesramme. Profesjonsteorien favner vidt (Abbott, 1988; Eraut, 1994; Freidson, 1994, 2001; Jensen, Lahn & Nerland, 2012; Kvernbekk, 2010; Molander & Terum, 2008; Shulman, 2004), og befatter seg blant annet med ulike forståelser av hva profesjoner er, hva de består av og hva som konstituerer dem. I tillegg diskuteres det også hvorvidt kulturskolelæreryrket kan betraktes som en profesjon (Varkøy, 2014). Jeg velger derimot å forstå dette yrket i lys av Sachs (2016) som hevder at lærerprofesjonene og profesjonalitet er noe som er i bevegelse og som «is constantly being challenged and changed as a result of internal and external pressures» (s. 423), nettopp fordi kulturskolefeltet i sin profesjonaliseringsprosess er i konstant bevegelse og blir utfordret fra ulike hold. Forskningsspørsmålet i denne artikkelen, og resultatenes innhold, har gjort at jeg i det videre har valgt å rette fokus mot de profesjonsteoretiske begrepene *samfunnsoppdrag*, *profesjonskvalifisering*, *identitet*, og *kompetansenomade*. Disse anser jeg som meget sentrale for å kunne belyse informantenes forståelser av kulturskolefeltet.

Profesjonenes *samfunnsoppdrag* dreier seg ifølge Andreassen (2017) om å forvalte samfunnsmessige ressurser, ikke bare ut fra profesjonsinterne standarder, men også ut fra premisser gitt gjennom en demokratisk styring som prinsipielt sett skal være et uttrykk for folkeviljen, og som for kulturskolen kommer til uttrykk gjennom lovfestingen av at «alle kommunar skal ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles» (Opplæringslova, 1998). Ifølge Parsons (1964) er profesjoner sammenslutninger med et samfunnsoppdrag. Grimen (2008b) legitimerer dette samfunnsoppdraget med profesjonstrekkene autonomi, monopol på yrkesområdet i kraft av utdanning, og ikke minst kontroll over egen utdanning og egne arbeidsvilkår. Profesjonelt arbeid er ofte selvstendig, men samtidig er oppdraget gitt til profesjonen som en sammenslutning, og ikke til de profesjonelle som individer (Grimen, 2008a). Samfunnsoppdraget kan begrunnes ut fra yrkesetiske regler og verdier, eller være knyttet til kunnskap og utprøvd erfaring i en kollegial sammenheng (Svensson & Karlsson, 2008). Profesjonelt arbeid anses derfor ofte å ha en sterk kobling til normer og etiske hensyn, siden tjenestene som ytes er forent med et samfunnsoppdrag, og kan være av moralsk karakter for brukere eller klienter (Svensson, 2008).

Mausethagen og Smeby (2017) presenterer arena, innhold og styring som tre sentrale aspekter i diskusjonene om *profesjonskvalifisering*. Disse kan også tydelig ses i sammenheng med profesjonskvalifiseringen av kulturskolelærere. Arenaene er der tilegnelsen av profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter foregår, nemlig ved utdanningsinstitusjonene. Imidlertid er kompetansegrunnlaget for å utøve en profesjon for omfattende til at alt kan læres i utdanningen (Lahn & Jensen, 2008; Smeby, 2013), og profesjonskvalifiseringen må derfor også ses i et lengre perspektiv, som innebærer at «kunnskaps- og kompetanseutvikling [er] en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som må strekke seg gjennom hele karrieren» (Mausethagen & Smeby, s. 11). Dette fører til at også arbeidsstedene, i denne sammenheng kulturskolene, vil være arenaer for profesjonskvalifisering, i tillegg til profesjonsfellesskapet og praksisvirksomheten innenfor det enkelte arbeidssted (Schön, 1995; Shulman, 2004). Innholdet i kvalifiseringen utformes med tanke på å danne et grunnlag for den praktiske yrkesutøvelsen. I kulturskolesammenheng omfatter dette innholdet i de musikkpedagogiske utdanningene som har til hensikt å kvalifisere studentene for arbeid innenfor kulturskolefeltet. Det tredje aspektet, styring, handler om hvordan profesjonskvalifiseringen styres og organiseres, og foregår gjennom reformer i utdanningene og andre typer reformer som tar sikte på å endre utførelsen av profesjonelt arbeid. Mausethagen og Smeby (2017) reiser spørsmålet om i hvilken

grad former for statlig styring og profesjonalisering ovenfra kan begrense profesjonsutøverens autonomi og bruk av skjønn, og mener dette kan svekke profesjonskvalifiseringen siden autonomi og utøvelse av skjønn er sentrale kjennetegn på profesjonelt arbeid (Freidson, 2001; Grimen & Molander, 2008; Kvernbekk, 2010; Mausestaden & Mølsted, 2015). Kulturskolen har i dag ingen lovfestede styringsdokumenter og kulturskolelærere har i alle år hatt stor grad av selvstyre. Rammepåplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016) har fått en viktig rolle selv om den ikke er lovfestet, og er som sådan et styrende dokument som gir føringer for hvordan kulturskolelærerens profesjonelle arbeid skal utføres.

I profesjonsstudier er det et vesentlig poeng å legge vekt på profesjonsutøverens *identitetsdanning*, blant annet fordi man møter enkelte profesjonsroller svært tidlig i livet og relaterer seg til disse rollene (Heggen, 2008; Roberts, 1993). Det kan for eksempel se ut til at mange av dem som satser på å ta en musikkpedagogisk utdanning i kraft av å være kulturskoleelever, tidlig identifiserer seg med rollen som fremtidig kulturskolelærer (Bouij, 1998). Heggen (2008) skiller mellom profesjonell identitet, som omhandler den enkelte yrkesutøvers identitetsdanning og er relatert til det som har med utøvelsen av selve yrkesrollen å gjøre, og profesjonsidentitet, som betegner den kollektive identiteten knyttet til det å være medlem av en spesifikk profesjon. Begge identitetsformene kan betegne prosesser og forståelser knyttet til individers yrkesrelaterte selvoppfatning. Johansson (2012) legger vekt på at en sterk profesjonell identitet eller profesjonsidentitet er en forutsetning for å kunne håndtere utfordringer knyttet til yrkesutøvelsen (se også Angelo & Kalsnes, 2014; Ellefsen, 2014; Hallam, 1998; Kvale & Nielsen, 1999). Ifølge Andreassen (2017) knyttes profesjonsidentitet til at ens eget faglige bidrag er del av en sammensatt innsats, og at fremtidige profesjonsutøvere må kunne krysse spesialitetsgrenser og organisasjonsgrenser for å finne funksjonelle løsninger på brukernes utfordringer. Profesjonalitet i denne forståelsen krever ikke bare fagkompetanse, men også kommunikasjons- og koordineringskompetanse, og dessuten at man er i stand til å knytte forbindelser på tvers av ulike identitetsgrupper som yrkesutøvere, profesjonsgrupper og tjenesteytende organisasjoner. Krejsler (2006) kaller dette multiple identiteter, og mener profesjonsutøvere bør ha evnen til både å utvikle flere typer identiteter og å kunne veksle mellom disse identitetene.

På bakgrunn av profesjoners mangedimensjonerte oppdrag og krav om en mangfoldig kompetanse, har Krejsler lansert begrepet *kompetansenomade* som er ment å favne denne kompleksiteten. Kompetansenomadebegrepet er også tidligere knyttet til kulturskolelæreryrket gjennom undersøkelser som omhandler kulturskolelærerens sammensatte yrkeshverdag (se Kalsnes, 2012; Nielsen & Westby, 2012; Westby, 2017). Ifølge Krejsler (2006) befinner kompetansenomaden seg i et ustabilt arbeidsmarked hvor man i mindre grad enn før kan forvente en fast ansettelse på bakgrunn av en autorisert utdanning. Johansson (2012) hevder at for å kunne utføre de arbeidsoppgavene som kreves, holder det ikke lenger å være ekspert innenfor ett område; man må være det innenfor flere områder. Krejsler (2006) mener at nomadens reiser mellom ulike kompetansekrav og arbeidsoppgaver bidrar til at vår forståelse av subjektets status som et *individ* må endres. I stedet bør vi forstå subjektet, i dette tilfellet kompetansenomaden og profesjonsutøveren, som et *divid* (Deleuze, 1992) – som et delelig eller delt subjekt som i stadig større grad må dele sin oppmerksomhet mellom en rekke forskjellige forståelser av hvem det er, og som ikke nødvendigvis har en sammenhengende opplevelse av selvet (Krejsler, 2007). Kompetansenomadens oppfattelse av seg selv i sin nåtid må derfor stadig endres for å kunne tilpasse seg et ustabilt og skiftende arbeidsmarked.

Metode

Gjennomføring av intervjuer og strategi for utvalg av informanter

Denne artikkelen presenterer en intervjustudie (Brinkmann & Kvale, 2015), der det er blitt gjennomført både fokusgruppeintervjuer (Barbour & Flick, 2007) og individuelle intervjuer, alle med personer som arbeider ved utdanninger som kvalifiserer studenter til kulturskolelæreryrket. I tillegg ble det i løpet av innsamlingsperioden gjort feltnotater (Cohen, Manion & Morrison, 2015) i tilknytning til de enkelte intervjuene.

Det ble gjennomført seks fokusgruppeintervjuer fordelt på seks utdanningsinstitusjoner geografisk spredt over hele landet. Tre av disse institusjonene tilbyr den treårige faglærerutdanningen, og fem av dem tilbyr praktiskpedagogisk-utdanning (PPU) i tilknytning til en bachelor i musikk. To av utdanningsinstitusjonene har begge utdanningsløpene i sin studieportefølje. Alle fokusgruppeintervjuene foregikk på de enkelte utdanningsinstitusjonene som informantene hadde som sitt arbeidssted. Hvert intervju varte i omtrent 90 minutter, og det var tre til fem deltakere per fokusgruppeintervju.

Foruten fokusgruppeintervjuene, gjennomførte jeg to individuelle halvstrukturerte intervjuer med to personer som i tillegg til at de er lærerutdannere har vært sentrale i arbeidet med rammeplanen for kulturskolen og i utarbeidelse av nasjonale forskrifter og retningslinjer knyttet til både høyere musikkutdanning og musikkfaget i grunnskolen. Jeg valgte å gjøre disse intervjuene fordi jeg antok at disse to personene ville være spesielt informasjonsrike informanter i denne undersøkelsen. De individuelle intervjuene ble gjennomført henholdsvis ved den ene informantens arbeidssted, og i den andres hjem. Disse intervjuene var også på rundt 90 minutter. En av disse informantene jobber ved en av institusjonene der fokusgruppeintervjuene ble gjennomført. Den andre tilhører en annen utdanningsinstitusjon.

Til sammen intervjuet jeg altså kulturskolelærerutdannere ved syv utdanningsinstitusjoner, totalt 27 informanter. I alle åtte intervjuene var informantene fagansatte ved de sju ulike utdanningsinstitusjonene. Samtlige deltakere hadde musikk som sitt fagområde, med unntak av en av gruppene, der det også deltok en fagansatt fra dansefeltet. Alle intervjuene ble gjennomført innenfor en 6-månedersperiode, fra juni til desember 2017.

Undersøkelsesstrategien er i tråd med Maxwells (1996) strategimål, nemlig å prøve å oppnå et representativt utvalg slik at informantene blir relativt typiske for feltet som skal undersøkes. Ved å gjennomføre intervjuer ved sju av de ti utdanningsinstitusjonene som tilbyr de aktuelle utdanningsløpene i sine studieporteføljer, mener jeg å ha dekket en stor del av undersøkelsesfeltet. Det var viktig å ha fagansatte fra samme institusjon i fokusgruppene slik at de representerte et fagkollegium som underviste på samme utdanning, fordi fokuset i undersøkelsen delvis er på utdanningene som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen. Ved å hente informanter fra et slikt avgrenset område som en utdanningsinstitusjon ble utvalget også ganske homogent, noe som ifølge Miles og Huberman (1994) forenkler og legger til rette for fokusgruppeintervjuer. De hevder at denne typen informanter også vil være 'ekspert' eller 'nøkkelinformanter' på sine områder, og at en slik *reputational case selection*, da vil være en utvalgsstrategi som kan bidra til å styrke undersøkelsens gyldighet på grunn av utvalgets representativitet (1994, s. 28). Jeg ønsket at deltakerne kjente hverandre fra før, slik at det eventuelt kunne være mulig å gå inn i allerede eksisterende diskusjoner innad i kollegiet, og dermed også gå dypere inn i temaene. Det var ingen krav til at informantene skulle ha jobbet i kulturskolen. Ved tidspunktet for intervjuet underviste de alle ved en utdanning som kvalifiserer for kulturskolen, uansett yrkesbakgrunn.

Jeg fant det interessant å ha med alle perspektiver, både fra de som hadde et nært forhold til kulturskolen og fra de lærerne som ikke hadde dette i samme grad.

Analyseprosessen

Datamaterialet i denne undersøkelsen består av til sammen 12 timer intervjuopptak, samt feltnotater. Roulston (2014) skriver at «a person's words are [...] more like the smoky, veiled, dirty window you're trying to see through» (s. 297). For å kunne se gjennom dette tilslørte vinduet ble den analytiske tilnærmingen til materialet gjort med utgangspunkt i Alvesson og Sköldbørgs (2008) forståelse av refleksiv forskning. Med andre ord har arbeidet ikke foregått lineært i en forhåndsbestemt rekkefølge, men derimot vært en prosess der jeg har vekslet mellom teoretiske tilnærminger, lesing av datamateriale og bearbeidelse av forskningsspørsmålene. For å få en overgripende følelse av hva datamaterialet som helhet dreide seg om, ble alle transkripsjonene og feltnotatene skrevet ut og lest på papir, i tillegg til at jeg hørte gjennom intervjuopptakene. Analyseprosessen ble deretter gjennomført i en abduktiv form (Alvesson & Sköldbørg, 2008), noe som innebærer en veksling mellom deduktiv og induktiv tilnærming, ved at kodingen av materialet var dels begrepsstyrt og dels datastyrt (Brinkmann & Kvale, 2015). Kodene var delvis utarbeidet på forhånd med utgangspunkt i det profesjonsteoretiske rammeverket, men underveis i kodingsprosessen både utarbeidet jeg nye koder og redigerte eksisterende koder, basert på de funnene jeg gjorde under tolkningen av datamaterialet. Kodingen ble gjennomført ved hjelp av programmet Nvivo (Bazeley, 2007; Gibbs, 2014; Lewins & Silver, 2007), noe som ga en god oversikt over datamaterialet. Siste steg av analyseprosessen var å utarbeide kategorier på bakgrunn av de opprettede kodene. Ved å betrakte kodene i et profesjonsteoretisk perspektiv og i lys av studiens problemstilling, utarbeidet jeg fem hovedkategorier: *kulturskolens oppdrag*, *kulturskolelæreryrket*, *kunnskap*, *profesjonsutfordringer* og *utdanningsperspektiver*. Til sammen kan disse si noe om kulturskolelærerutdannelsens forståelser av kulturskolefeltet.

Forståelser av kulturskolefeltet

De fem ovennevnte hovedkategoriene utgjør grunnlaget for organiseringen av resultatet, og er samlet under tre overskrifter: *Kulturskolen – et kulturelt nav i samfunnet*, *Kulturskolelæreryrket – uendelig evne til fleksibilitet* og *Å utdanne fremtidens kulturskolelærere*. Disse relaterer igjen til hver sin del av forskningsspørsmålet. Siden hensikten med undersøkelsen er å få fram kulturskolelærerutdannelsens forståelser av feltet overordnet sett har jeg valgt å ikke knytte sitater til spesifikke personer eller grupper. Jeg refererer i stedet generelt til informanter eller deltakere, noe som også blir en måte å anonymisere informantene på.

Kulturskolen – et kulturelt nav i samfunnet

Kulturskolens oppdrag

Det hersker en bred enighet blant mine informanter om at kulturskolens samfunnsoppdrag i første rekke handler om å være en sentral aktør i lokalsamfunnet og i oppvekstmiljøet, og at «kulturskolen skal være et kommunalt, kulturelt nav som tilbyr estetisk opplæring, estetiske opplevelser, og estetiske samhandlinger på tvers av ulike skillelinjer», slik én informant sier det. Kulturskolen skal legge til rette for kulturell dannelse, blant annet ved å sørge for bredde i musikksgangre og å presentere barn og unge for musikk de i utgangspunktet ikke har noe forhold til. Samtidig vektlegges det at kulturskolen også

skal ha en integrerende funksjon, men at dette enda ikke er en realitet over alt, som denne informanten antyder:

... at det kan være et musikalsk ressurscenter eller kan være et kulturtilbud og så videre, så kan det jo også ha en integrerende funksjon. Og hvis du har et lokalsamfunn som er sammensatt sånn befolkningsmessig, kanskje i forhold til at du har folk med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, vi har av og til snakket om det, og det har vært avsinnsleg også, der noen helt åpent sier at kulturskolen er noe de fortsatt ser på som elitært eller borgerlig, og de kunne aldri tenke på å melde seg inn.

Kulturskolens integrerende rolle handler om å skape møteplasser for ulike mennesker i nye kontekster uavhengig av sosial, kulturell eller økonomisk bakgrunn. Noen legger vekt på at kulturskolen kan være et sted der barna er sammen med foreldrene. Dette begrunnes med at barndommen er blitt mer og mer institusjonalisert og at barn tilbringer mindre tid sammen med foreldrene sine enn før. Kulturskolen kan dermed utgjøre en motvekt til dette ved å skape miljøer der barn/unge og foreldre møtes og er sammen, både musikalsk og sosialt. En informant mener at det sosiale er med på å bidra til at barn og unge står lengre i kulturskolen fordi det sosiale både forplikter og inspirerer til videre musikalsk arbeid. Å undervise i grupper blir derfor tillagt en viktig rolle i videreutviklingen av kulturskolen. Flere informanter mener at gruppeundervisning bør gjennomføres i langt større grad enn det gjøres i dagens musikkopplæring.

En informant mener at det er spesielt viktig at kulturskolen samarbeider med grunnskolen om lærerkrefter siden Norge består av mange kommuner med lave elevtall. Man får bedre musikkkompetanse inn i grunnskolen, og det blir attraktivt å søke jobb som kulturskolelærer fordi stillingsprosentene da blir større. Noen mener at kulturskolen skal være en leverandør av kulturelle tjenester til grunnskolen, mens andre trekker fram betydningen av at kulturskolelærere blir tilsatt i kombinerte stillinger slik at de er ansatt på like vilkår i grunnskolen som grunnskolelærerne. Kulturskolen anses å ha en viktig rolle når det gjelder tverrfaglighet, både gjennom samarbeid med andre fagområder, men også ved at lærerne skal ha en viss tverrfaglig eller, som det også blir nevnt, en flerfaglig kompetanse.

Kulturskolelæreryrket – uendelig evne til fleksibilitet

Kulturskolelæreryrket

«Kulturskolelæreren er jo nesten som en 'sveitsisk lommekniv', som folder ut kompetanse på kompetanse, alt etter hva som behøves» sa en kollega en gang til meg. Dette utsagnet gjenspeiler svarene på åpningsspørsmålet jeg stilte i intervjuene, nemlig «Hva er egentlig en kulturskolelærer?» Listen nedenfor viser kun et lite utdrag av alle svarene på dette spørsmålet:

- En som dirigerer korps, kor, orkestre og leder band
- En som underviser i grunnskolen og i andre skoleslag
- En trygg voksenperson
- En dyktig musiker
- En politisk aktør
- En ekstremt god administrator
- En som ivaretar og viderefører kulturarv

Svarene tyder på at informantenes forståelse av kulturskolelæreryrket innebærer at det er en profesjon som krever kompetanser som favner mange fagområder. En informant sier at det kreves en nærmest «uendelig evne til fleksibilitet», mens en annen forventer at en kulturskolelærer gjerne skal kunne «hoppe inn i en skolesituasjon, i en klassesituasjon, i en ordinær allmennlærers/musikklærers arbeidsoppgaver». Å ha en holistisk tankegang rundt profesjonsutøvelsen, der kunnskap og ferdigheter både fra utøvende og pedagogiske fagområder samspiller, er også noe som blir fremhevet:

Men samtidig så synes jeg jo det er utrolig viktig at de opplever at det er en helhet i alt det de gjør. At de er musikere når de underviser, og at de også har med seg en pedagogisk tenkning som musikere, hver gang de møter mennesker.

Det er tydelig at deltakerne legger stor vekt på at kulturskolelæreren skal ha et høyt kunstnerisk nivå, og være dyktig på sitt hovedinstrument for å kunne inspirere og være rollemodell og forbilde for sine elever. Å være en dyktig utøver ses på som en forutsetning for å være kulturskolelærer: «Vi må aldri slutte å være kunstnere eller kreative, for hvis vi slutter [med det], ja, da er vi ikke lenger kulturskolelærere!»

Kompetanse

Når det gjelder krav om bredde- og dybdekompetanse, er det stor enighet om at kulturskolelærere må inneha en mengde kunnskaper og ferdigheter innenfor flere felt i sine fagområder, og at det er en nødvendighet å inneha en spisskompetanse når man skal undervise elever på høyt nivå. Gjennom samtalen fremkommer det at også nybegynneropplæring krever en særegen form for spisskompetanse, og likeså det å undervise «underskogen, [altså de] som synes det er hyggelig å spille der, men som kanskje aldri på en måte kommer videre», slik én informant uttrykker det. En annen sier det slik:

Vi trenger spisskompetanse på folk som kan undervise elever som kanskje bare er gjennomsnittlig eller under gjennomsnittlig talentfulle. For det er det som er vanskelig! For meg er det ingen fare å undervise en viderekommen elev. Det er jo bare å gjøre det som jeg gjør med meg selv, på en måte. Men de som ikke har det, de krever jo et helt annet opplegg, en helt annen tilnærming, en helt annen tenkning. Og det er det som trengs mest, for det er de fleste elevene som spiller på det nivået.

Det påpekes at kravene til breddekompetanse og fleksibilitet ofte er mer omfattende i distriktet enn i de større byene og at kulturskolelærerne må belage seg på å strekke sin kompetanse ut over det de i utgangspunktet er kvalifisert til å gjøre: «I distriktet er man en potet, så man må finne ut av ganske mange ting man egentlig ikke er utdannet til å gjøre». Samtidig er det en tydelig forståelse av at dybdekunnskap er viktig for å gjøre et godt arbeid, og at dette ikke må gå på bekostning av krav til en breddekompetanse som kan føre til at kulturskolelæreren blir redusert til «en sånn slags potet, som ikke smaker verken fugl eller fisk».

Flere av informantene har en oppfatning av at kulturskolen har blitt en allsidig institusjon, og gir uttrykk for at det i fremtiden kan være behov for kulturskolelærere med en annen didaktisk bredde enn det har vært tidligere. Mange viser til den nye rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016), som de mener har ført til en større bevissthet rundt kravene til kulturskolelærernes kompetanse. Intervjudeltakernes forståelse er at kulturskolelærere nå skal kunne utvikle lokale undervisningsplaner, legge til rette for mer differensiert undervisning, samspillsituasjoner, gruppeundervisning, og at det forventes at de skal kunne sette opp større produksjoner. Med andre ord, så holder det ikke lenger «å bare lukke døra og møte en og en elev en gang i uka», slik en uttrykker det. Vedkommende mener at konsekvensen av dette kan bli at kulturskolene må ansette flere typer lærere med ulik faglig spisskompetanse, i stedet for få med bred kompetanse, og også folk med andre bakgrunner enn lærerutdanning, for eksempel musikkterapeuter og psykologer.

Profesjonsutfordringer

Arbeidshverdagen til kulturskolelærerne bærer preg av at de underviser alene på mange steder og gjerne har stillinger i flere kulturskoler. Informantene mener at små stillinger kan være en utfordring når det gjelder å bli en del av et profesjonelt fellesskap. Kulturskolelæreren kan få mindre tilknytning til den enkelte arbeidsplass grunnet liten tilstedeværelse. Identitet og tilhørighet deles ofte mellom flere arbeidssteder slik at man mister tilgangen til profesjonsfellesskapet:

Men en ekstra faktor her, er jo denne her ensomheten, fordi i en vanlig skole når du kommer ut, så sitter du på et lærerrom, og kan spørre folk om ting, hvis det er noe som ikke virker, eller [noe]. Men i kulturskolen – det er ikke sånn overalt, for man jobber på forskjellig tidspunkt, på forskjellig sted, og så videre, så du møter sjeldnere denne «kaffeveiledningen».

Når man ikke har tilgang til «kaffeveiledning», så bemerkes det at det blir ekstra viktig å tilrettelegge for at kulturskolelærere får en tilknytning til et profesjonsfellesskap og samarbeidstid i kollegiet. Én sier at «det er en grunnleggende kompetanse å kunne spille på lag, å reflektere sammen, og dra veksel på hverandres kunnskaper, siden det også kan føre til en skoleutvikling». Andre utfordringer knyttes til rammeplanarbeid:

Det er svak kompetanse i å skjønne hva en rammeplan er for noe, hva slags funksjon den har, og hvordan du skal ta den videre ned i din skoles felles satsningsområder og lokale læreplaner. Og så til den enkelte lærers undervisningsplan. Og hvis det skal være noen vits med de gigantiske reformene og store satsningene, så må det faktisk gjøres noe der i framtida.

Flere poengterer at manglende undervisning om rammeplanarbeid i utdanninger med instrumental- og vokalpedagogisk fokus på 80- og 90-tallet er mye av grunnen til den svake kompetansen og at kulturskolene har en utfordring når det gjelder kompetanseutvikling for kulturskolelærere i rammeplanimplementering. Implementeringsarbeid ses på som et skritt i retning av videreutvikling av kulturskolefeltet: «Rammeplanen er jo et verktøy for å drive med pedagogisk utviklingsarbeid og med organisasjonsutvikling i kulturskolen.»

Når det gjelder kulturskolelæreres profesjonsidentitet er det ulike meninger blant informantene. En deltaker mener det er en utfordring innenfor kulturskolelæreres identitetsdanning at kulturskolelæreridentiteten enda ikke har fått ordentlig rotfeste. Hennes forståelse er at det hersker en rådende oppfatning av at man enten er musiker eller lærer, og at det eksisterer et hierarki der musikeridentiteten troner over læreridentiteten. En annen mener at dette er en konstruert problemstilling som dukker opp fordi man diskuterer det i utdanningen. Samtidig uttrykker flere at dette er noe som ser ut til å være i endring, fordi undervisning etter hvert har fått høyere status, og at det å ta en pedagogutdanning ikke lenger er å mislykkes som musiker, fordi «man må være så sinnssykt god, for å være en kulturskolelærer».

Å utdanne fremtidens kulturskolelærere

Utdanningsperspektiver

Som nevnt er det en felles forståelse blant informantene av kulturskolelæreryrket som et svært mangfoldig yrke som krever mange kunnskaper og ferdigheter for å evne å ivareta alle typer kompetanser som behøves i profesjonsutøvelsen. Det påpekes at det er umulig å skulle fylle en enkelt, musikkpedagogisk utdanning med så mange kompetanseområder; det er for knapp tid til å kunne gå inn i alle fagområder på en grundig måte, og det oppleves ofte at man kun berører overflaten. Dermed blir

det ikke anledning til «å bryte med studentenes gamle mønstre», slik at de kan oppnå en dybdeforståelse og dybdekunnskap. Flere mener det derfor er nødvendig å fokusere på færre kompetanseområder innenfor den enkelte utdanning, og at institusjonenes forskjellighet og ulike forutsetninger i stedet kan bidra til å skape ulike utdanninger for å fylle de mangfoldige kompetansebehov som finnes i feltet (se også Aglen & Karlsen, 2017). Mange påpeker at det er viktig å skape sammenhengende, praksisnære og yrkesrelevante utdanninger, og at dialogen med praksisfeltet bør være god. Samtidig sies det at også en del av utdanningsinstitusjonenes mandat er å bidra til utvikling av kulturskolefeltet. Det er ikke ønskelig å utdanne kandidater som bare skal tilpasses det eksisterende kulturskolefeltet, men også kandidater som kan tilføre feltet nye typer kunnskaper, i tillegg til den kompetansen som finnes fra før.

Et gjennomgående tema er å utdanne til fremtiden ved å gi studentene en beredskap som handler om å ville videreutvikle seg som musikkpedagoger, og å gi dem en endringskompetanse ved at de utvikler nysgjerrighet og mot til å utvikle feltet:

Betingelsene for å være kulturskolelærer, det endrer seg – hele tida! Og det å ha en god utdanning, handler om at man klarer å tilpasse den til slike endringer. Så det som var bra en gang, er [det] ikke sikkert er like bra nå lenger. Så man må jo ta forbehold om at det er slik. Og nåtiden vet vi jo ikke noe om før om en stund.

Endringskompetanse er et begrep som settes i sammenheng med profesjonell identitetsforståelse, og i diskusjonene kommer det fram at det er ulike forståelser av i hvor stor grad man skal vektlegge profesjonsdilemmaet kunstner og/eller lærer. Samtidig er det tydelig at det er et diskusjonsområde som fremdeles er aktuelt. En av informantene uttrykker det slik:

Men altså, veldig ofte så har de jo spilt siden de var små. Sånn at forholdet til instrumentet eller stemmen sin er jo veldig tungt integrert, altså, du *er* jo nesten instrumentet ditt. Og så kommer jo muligheten til å ta en pedagogisk utdanning, den kommer jo gjerne etter mange år, når du har gått i kulturskole og videregående. Så man må jo jobbe mer for å innarbeide den forståelsen av at du ..., at den er en stor betydning av at du liker det. Så jeg mener i hvert fall, vi legger veldig vekt på det i utdanningen. Prøver å opparbeide den lærerprofilen i tillegg til den musikerprofilen, for den er jo der veldig tungt.

Andre temaer som dukker opp i diskusjonene er at flere legger vekt på å utfordre studentene på fagpolitiske problemstillinger, og på skole- og utdanningspolitiske utfordringer. Videre kommer også distriktspolitikk fram i noen av intervjuene – at det er viktig å utdanne til ulike deler av landet, med de utfordringene geografiske forskjeller og ulike bosettingsmønstre gir.

Gjennom samtaler kommer det fram at mange av deltakerne har eller har hatt en tilknytning til kulturskolen. Noen har kombinerte stillinger ved at de underviser både ved den høyere utdanningsinstitusjonen og i kulturskolen, flere har tidligere i sin yrkeskarriere undervist i kulturskolen, noen er ute i feltet og holder kurs for kulturskolelærere, mens andre har sin erfaring fra kulturskolen kun som elever. Et fåtall av utdanningsinstitusjonene som informantene jobber ved er samlokalisert med eller har en beliggenhet i nærheten av kulturskolen, men i disse tilfellene ser informantene en stor verdi i å kunne dra veksler på hverandres kunnskaper og kompetanser. Studentene blir kjent med skoleslaget som helhet, og ikke bare gjennom praksisperioder. Og selv om det ikke alltid er et formelt samarbeid, så oppstår det mange uformelle situasjoner som også impliserer et slags samarbeid, selv om det ikke er nedfelt i noen planer eller prosjektbeskrivelser. Andre institusjoner ser fordelen av ikke å være samlokalisert med kulturskolen, for dermed å kunne holde en viss avstand og ha mulighet til å få et overordnet blikk. Slik kan de betrakte skoleslaget med «friske øyne», og se nye muligheter for å bidra til videreutvikling av kulturskolefeltet.

Diskusjon

Denne artikkelens forskningsspørsmål omhandler kulturskolelærerutdannelsens forståelse av kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og utdanninger som kvalifiserer for undervisning i dette skoleslaget. I det videre vil jeg diskutere utdannelsens forståelse av disse tre aspektene av kulturskolefeltet, med utgangspunkt i de profesjonsteoretiske begrepene samfunnsoppdrag, profesjonskvalifisering, identitet og kompetansenomade.

Samfunnsoppdraget står sentralt i lærerutdannelsens forståelser av kulturskolen. Profesjoners samfunnsoppdrag handler ifølge Andreassen (2017) om å forvalte samfunnsmessige ressurser ut fra premisser gitt gjennom en demokratisk styring. Kulturskolens oppdrag er, som tidligere nevnt, fastlagt gjennom loven om at alle kommuner i Norge skal ha et kulturskoletilbud for barn og unge (Opplæringslova, 1998). Samfunnsoppdraget handler også om å forvalte samfunnsressurser i tråd med borgernes behov og ønsker (Andreassen, 2017). Dette mener jeg samsvarer med kulturskolelærerutdannelsens forståelse av kulturskolens oppdrag, nemlig at den skal ha en integrerende funksjon ved å skape nye møteplasser for ulike mennesker. Det kommer også til uttrykk blant informantene at kulturskolen i rollen som ressurscenter ikke kun skal omfatte barn og unge, men at dette også skal være et tilbud for *alle* innbyggerne i kommunen, noe som synes å være praksis i flere kommuner allerede (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvis kulturskolen skal være et ressurscenter i kommunen, mener mine informanter at det vil kreve både fleksibilitet og en breddebetenkning av kulturskolelærerne, fordi det lokale kulturlivet er mangfoldig og kulturskolelærerne derfor må være villige til å samarbeide med flere instanser. Dette kan være en utfordring, men vil etter min oppfatning samtidig kunne bidra til at kulturskolen får en solid forankring i samfunnet og nærmiljøet, og mulighet til å opparbeide seg en viktig og synlig posisjon i kommunen. Betingelsene for å være kulturskolelærer forandrer seg stadig som følge av endringer i samfunnet. Disse samfunnsendringene, i form av fagpolitiske problemstillinger og skole- og utdanningspolitiske utfordringer, er derfor temaer som ifølge informantene bør være en naturlig del av innholdet i musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen. Dette fordi det å møte samfunnsborgernes behov og ønsker, i stor grad er en forutsetning for å skape en inkluderende og levedyktig kulturskole.

Ifølge Mausestaden og Smeby (2017) foregår profesjonskvalifisering ved ulike arenaer, der tilegnelsen av profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter i første rekke foregår på utdanningsinstitusjonene, samtidig som en betydelig del av profesjonskvalifiseringen også skjer på arbeidssstedene gjennom profesjonsutøvernes daglige virke. Dette er i tråd med hva slags forståelse lærerutdannerne i min studie har om kulturskolelærernes profesjonskvalifisering, siden de mener det er viktig for kulturskolelærere at kulturskolen blir en slik arena; et sted å møte kollegaer, og dermed ha muligheten til å lære av kunnskapsmangfoldet i kulturskolekollegiet. Et slikt profesjonsfellesskap er ifølge Shulman (2004) sentralt i en profesjonsutøvers arbeidshverdag, men på grunn av små stillinger er det dessverre mange kulturskolelærere som mister tilgangen til dette profesjonsfellesskapet. Denne utfordringen må kulturskolenes eiere (kommunene) og ledelse ta tak i, fordi profesjonsfellesskapet er med på å styrke kulturskolelæreryrkets rolle og funksjon, blant annet i oppgaven med å sørge for barn og unges estetiske oppdragelse og dannelse. Samarbeid og kommunikasjon innenfor profesjonsfellesskapet bidrar til et større kunnskapsgrunnlag for den enkelte profesjonsutøver (Grimen, 2008a; Lahn & Jensen, 2008) så vel som til tverrfaglig kunnskapsutveksling. Profesjonsfellesskapet og det å lære av hverandres erfaring og kunnskap blir vektlagt i den nye rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2016), og vil ifølge informantene i undersøkelsen være sentralt i implementeringen av denne. Jeg nevnte tidligere at informantene mine har en forståelse av at dagens kulturskolelærere til dels har svak implementeringskompetanse. For å opparbeide en større kompetanse på dette området blir

nettopp profesjonsfellesskapet og den kunnskapen nyutdannede kulturskolelærere bringer inn svært viktig. Siden rammeplanarbeid nå er en del av innholdet i musikkpedagogiske utdanninger (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015; Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag, 2013), også i de utdanningene som er instrumental- og vokalpedagogisk rettet, vil nyutdannede kandidater ha kunnskap om implementeringsarbeid. Selv om de først og fremst vil ha en teoretisk kunnskap om læreplanimplementering, kan de bidra til kompetanseutvikling på denne type arbeid også blant erfarne kulturskolelærere gjennom at kunnskap og erfaringer utveksles i det profesjonelle fellesskapet.

Profesjonell identitetsdanning handler om forståelsen av profesjonsutøverens egen yrkesrolle (Heggen, 2008; Johansson, 2012). Kulturskolen som arbeidssted er derfor med på å forme både den kollektive profesjonsidentiteten og den individuelle profesjonelle identiteten til kulturskolelærerne. Profesjonell identitet kan ses på som en videreutvikling av den identitetskonstruksjonen mange unge mennesker allerede befatter seg med før de eventuelt starter på et profesjonsstudium (Heggen, 2008), men identitetsdanning kan også speile relasjoner man har hatt til tidligere lærere. Kulturskolelærere har gjerne selv vært elever i en kulturskole, og flere har kanskje begynt å undervise andre allerede i ungdomsskolealder, for eksempel i korps og band. Den type identitet som disse lærerne utvikler, kan synes å relatere til musikkopplæring og til musikkpedagoger som den enkelte kulturskolelærer har vært knyttet til gjennom barndom og oppvekst (Angelo, 2012; Hallam, 1998). Identiteten endrer seg også over tid, alt etter hvilke arbeidsoppgaver man har i sitt virke. Noen av mine informanter snakker om å bytte identiteter alt etter hva man arbeider med eller hvem man samarbeider med, mens andre påpeker at det blir helt essensielt å beholde sin identitet og sin integritet i samarbeid med andre eller i utøvelsen av ulike arbeidsoppgaver. Når det da gjelder selve kulturskolelæreridentiteten synes denne å være relativt lite utbredt blant dagens kulturskolelærere (Jordhus-Lier, 2018), fordi mange av dem heller definerer seg som musikere eller pedagoger/lærere, noe som også understøttes av tidligere undersøkelser (Bouij, 1998; Roberts, 1993). Det er til dels uenighet blant mine informanter om hvorvidt dikotomien musiker og/eller lærer bør problematiseres i lærerutdanningene. En av intervjudeltakerne hevder nemlig at dette er en konstruert problemstilling som både skapes og forsterkes ved at den blir løftet fram i utdanningene, mens andre mener det er en viktig diskusjon som bør tas, nettopp fordi det er en reell problemstilling som fremtidige kulturskolelærere vil møte.

Mange kulturskolelærere har en yrkeshverdag som preges av undervisning på flere arbeidsarenaer med arbeidsoppgaver som krever ulike former for kompetanse. Denne arbeidstilværelsen, i form av veksling mellom ulike kompetanser og flytting mellom arenaer, er typisk for kulturskolelæreryrket og i klar overensstemmelse med Krejslers (2006) beskrivelse av *kompetansenomaden* (se også Kalsnes, 2012; Nielsen & Westby, 2012; Westby, 2017). Tilværelsen som kompetansenomade fører til at kulturskolelæreren opparbeider seg et mangfold av både kompetanseområder og identiteter. Samtidig kan det også være en utfordring at kulturskolelærers kompetanse blir spredt ut over så mange arenaer, fordi man til slutt kan risikere å miste sin integritet. Å håndtere tilværelsen som kompetansenomade henger sammen med profesjonsutøverens evne til å skulle opparbeide seg flere identiteter og å være ekspert på flere områder (Johansson, 2012). Derfor mener jeg at nettopp dette med å synliggjøre kulturskolelæreridentiteten, og legge vekt på dette både innenfor utdanningene og i kulturskolen, kanskje kan føre til en felles profesjonsforståelse og et større profesjonelt fellesskap blant kulturskolelærere.

Avsluttende betraktninger

I denne artikkelen har jeg presentert tre sett med forståelser knyttet til henholdsvis kulturskolen, kulturskolelærerprofesjonen og utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen. Utgangspunktet for undersøkelsen var å se på lærerutdannernes forståelser av kulturskolefeltet. Når disse forståelsene ses som en helhet og betraktes i lys av hverandre, framtrer det ett trekk som blir svært synlig, nemlig at kulturskolefeltet stadig er i endring. Etter min mening blir feltets konstante bevegelse en nødvendighet for å avstedkomme det etterspurte og pålagte samfunnsoppdraget. Det kommer tydelig fram at kulturskolelærerprofesjonen utfordres av både eksterne og interne krefter (Sachs, 2016). Dragingene mellom disse kreftene er i tråd med Krejslers (2006) betraktninger om det omskiftelige samfunnet der subjektet (profesjonsutøveren) i større grad bør bli sett på som et *divid* (Deleuze, 1992), altså en som deler sin oppmerksomhet mellom ulike instanser og krefter. Endringskompetanse blir dermed en viktig del av kulturskolelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag. Gjennom utdanningen av fremtidige kulturskolelærere utgjør utdanningsfeltet én av kreftene som påvirker profesjonaliseringsprosessen i kulturskolefeltet. Eksempelvis mener flere informanter at det er viktig å legge større vekt på gruppeundervisning innenfor instrumentalopplæringen, noe som også er en type kompetanse som etterspørres av rektorene i kulturskolene (Rønningen, 2018). En slik dreining bør også gjenspeiles i utdanningenes innhold. Kulturskolelærerutdannernes forståelser av hvilke utfordringer og behov kulturskolefeltet står overfor når det gjelder fremtidige kulturskolelæreres kompetanse, blir dermed svært sentrale i utviklingen av kulturskolelærerutdanninger som er i tråd med et foranderlig skoleslag, når man forstår kulturskolen og kulturskolelæreryrket som fenomener i endring.

Forfatteromtale

Gry Sagmo Aglen har siden 2016 vært Ph.D.-stipendiat i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hun er utdannet musikkpedagog og fløyttist fra Barratt Due Musikkinstitut og har hovedfag i korledelse fra Norges musikkhøgskole. Hennes pågående Ph.D.-prosjekt omhandler musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen og profesjonsforståelsen knyttet til kulturskolelæreryrket. Det faglige interessefeltet hennes dekker blant annet musikkpedagogikk, profesjonell identitet og læringsstrategier.

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det? En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, T. A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, Trondheim.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – Den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arts Equal. (2018). *Basic Arts Education for All*. Hentet fra <http://www.artsequal.fi/en/web/artsequal/research-groups/basic-arts-education-for-all>
- Barbour, R. & Flick, U. (2007). *Doing Focus Groups* (Vol. 4). London: SAGE.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: Sage.
- Bouij, C. (1998). "Musik – mitt liv och kommande levebröd": en studie i musikklärares yrkessocialisation (Vol. nr 56). Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs universitet.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser* (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research methods in education* (7th ed. utg.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Danielsen, B. Å. B. & Johansen, G. (2012). *Educating music teachers in the new millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project* (Vol. 2012:7). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Deleuze, G. (1992). *Postscript on the Societies of Control*. October, 59, 3-7. Hentet fra http://www.jstor.org/stable/778828?seq=1&page1_scan_tab_contents
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"* (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Ellefsen, L. W. (2017). *Musikalsk kompetanse som "mangfold og fordypning"*. Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Enger, A., Berdahl, G., Eriksen, A., Hungnes, T., Nåvik, E., Campos, C. L., . . . Stavem, E. (2013). *Kulturutredningen 2014*. (NOU 2013:4).
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. (2015). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning FOR-2015-12-21-1771. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_utdanning.pdf
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag. (2013). Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag FOR-2013-03-18-290. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/treaarigefaglærerutdanningipraktiskeestetiskefag.pdf>
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. Chicago: University of Chicago Press.

- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gibbs, G. R. (2014). Using Software in Qualitative Analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative analysis* (s. 277-296). Los Angeles, California: Sage.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. i. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet. Telemarksforsning (Rapport 255, 2009). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2439305>
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. London: Heinemann Educational Secondary Division.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, K. (2010). Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad? 2010:240 (Doktorgradsavhandling). Malmö Academy of Music, Malmö.
- Holst, F. (2013). Professionel musikk lærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil (Doktorgradsavhandling). Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Århus.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (Red.). (2012). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jeppsson, C. (2018). Social conditions for children's participation in arts and music schools. Hentet fra <https://hsm.gu.se/english/education/phd-programmes/cecilia-jeppsson>
- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45-62. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657167>
- Jordhus-Lier, A. (2018). Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kalsnes, S. (2012). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokalforankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millennium Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: a report from a research and development project* (Vol. 2012; 7). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade? Hvordan tale meningsfullt om professionell utvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(04), 298-308.
- Krejsler, J. (2007). Discursive strategies that individualize: CVs and appraisal interviews. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(4), 473-490. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09518390601176440>
- Kulturskoleutvalget. (2010). Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloftet_ok.pdf
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2010). Seeing in practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), 357-370. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/713696678>
- Laes, T. (2017). The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education (Doktorgradsavhandling). Hentet fra http://ethesis.siba.fi/files/laes2017_web.pdf
- Laes, T. & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1). doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051716000012>

- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lewins, A. & Silver, C. (2007). Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide. London: Sage.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic journal of Studies in Educational Policy*, 2. doi: <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (1996). Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2. utg.). London: SAGE Publications.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nerland, M. (2004). Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning (Doktgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nielsen, S. G. & Westby, I.-A. (2012). The Professional Development of Music Teachers. Understanding the Music Teacher as a Professional and as a Competency Nomad. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), Educating music teachers in the new millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project (Vol. 2012: 7). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2018). Vår visjon: Kulturskole for alle. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/om-oss/var-visjon/var-visjon-kulturskole-for-alle>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 13-6. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parsons, T. (1964). Essays in Sociological Theory. New York: Free Press.
- Regeringskansliet. (2018). Fler lærere til kulturskolan - nu fördelas pengar till lärosätena. Hentet fra <http://www.regeringen.se/artiklar/2018/03/ fler-larare-till-kulturskolan--nu-fordelas-pengar-till-larosatena/>
- 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.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. I U. Flick (Red.), The SAGE handbook of qualitative data analysis (s. 297-312). Los Angeles, California: Sage.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33-43. doi: https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2018). Kompetansekartlegging for kulturskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold (BTV). Norsk kulturskoleråd. Hentet fra https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/5605/orig/2018%20Kompetansekartlegging%20BTV.pdf
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schön, D. A. (1995). The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldershot: Arena.
- Shulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I S. M. Wilson (Red.), The wisdom of practice (s. 523-544). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), Profesjonsstudier 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOU 2016: 69. (2016). En inkluderende kulturskola på egen grund. Hentet fra <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Stabell, E. M. (2018). Being talented - becoming a musician. A qualitative study of learning cultures in three junior conservatories (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.

- Svensson, L. G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), Profesjonsstudier (s. 130-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svensson, L. G. & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), Profesjonsstudier (s. 261-275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætre, J. H. (2014). Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole.
- Tillborg, A. D. L. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practices. *Finnish Journal of Music Education*, 20, 59-76.
- Trulsson, Y. H. (2010). Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund (Doktorgradsavhandling). Malmö Academy of Music, Malmö.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Grunnskolens Informasjonssystem – GSI, Kulturskolen. Hentet fra <https://gsi.udir.no/app/-/view/units/collectionset/2/collection/78/unit/1/>
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. s. 171-183). Oslo: Cappelen Damm.
- Westby, I. A. (2017). Den profesjonelle kulturskolelæreren i et sammensatt yrkesfelt. *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver*, 2017:10(1).

3

Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanninger

En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse

Gry Sagmo Aglen

Affiliation: Høgskolen i Innlandet, Norge

Contact corresponding author: gry.aglen@inn.no

Abstract

The practicum conversation in School of Music and Performing Arts teacher educating programs

An arena for development of students' professional understandings

This article addresses the practicum training in Norwegian teacher educating programs, and focuses on the practicum conversation, where three participants of the teacher educating program meet: the student, the teacher educator and the practicum supervisor. By observing students' practicum-related teaching in School of Music and Performing Arts (SMPA) as well as practicum conversations related to this teaching, the aim of this study is to investigate how the practicum conversation functions as an arena where students acquire professional understanding, as well as exploring the understandings of the SMPA teacher profession that appear in these conversations between the three participants. The results are discussed in light of theory of professions and socio-cultural learning theory. The article argues for the importance of students' active participation in the community of practice, and highlights some challenges associated with the practicum conversation and the relationship between educational institutions and the practice field.

Keywords: *The SMPA teacher, music teacher educating programs, practicum, professional understanding and community of practice*

Sammendrag

Denne artikkelen retter blikket mot praksisopplæringen i norske musikkpedagogiske utdanninger og har fokus på praksissamtalen, der tre parter fra utdanningsløpet møtes: student, faglærer og praksisveileder. Gjennom å observere studenters praksisundervisning i kulturskoler samt praksissamtaler knyttet til praksisundervisningen, er målet i denne artikkelen å utforske hvordan praksissamtalen fungerer som en arena der studentene tilegner seg profesjonsforståelse, samt hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framtrer i samtalene mellom de tre partene. Resultatene drøftes i lys av profesjonsteoretiske og sosiokulturelle forståelsesrammer. Artikkelen argumenterer for viktigheten av studentenes aktive deltakelse i praksisfellesskapet, og løfter fram

©2021 Gry Sagmo Aglen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Citation: Aglen, G. S. (2021). Praksissamtalen i kulturskolelærerutdanninger: En arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. *Nordic Research in Music Education*, 2(1), 134–160. <https://doi.org/10.23865/nrmex2.3020>

noen utfordringer tilknyttet praksissamtalen og relasjonene mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Nøkkelord: kulturskolelærer, musikkpedagogisk utdanning, praksisundervisning, profesjonsforståelse og praksisfellesskap

Innledning

Praksissamtalen er en del av praksisopplæringen i alle norske lærerutdanninger, og denne artikkelen har fokus på lærerutdanninger som kvalifiserer til musikkfaglig undervisning i kulturskolen. Når kulturskolens rammeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016) og nasjonale forskrifter og retningslinjer for lærerutdanninger (Forskrift om rammeplan for PELU, 2013; Forskrift om rammeplan for PPU, 2015) legges til grunn, er det ifølge Aglen og Karlsen (2017) to utdanningsveier som kvalifiserer til musikkfaglig kulturskoleundervisning: praktisk-pedagogisk utdanning i kombinasjon med en bachelor i utøvende musikk og 3-årig faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag.¹ Følgelig er det disse to lærerutdanningene som har vært gjenstand for undersøkelse i denne studien, med fokus på praksissamtalen, som er et møtepunkt mellom studenter, faglærere fra utdanningsinstitusjonen og praksisveiledere fra kulturskolen. Ifølge forskriftene skal utdanningene være av høy faglig kvalitet, med helhet og sammenheng mellom fagstudier, pedagogiske fag og praksisopplæring. Å skape sammenheng handler om at ulike forståelser og perspektiver møtes og bidrar til at ny kunnskap utvikles og at læring kan oppstå. Med bakgrunn i profesjonsteori (Krejsler, 2006; Mausethagen & Smeby, 2017; Sachs, 2016) kan man anta at faglærerne kan ha en noe annerledes forståelse av kulturskolelærerprofesjonen enn hva praksisveilederne har, og at det også kan framtre andre ulikheter og forforståelser blant disse to yrkesgruppene. Faglærerne og praksisveilederne kan på den måten sies å representere ulike praksisfellesskap (Wenger, 2004), og i møtet mellom de ulike praksisfellesskapenes profesjonsforståelser vil det kunne oppstå diskusjoner som kan bidra til å skape nye forståelser av og kunnskap om kulturskolelærerprofesjonen. Med utgangspunkt i møtet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt har denne artikkelen følgende to forskningsspørsmål:

- Hvordan fungerer praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse?
- Hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen framtrer i samtalen mellom studenten, faglæreren og praksisveilederen?

Resultatene drøftes i lys av profesjonsteori med utgangspunkt i begrepet profesjonsforståelse (Angelo, 2012, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Georgii-Hemming, 2013a, 2013b)

¹ Den 3-årige faglærerutdanningen skal fases ut, og 5-årig lærerutdanning i praktiske og estetiske fag implementeres gradvis fra høsten 2021 (Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13, 2020).

og innenfor en sosiokulturell forståelsesramme (Cetina, 2007; Lave & Wenger, 2010; Säljö, 2001; Wenger, 2004).

Kulturskolens undervisningsportefølje inneholder flere kunstfaglige områder enn musikk, og musikkstudentene vil i løpet av sin praksisundervisning derfor kunne få erfaring med flere kunstfag i møtet med kulturskolens undervisningstilbud og praksisfellesskap. Denne artikkelen omhandler inidertid kun fagområdet musikk, men kan likevel ha en overføringsverdi til sammenlignbare problemstillinger innenfor andre kunstfaglige områder og utdanninger knyttet til disse.

Kulturskolen som praksisarena og praksissamtalens funksjon

Kulturskolelæreres arbeidsoppgaver har stor spennvidde (Kalsnes, 2014b), noe som delvis er en konsekvens av at kulturskolen skal fungere som et lokalt, kulturpedagogisk ressurs-senter (Kalsnes, 2014a; Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 24–25; NOU 2013: 4), og være «en kulturell drivkraft for alle grunnskolene i kommunen» (St.meld. nr. 39 (2002–2003), s. 39). Dette innebærer at kulturskolen skal samarbeide med andre opplæringsarenaer og det øvrige kulturlivet i kommunen, og kulturskolelæreren har således medlemskap i flere praksisfellesskaper. Gjennom kulturskolelæreren rolle som praksisveileder i utdanningene, kan studenten potensielt få tilgang til disse praksisfellesskapene gjennom praksisundervisningen og i det daglige møtet med kulturskolens undervisningsvirksomhet.

Ifølge Bakke et al. (2011) skal praksissamtalen være en arena for refleksjon og for-dypning, der studenten sosialiseres inn mot profesjonen. Målet med disse samtalene er å bearbeide studentens praksiserfaringer i møte med teorier og andre typer erfaring, og at skolefaglige og undervisningsfaglige problemstillinger blir diskutert ut fra både studenten, praksisveilederens og faglærerens ståsted. Studenten kan med dette få oppleve å være en del av en samtale der ekspertene – i denne sammenheng faglærer og praksisveileder – diskuterer profesjonens faglige innhold og oppgaver. I de to utvalgte utdanningsløpene som denne studien omfatter, har studentene to praksisperioder i løpet av et studieår, og det gjennomføres én praksissamtale i tilknytning til hver periode. Praksissamtalen gjennomføres i etterkant av studentens praksisundervisning, som både faglærer og praksisveileder har overvært, og samtalestrukturen legges opp i samarbeid mellom de tre partene. Noen bruker et skjema som utgangspunkt for samtalen, mens andre ønsker å ha en løsere ramme i diskusjonene, og heller ta opp temaene i den rekkefølgen de dukker opp gjennom samtalen. Studenten skriver både veilednings- og refleksjonsnotater knyttet til praksisundervisningen, og disse notatene kan også være en del av grunnlaget for samtalen. Studenten får kontinuerlige tilbakemeldinger fra sin praksisveileder gjennom praksisperioden, men i praksissamtalen knyttes praksisundervisningen nærmere opp mot undervisningen som foregår på den utdanningsinstitusjonen studenten er tilknyttet.

å skulle utvikle en dobbel yrkesidentitet både som lærer og lærerutdanner (Nilssen, 2009). Denne kompleksiteten bekreftes gjennom Izadinas (2014) metastudie av 52 forskningsarbeider om lærerutdannernes profesjonelle identitet. Resultatene fra studien viser at nytilsatte lærerutdannere opplever at lærerutdannerrollen er utfordrende, og at nye lærerutdannere ønsker mer kollegialt samarbeid som kan bidra til profesjonell utvikling og til utvikling av en felles lærerutdanneridentitet. Norske kulturskoler er jevnt over ganske små, og kulturskolelærerne som i tillegg er praksisveiledere er gjerne et fåtall i sine kollegier. Å skulle kombinere to ulike yrkesroller samt å ha et kollegialt samarbeid med andre lærerutdannere vil jeg derfor anta er en utfordring blant praksisveilederne i denne studien.

Ottesens (2006) forskning på veiledningssamtaler i praktisk-pedagogiske utdanninger er sentral i denne sammenheng. Hun hevder at tilnærmingene til refleksjonsbegrepet er diffuse og komplekse, og at refleksjonsbegrepet framstår som lite tydelig og eksplisitt i veiledningssamtalene. Ottesen konstaterer også at det dominerende innholdet i samtalerne er hvordan læreren kan legge til rette for og utføre de pedagogiske handlingene, samt tekniske og praktiske forhold knyttet til utøvelsen av læreryrket. Videre omhandler Bjerkholts (2012) avhandling veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere, og dette arbeidet undersøker hvilke saksområder og temaer som vektlegges i disse veiledningssamtalene, og hvordan relasjonene mellom deltakerne framstår i samtalerne. Avhandlingen *Bak veiledningens dør* (Bjørndal, 2008) utforsker hvilke (a)symmetriske interaksjonsmønstre som kan finnes i veiledningssamtaler, og Bjørndal har utviklet ulike redskaper for å belyse denne formen for (a)symmetri, der dialog og kommunikasjon er de mest sentrale læringsredskapene.

Undersøkelsen som rapporteres i denne artikkelen tar utgangspunkt i at faglærer og praksisveileder representerer ulike praksisfellesskaper med hver sine særpreg. Forskningsbidraget består i å utvikle ny kunnskap om praksissamtalen som en arena for studenters utvikling av profesjonsforståelse med vinkling mot kulturskolen, og hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som kan framtre i samtalen mellom de tre partene. I stedet for å rette forskningsinteressen mot én av partene i samtalen, har min forskning et mer overgripende fokus rettet mot profesjonsforståelsene som framtrer *mellom* de tre samtalepartene.

Teoretisk rammeverk: Profesjonsforståelse, praksisfellesskap og deltakerbaner

Det er i dag bred enighet blant teoretikere som arbeider med læring, kunnskapstilegnelse og profesjonsutvikling om at moderne samfunn på en eller annen måte er styrt av kunnskap og ekspertise (se Cetina, 1999; Dyndahl, 2019; Gustavsson, 2000), og at kunnskaps-samfunnet påvirker måtene vi forstår profesjoner på. I denne artikkelen anlegger jeg et profesjonsteoretisk rammeverk der begrepet profesjonsforståelse står sentralt (Angelo,

2012, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Jeg har videre lagt til grunn en sosiokulturell forståelsesramme for å undersøke hvilke forståelser av profesjonen kulturskolelærer som framtrer i praksissamtalene, og hvordan disse praksissamtalene fungerer som en arena der studenter kan utvikle profesjonsforståelser (Cetina, 1999, 2007; Jensen et al., 2012; Lave & Wenger, 2010; Säljö, 2001; Wenger, 2004).

Profesjonsforståelse og kunnskapskulturer

Profesjonsforståelse handler om hvordan profesjonsutøvere, deriblant musikkpedagoger, oppfatter sin egen ekspertkompetanse og sitt mandat, og om hvordan de snakker om profesjonsfeltet, for eksempel det musikkpedagogiske, både individuelt, i fellesskap og på institusjonelt nivå (Angelo, 2012, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Ifølge Georgii-Hemming (2013a, 2013b) gir begrepet profesjonsforståelse muligheter for å stille spørsmål om musikkutdannings kunnskapsgrunnlag, og om hvordan, hvorfor og av hvem musikkpedagogisk fagkunnskap skal utvikles. Hun hevder videre at profesjonsforståelse dermed kan være et teoretisk verktøy til å tydeliggjøre og drøfte musikkpedagogers særskilte kunnskap. Andre aspekter som diskuteres innenfor området profesjonsforståelse er autonomi, styring ovenfra og forventninger til profesjonsutøveren (Mausethagen & Mølstad, 2015; Mausethagen & Smeby, 2017).

Innenfor det enkelte profesjonsfellesskap eksisterer det ulike profesjonelle kunnskapskulturer, og disse kunnskapskulturene gjøres tilgjengelige gjennom måtene kunnskaper og praksisfellesskaper er organiserte på (Nerland, 2012). Ifølge Cetina (2007) handler kunnskapskulturer om hvordan bestemte praksisfellesskap konstruerer forståelse om seg selv gjennom fysiske og symbolske redskap i form av språk, roller, rutiner og sosiale relasjoner. Kunnskapskulturer dannes derfor ut ifra lokale kunnskapssamfunn og ekspertfellesskaper som eksisterer innenfor de forskjellige praksisfellesskapene. Denne undersøkelsens nedslagsfelt er i så måte preget av flere ulike praksisfellesskaper og kunnskapskulturer, representert både gjennom faglærer fra utdanningsinstitusjonen, praksisveileder fra kulturskolen, og kulturskolens tilgang til andre typer praksisfellesskaper gjennom samarbeid med ulike instanser i kommunene. Kunnskapskulturene utgjør en del av den enkelte profesjonsutøvers kompetanseportefølje, og ifølge Waagen (2016) er *mangedimensjonalitet* et vesentlig trekk i en instrumentallærers kompetansegrunnlag (se også Aglen, 2018; Angelo, 2012; Jordhus-Lier, 2018). Begrepet mangedimensjonalitet kan innbefatte flere kunnskapsformer, blant annet taus kunnskap (Collins, 2010; Polanyi, 2009; Ryle, 2009), ekspertkunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Ericsson, 2006; Smeby, 2013) og situert kunnskap (Lave & Wenger, 2010). Andre typer kunnskapsformer er Aristoteles' (1999) begreper *episteme*, *techné* og *fronesis* (se også Biesta, 2014; Gustavsson, 2000; Kinsella & Pitman, 2012) som er blitt gjenoppdaget og gjenfortolket av ulike teoretikere, derav Johannesens (1984) begreper påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap.

Praksisfellesskap og megleren²

Den grunnleggende forestillingen om læring i et sosiokulturelt perspektiv er ifølge Säljö (2001) at læring skjer gjennom menneskelige handlinger i sosiale praksiser, og i overført betydning kan praksisfellesskaper (Wenger, 2004) være eksempler på sosiale praksiser. Wenger hevder at praksisfellesskaper ikke er uavhengige enheter, men at de utvikler seg innenfor større sosiale, historiske, kulturelle eller institusjonelle kontekster, med hver sine spesifikke ressurser og begrensninger. Han karakteriserer praksisfellesskapet gjennom å vektlegge tre ulike dimensjoner, nemlig *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar*. Disse betegner på hver sin måte hvordan praksisutøverne utvikler praksisfellesskapet gjennom relasjonsbygging, forhandlingsprosesser og utvikling av lokale yrkesfaglige og sosiale plattformer. *Meglere* har medlemskap i flere praksisfellesskaper, og evner å skape forbindelser mellom de ulike fellesskapene som muliggjør koordinasjon og kan åpne nye muligheter for menings-skaping. Slike praksisfellesskapsrelaterte samhandlingskrefter kan ses i sammenheng med kulturskolelærernes profesjonsutøvelse, der lærerne med sine ulike kompetanser, ressurser og sitt engasjement bidrar til å utvikle kulturskolens kunnskapskulturer og profesjonsfellesskap.

Deltakerbaner

Ifølge Säljö (2001) er den lærende en deltaker, eller en lærling, som er i samspill med andre i et interaktivt system der læringen foregår ved at deltakeren blir i stand til å involvere seg i nye aktiviteter, utføre nye oppgaver og tilegne seg nye former for forståelse. Denne læringsprosessen danner ifølge Lave og Wenger (2010) *deltakerbaner*,³ der lærlingen i utgangspunktet er en legitim perifer deltaker, en som tillates å starte i «utkanten» av praksisen, og som med tiden antas å bevege seg framover i sin deltakerbane mot å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet. Deltakeren skifter dermed plassering gjennom læringsprosessen, og *skiftende* plasseringer og perspektiver er noe av det som karakteriserer og påvirker deltakerens læringsbaner, identiteter og former for medlemskap (Lave & Wenger, 2010, s. 37). Samtidig påpeker Lave og Wenger at opplæringen organiseres ut fra prinsippet om at «produksjonen» ikke må forstyrres, og at lærlingens deltakelse i produksjonsprosessen starter på et senere tidspunkt i produksjonen der denne ikke er så sårbar. Overført til kulturskolesammenheng kan dette prinsippet for eksempel innebære at en student som har praksisundervisning ikke settes til å undervise nybegynner elever, eller kun får begrenset frihet til å velge undervisningsinnhold og -metoder. Opplæringen i å undervise nybegynner blir da flyttet fra utdanningsinstitusjonen og til yrkesfeltet, i tråd med tenkningen om at profesjonsutdanning fortsetter etter at man har blitt en del av et profesjonsfellesskap (Eraut, 1994; Mausethagen & Smeby, 2017).

2 Opprinnelig «broker». Oversettelsen er hentet fra Wenger (2004).

3 Jeg kategoriserer i utgangspunktet deltakerbanen som en «innadgående» bane, men jeg åpner også for at banen kan ha andre retninger, for eksempel «utadgående» eller «perifer».

Metode: Observasjon av praksisundervisning og praksissamtaler

Observasjon er en tilnærmingssåte som kan gi forskeren innsikt i profesjonsutøvelse slik den foregår i sin naturlige kontekst, blant annet i undervisningspraksiser (Klette & Blikstad-Balas, 2017; Postholm, 2005). Jeg valgte derfor å observere praksisundervisning med tilhørende praksissamtaler for å kunne undersøke hvordan disse samtalene fungerer som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse, og hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framkommer i samtalen mellom faglærer, praksisveileder og student. Observasjonene foregikk på tre kulturskoler og en folkehøgskole. Kulturskolene tilhørte kommuner med et stort spenn i innbyggertall, og var derfor av ulik størrelse både i elevtall og antall ansatte. Jeg observerte praksisundervisning og praksissamtaler ved to utdanninger som kvalifiserer til musikkfaglig undervisning i kulturskolen, nemlig en 3-årig faglærerutdanning i musikk og en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) tilknyttet en bachelor i musikkutøving. I alt observerte jeg sju studenter tilknyttet én spesifikk faglærerutdanning i musikk og fire studenter tilknyttet et PPU-program ved en annen utdanningsinstitusjon. I tillegg deltok fire faglærere, henholdsvis to fra hver utdanning, og sju praksisveiledere som til daglig har sitt virke som kulturskole- og folkehøgskolelærere. Tre av praksisveilederne var tilknyttet faglærerutdanningen og de fire andre hadde tilhørighet til PPU-programmet. I noen tilfeller hadde to eller flere studenter praksisundervisning sammen, og de deltok sammen i praksissamtalene. Jeg var til stede ved studentenes praksisundervisning i forkant for å få en bedre forståelse av det som så ble tatt opp og diskutert i de påfølgende samtalene. Jeg observerte derfor i alt sju praksissamtaler, og jeg filmet og gjorde lydopptak av alle praksissamtalene. Instrumentene det ble gitt undervisning på var sang, piano og gitar, i tillegg til at en student hadde bandundervisning.

Analyseprosessen

Det analyserte datamaterialet som ligger til grunn for resultatene presentert i denne artikkelen består av:

- undervisningsplaner som studentene hadde utarbeidet på forhånd, og som jeg fikk tildele i forkant av praksisundervisningen
- ett veiledningsskjema som ble brukt som utgangspunkt for en av praksissamtalene
- to epostutvekslinger mellom praksisveileder og to studenter, der praksisveilederen gir tilbakemelding på studentenes praksisundervisning (etter avtale med studentene ble disse sendt til meg av praksisveileder i etterkant)
- transkripsjoner av video- og lydopptak av praksissamtalene

Gjennom analyseprosessen har jeg flyttet fokus mellom datamaterialet, teoretiske forståelsesrammer og forskningsspørsmål (Cohen et al., 2015; Elbaz-Luwisch, 2007; Peräkylä

& Ruusuvuori, 2011) i en hermeneutisk prosess. I denne prosessen har mine for forståelser og forventninger formet en del av linsen som datamaterialet har blitt analysert gjennom (Gadamer, 2012). Materialet ble analysert i flere faser, der jeg i første fase tok utgangspunkt i artikkelens andre forskningsspørsmål, nemlig «Hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen framtrer i samtalen mellom studenten, faglæreren og praksisveilederen?». Ut fra denne problemstillingen, og med begrepet profesjonsforståelse som et raster, ble datamaterialet kodet og kategorisert. Dette resulterte i en rekke empirinære og midlertidige kategorier. I fase to kodet jeg datamaterialet på nytt med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og artikkelens første forskningsspørsmål: «Hvordan fungerer praksissamtalen som arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse?» I motsetning til i fase en, der kategoriene var empirinære, ble kategoriene i denne fasen teori-*impregnerte* (Eikeland, 2018, s. 32) ved at de ble utviklet med utgangspunkt i den sosiokulturelle forståelsesrammen. I siste fase jobbet jeg meg gjennom begge kategori-gruppene på nytt ved at jeg omorganiserte og slo sammen flere av de midlertidige kategoriene, og denne prosessen resulterte i de fire resultatkategoriene som presenteres i neste del.

Resultat: Utvikling av profesjonsforståelse i praksissamtalen og ulike forståelser av kulturskolelærerprofesjonen

Resultatkategoriene som presenteres her er ment å besvare artikkelens to forskningsspørsmål. De to første kategoriene belyser hvordan praksissamtalen fungerer som en arena for utvikling av studenters profesjonsforståelse. Kategori tre og fire belyser hvilke forståelser av kulturskolelærerprofesjonen som framtrer i samtalen mellom faglærer, praksisveileder og student.

Kulturskolelærerens kompetanseutvikling – fra lærling til ekspert

I denne studien ser jeg på praksissamtalen som en arena der studenten, eller lærlingen, får mulighet til å utvikle profesjonsforståelser gjennom å føre diskusjoner med faglærer og praksisveileder, altså ekspertene, rundt sin egen praksisundervisning og erfaringer som gjøres i denne undervisningen. Praksissamtalen blir således en arena der lærlinger og eksperter møtes, og hvor innsikter om ulike praksisfellesskaper tilknyttet kulturskolelærerprofesjonen blir formidlet og forhandlet. Fra å starte som lærling i «utkanten» av et praksisfellesskap, blir studenten gjennom utdanningsløpet ledet framover i sine deltakerbaner ved å få tilgang til arbeidsoppgaver som bidrar til å skape en større forståelse og tilegne seg mer kunnskap om profesjonen hun utdanner seg til (Lave & Wenger, 2010). En forståelse av en slik bane kan sies å framtre i dette samtaleutsnittet:

- Praksisveileder: Jeg legger merke til en veldig fin utvikling hos dere begge to. [...] og at dere kjenner på mestring også, for det har dere all grunn til. Dere har jo prøvd dere litt nå, og jeg håper jo til neste gang at dere kan prøve litt mer. Jeg har lyst til å utfordre dere på enda to elever. Men det kunne vi gjort litt mer sånn to-lærer-løsning. [...] i tillegg så kunne jeg ha tenkt meg at dere hadde i hvert fall en elev til hver [...] og det kan vi godt gjøre sammen, hvis dere er komfortable med det. Hvis ikke, så kan dere gjerne lage egne opplegg. [...] Så må dere kjenne på i forhold til det med akkompagnering selv, og har dere lyst til å prøve dere på det, så er dere hjertelig velkomne til det. For det er jo en del av det, man må bare starte et sted.
- Faglærer: Ja. Finne sin måte, og bruke det til sin fordel. Om det er mye akkorder, sånn som i Sound of Music, og hvis man bare får til basslinjen, [...] Ikke sant, jeg prøver bare å lese basslinjen i stedet for at jeg sitter og blir bak eleven. Så hvis jeg klarer å spille basslinjen, så er det ganske fint å bare synge oppå den.
- Student: Ja, det er jo tross alt sang vi skal fokusere på. Og derfor vil jeg ikke henge meg så mye opp i pianospill.
- Faglærer: Det får komme etter hvert som man blir mer komfortabel mens man får undervisning i piano [på utdanningen].

Her bekreftes studentenes status som legitime perifere deltakere. Praksisveileder loser lærlingene videre på deltakerbanene gjennom å tilby dem stadig mer krevende oppgaver. Ved å påpeke at studentene må «finne sin måte, og bruke det til sin fordel», er imidlertid faglærers tilnærming mer rettet mot å få lærlingene til å praktisere undervisningsferdighetene de *allerede* har tilegnet seg for å kunne komme seg videre langs deltakerbanene. Når det er sagt, finnes det også en viss enighet mellom ekspertene om at «man må bare starte et sted» for å skaffe seg undervisningserfaring, slik at en kommer seg videre langs deltakerbanene «etter hvert som man blir mer komfortabel», altså gjennom *både* å gjøre nye oppgaver og anvende sine tidligere ervervede kunnskaper og ferdigheter.

En erfaren lærer som har kommet lengre i sin deltakerbane vil kunne møte eleven med et større repertoar av lærestoff, aktiviteter og metoder. Gjennom å delta i kulturskolens praksisfellesskap i praksisopplæringen tilegner studenten seg erfaringsbasert kunnskap, og får dermed mulighet til å forflytte sin plassering langs deltakerbanen. I sitatet nedenfor tolker jeg det slik at faglæreren snakker om to ulike deltakerbaner som hun oppfordrer studenten til å veksle mellom. Den ene deltakerbanen er den *musikkutøvende*, hvor denne studenten har forflyttet seg ganske langt, fordi hun allerede har opparbeidet seg en solid musikkutøvende kompetanse. I den andre deltakerbanen, den *undervisningspraktiserende*, har studenten kommet noe kortere, og faglærer gir studenten råd om at hun må prøve å huske tilbake til sine tidligere plasseringer i den musikkutøvende banen, for å bruke denne erfaringen til å forflytte seg framover i undervisningsbanen:

Faglærer: Det er jo den måten vi har lært oss språket på, så det er naturlig for elevene. Så jeg tror det er mere spørsmålet om at du, eller når man har vært så lenge på et høyt utøvende nivå, slik som du og medstudentene dine er, så opplever de fleste at det er mest krevende faktisk å undervise nybegynnere. [...] Fordi at man må plutselig ned på en helt annen språkform, eller en annen måte å åpne døra på. Man må bare koble ut noe av den analytiske tenkningen sin, og bare få det ut, bare gjøre det, og leke seg med det, og få det til å klinge ført. Det er det mest krevende, og jeg tror at det kommer med erfaring, rett og slett.

Vedkommende faglærer vektlegger at det kreves en annen språklig tilnærming for å bli god på å undervise nybegynnere, og at det å bli dyktig på nybegynneropplæring kommer med erfaring. Praksiselevne i denne undersøkelsen har kommet godt i gang på sine instrumenter og er erfarne kulturskoleelever. Studentene får dermed ikke tilgang til nybegynnerelver i praksisundervisningen før de har kommet lengre i sine deltakerbaner og opparbeidet seg mer kunnskap om profesjonsutøvelsen. Dette kan ses i sammenheng med Lave og Wengers (2010) prinsipp om at nybegynnerens læring ikke må forstyrre produksjonen, og i dette tilfellet forstått som studentenes «produksjon» av kulturskoleelever. Nybegynneropplæring er imidlertid en viktig del av kulturskolelærers arbeidsoppgaver, men det er et tema som nesten ikke berøres i praksissamtalene. Det blir derfor viktig at den framtidige kulturskolelæreren ikke slutter å bevege seg langs deltakerbanene, men fortsetter å bevege seg framover og tilegne seg nye kunnskaper og erfaringer, også *etter* endt utdanning:

Faglærer: Ja, det er noe med det, spesielt når man ikke har den rutinen og erfaringen. Jeg tenker at man bare må øve seg på det man skal undervise i. Altså både teorien du skal undervise i, at du øver deg på hvordan du skal formulere forklaringer, for eksempel. Jeg husker da jeg begynte å undervise, så var det noen ting jeg syntes var så vanskelig å forklare, altså. Jeg klarte liksom ikke å finne en god måte å forklare det til elevene på. Men etter hvert så lærer du deg jo hvordan du gjør dette hver gang, og finner en effektiv måte. Så man må, ja, øve, øve på å undervise, tenker jeg!

Denne faglæreren trekker fram undervisning som en språklig praksis, som jeg velger å tolke som en *språkpraktiserende deltakerbane*, der lærlingen oppfordres til å bevege seg bortover den språkpraktiserende deltakerbanen gjennom å øve på ulike språklige utfordringer. Ifølge denne faglæreren er rutine og erfaring noe som kommer etter hvert som man tilegner seg mer kunnskap og ferdigheter. Gjennom å øve på ulike kunnskaps- og ferdighetsområder kan lærlingen forflytte seg videre framover på de ulike deltakerbanene i retning av et mer utvidet medlemskap i praksisfellesskapet, for etter hvert å kunne oppnå ekspertkompetanse.

Samtaledynamikker i praksissamtalene

I praksissamtalene observerte jeg flere situasjoner der ekspertene seg imellom diskuterte ulike problemstillinger knyttet til kulturskolelærerens profesjonsutøvelse. Når dette skjer i praksissamtalen, kan lærlingen få tilgang til informasjon om læreryrkets ulike sider gjennom å observere ekspertenes måte å snakke om profesjonen på. Dataanalysene viste at dynamikken i praksissamtalene i stor grad ble preget av at praksisveileder og faglærer snakker mye, og at diskusjonene i hovedsak dreier seg om hvordan studenten *egentlig* kunne ha gjennomført undervisningen:

- | | |
|------------------|--|
| Faglærer: | Jeg tenkte at du kanskje kunne ha gitt ham en enda mer umiddelbar respons når han faktisk traff, for han var innom tonen. Sånn at du kanskje umiddelbart kunne sagt «der er den!» For da hadde han fått en bekreftelse på det, og han hadde hørt det, han også. Så at man er kjapp til å tilbakemelde, akkurat i situasjonen når han treffer tonen. |
| Student: | Det har jeg ikke tenkt på. Men det ... |
| Praksisveileder: | Det er noe med å leke seg litt rundt, og finne tilbake til den også, og prøve å ta den igjen på nytt. Det er jo et skjønn. Men jeg tror kanskje jeg også ville ha gitt umiddelbar tilbakemelding på at «ja, fint, der er den tonen». |
| Student: | Mmm, ja. |
| Faglærer: | Ja, for meg blir det egentlig bare hva du kunne ha gjort i forlengelsen av dette. [...] Det ligger jo et potensiale i låta du har valgt, for den er jo pedagogisk veldig god. Du spør ham <i>hvorfor</i> han hører, og det er et vanskelig spørsmål, sier du også. Og du kunne <i>kanskje</i> ha innført noen begreper om heltoner eller halvtoner, eller trinnvis bevegelse. Fordi det er faktisk <i>det</i> han hører. |

Her ser vi at ekspertene er de førende partene i samtalen mens lærlingen får en observerende rolle, og det oppstår en asymmetri (Bjørndal, 2008) mellom deltakerne. Samtalen får således en mesterlære-karakter der lærlingen får instruksjoner av en mer erfaren person (Nielsen & Kvale, 1999). Det mest påfallende i flere av praksissamtalene, som også tydelig kommer fram her, er at ekspertene kartlegger et problem som har oppstått på timen, for så komme veldig raskt med tilbakemeldinger og «svar» på problemet. Ekspertene blir dermed til dels «belærende» i samtalene, framfor å utfordre studenten og gi henne tid til å reflektere rundt det som skjedde, og dermed kanskje finne fram til en løsning selv.

I noen samtaler hendte det imidlertid at ekspertene stilte mer åpne spørsmål om det som skjedde i undervisningssituasjonene, og ga studenten mer rom til å reflektere over sine handlinger. For eksempel reiste praksisveileder i en av samtalene spørsmålet om hvorfor man alltid velger å spille blues i gitaropplæringen. Hun formulerte spørsmålet slik at dette også gjaldt hennes egen praksis, og fikk dermed i gang en refleksjonssamtale der både student, faglærer og praksisveilederen selv deltok på samme nivå, og det oppsto en diskusjon

om valg av repertoar, både med for- og motargumenter. Jeg opplevde at deltakerne diskuterte på et felles plan, der ingen verken tok eller fikk rollen som ekspert eller lærling. I denne delen av praksissamtalen klarte praksisveileder i samarbeid med faglærer å legge opp til en diskusjon der studenten fikk sjansen til å reflektere over aktuelle problemstillinger og forståelser som omhandler kulturskolelærerprofesjonen. Praksissamtalen ble i dette eksemplet en arena der studenten, som til dels fullverdig medlem av praksisfellesskapet, fikk mulighet gjennom egne refleksjoner til å tilegne seg nye forståelser og kunnskap om læreryrket hun utdanner seg til.

Kulturskolelærerens kompetanseområder

De mest framtrepende forståelsene av profesjonen kulturskolelærer i samtalen omhandler ulike kompetanseområder knyttet til profesjonsutøvelsen. Forståelsen som i stor grad ligger til grunn i alle diskusjonstemaer er at det settes store krav til at kulturskolelæreren skal beherske mange forskjellige kunnskaper og ferdigheter, som innbefatter både breddekunnskap og spesialisering. Det er imidlertid «tekniske» løsninger i tilrettelegging av undervisning som i størst grad tas opp i samtalen, og jeg vil anta at grunnen til det er at tilbakemeldinger på undervisningsferdigheter som sådan kan gi studenten helt konkrete verktøy å jobbe videre med. Her er et eksempel på en slik tilbakemelding, der temaet er en tidligere gjennomført gitartime:

- Praksisveileder: Det eneste jeg tenkte litt på med eleven, var kanskje bare gå gjennom akkordskjemaet for å forklare hvorfor, for hun spurte veldig mange ganger «hvor mange ganger skal jeg spille?». Bare sånn helt i starten.
- Student: Ja, jeg tok akkord for akkord, og så satt vi og spilte den, og så spurte hun om hvor mange ganger skal vi ta den. Men hun var alltid foran meg når hun spurte.
- Praksisveileder: Ja, og det er ofte sånn. Særlig hvis de er litt usikre. Da har de mange bekymringer i hodet, så da plutselig kommer det ryende ut før du får sagt noe. Kanskje bare helt i starten at «her er et akkordskjema, det kjenner du kanskje igjen, det betyr at vi skal telle så mange ganger». Noe sånt, for eksempel?

Studenten får her konkrete eksempler fra praksisveileder på hvordan problemet som oppsto i gitartimen kan løses, slik at han kan ta med seg den foreslåtte løsningen til en senere anledning. I tillegg til ferdighetskunnskap, belyses også en annen kunnskapsform i dette eksemplet gjennom praksisveilederens beskrivelse av elevens bekymring, nemlig fortrolighetskunnskap eller fronesis (Aristoteles, 1999; Johannessen, 1984); her forstått som empati, og hvordan kulturskolelærerens empatiske evner kan påvirke elevens læring. Lærerens fortrolighetskunnskap blir dermed en viktig faktor for at eleven skal føle seg sett og ivaretatt, og på den måten komme seg videre i sin musikalske utvikling. Andre eksempler på

fortrolighetskunnskap som framtrer i samtale er lærerens anerkjennelse av elevens følelser og behov. Utsagn som at kulturskolelæreren «er der med en respekt for det de [elevene] holder på med» og kan gi elevene tid og «anledning til å reflektere [...] i en travel skolehverdag» og til å forstå og lære, bekrefter at fortrolighetskunnskap utgjør en sentral forståelse av profesjonen som framtrer i samtale. Det er i hovedsak praksisveilederne som bringer forståelsene om fortrolighetskunnskap og elevens behov inn i samtale, og som da ivaretar profesjonsforståelser som omhandler det sosiale og kontekstuelle i undervisningssituasjonene. Faglærerne derimot legger mer vekt på faglige og overordnede temaer, og de refererer gjerne til den teoretiske kunnskapen som gjennomgås i studiet utenom praksisperiodene. Et eksempel på et slikt tema er øving. I praksissamtale framtrer det ulike forståelser av hva slags *type* øving det skal legges vekt på, *hva* man skal øve på og *hvem* det er som skal øve på hva:

Faglærer: Lærer dere elevene deres mye om øving alene? Altså, gir gode tips for egenøving? Det er en problematikk i kulturskolen som nå har kommet inn i rammeplanen for kulturskolen, ikke minst ganske tungt, med tanke på at du bare kan treffe eleven din kun 20 minutter i uka, og så må de gjøre resten av arbeidet selv.

I dette tilfellet retter faglærer fokus mot elevens øving for å bli flinkere på sitt instrument, og nødvendigheten av å gi eleven verktøy til å øve på musikalske og tekniske ferdigheter mellom kulturskoletimene. Imidlertid er det gjerne praksisveileder som har fokus på elevens øving, mens faglærer i større grad vinkler øvingsproblematikken mot den som underviser; at man som kulturskolelærer må øve og trene på ulike ferdigheter, eksempelvis på undervisnings- og formidlingssituasjoner, eller på egne instrumenter, fordi det fører til bedre undervisning. Dette kommer fram gjennom flere av samtale.

Kulturskolelæreren som balansekunstner

I flere av praksissamtale framheves det at kulturskolelæreren må kunne balansere mellom ulike faktorer i sin arbeidshverdag:

Praksisveileder: Det er jo en sånn treningssak, litt grann med balansen i timen, [...] og det er helt riktig at det blir litt sånn ubalansert i forhold til den tida man har til å jobbe med repertoar, i forhold til tida man jobber med tekniske øvelser eller oppvarmingsøvelser. Eller tiden man bruker til å snakke litt sammen. Altså, elevene kommer jo med hele seg. Og noen ganger så blir det ikke sånn som man har tenkt på forhånd, og det må man jo bare ta der og da.

Konsekvensen av å ha så lite tid sammen med elevene er at læreren må kunne ta raske avgjørelser om hva hun skal vektlegge i timene. Kulturskolelæreren må kunne beregne tid

til alt, for «eleven kommer med hele seg», og dette må det tas hensyn til. Min tolkning er at denne praksisveilederen også snakker om improvisasjons- og fleksibilitetskompetanse, altså evnen til raskt å kunne endre timens innhold for å møte eleven med det som hun faktisk trenger – å bli sett og forstått gjennom et erfarent profesjonelt blikk. Her opplever jeg at ekspertene i samtalen har relativt like forståelser rundt denne kompetansen, når praksisveileder mener det er viktig «å skape balanse i timen», mens en faglærer snakker om å «balansere mellom det å klare å være til stede og hvor mye planlegging jeg skal gjøre for å prøve å få til akkurat det».

Etter at kulturskolen ble tildelt rollen som lokalt kulturpedagogisk ressurscenter (se NOU 2013: 4), har dette ført til mer samarbeid med grunnskolen og andre lokale virksomheter i kommunene. Kulturskolelæreren må dermed forholde seg til flere praksisfellesskaper, og det medfører at kulturskolelæreren må balansere sitt virke mellom ulike kolleger, praksiser og styringsdokumenter. Dette gjenspeiles i den mangedimensjonale kompetansen som er karakteristisk for denne profesjonen (Aglen, 2018; Jordhus-Lier, 2018; Waagen, 2016), og disse aspektene kom tydelig fram da en praksisveileder i en av de observerte samtalene innledningsvis fortalte litt om sin yrkeshverdag:

Praksisveileder: Det er under utvikling, veldig! Altså i forhold til dette med kulturskolen som et ressurscenter. Som en egen del av den nye rammeplanen. Og der er det mange forskjellige typer oppgaver. Ja, og så er jeg prosjektleder for [prosjektnavn] som er et prosjekt som retter seg mot beboere med demens på institusjoner på [stedsnavn]. Det er litt forskjellig, så man må kunne litt om alt mulig – til slutt. Men det er spennende, da!

Som denne praksisveilederen sier, så må man «kunne litt om alt mulig» i balansegangen mellom de ulike praksisfellesskapene. Dette innebærer også å forholde seg til ulike styringsdokumenter knyttet til de forskjellige praksisarenaene. Kulturskolen er en fritidsaktivitet og derfor en frivillig læringsarena, men siden kulturskolene i stor grad samarbeider med grunnskolene, må kulturskolelærere forholde seg til undervisning av både frivillige og obligatoriske aktiviteter i sin arbeidsmatrise. Dette er en tematikk som i liten grad tas opp i samtalene. I stedet snakkes det om å legge til rette for å skape motivasjon og musikkglede for kulturskoleelevene, og at det er viktig at elevene trives i kulturskolen:

Faglærer: Det virket som elevene koste seg, og det er jo det *viktigste*, tenker jeg – ja, på kulturskolen. Det er jo *veidig* viktig at de lærer, og jeg synes at man kan sidestille de to tingene der; at det også skal skje ei opplæring. Men det at de trives og fortsetter, og kommer på spillingen [...] Jeg tenker at når de begynner å studere musikk, så har de på en måte tatt et valg, og de har kanskje også begynt og tatt noen valg når de går på musikklinja. Men det er *vi* som har dem de årene her,

og som kanskje er de *viktigste* for å skape motivasjon hos dem, og få dem til å fortsette med musikk, hvis det skal være målet, da. Så derfor er det *veldig* viktig at de trives.

Elevenes trivsel er viktig, og læreren må balansere mellom å stille krav til elevene og samtidig være lydhør overfor deres ønsker og valg i timene og være svært bevisst på elevenes motivasjon og trivsel. Blir læreren for krevende, kan det føre til at elevene blir umotiverte og således slutter i kulturskolen. Umotiverte elever kan dermed bety færre elever, som i ytterste konsekvens kan føre til at kulturskolelæreren ikke lenger har elever å undervise, og dermed mister jobbgrunnlaget sitt. Det å undervise i fritidsaktiviteter gjør at man alltid må ta høyde for denne type problematikk, siden «[e]levens interesse og motivasjon er avgjørende når opplæringen er frivillig» (Westby, 2017, s. 144). Flere praksisveiledere legger vekt på at man alltid må begrunne *hvorfor* man for eksempel tar ulike metodiske valg overfor elevene, eksemplifisert gjennom denne praksisveilederens utsagn om studentens gitarundervisning:

Praksisveileder: Vi må ha tenkt *godt* gjennom vår egen teknikk, og *hvorfor* man gjør det på den måten. For man *må* ha argumentene klare for hvorfor vi gjør det sånn. [...] Du *må* kunne forklare at det for eksempel er fordi den akkorden ellers blir for lik en C, eller den blir for lik en E. [...] eller det er uhensiktsmessig når du skal skifte til neste grep.

Å begrunne *hvorfor* kan ifølge flere praksisveiledere bidra til å opprettholde elevenes motivasjon, og dette blir enda viktigere innenfor den frivillige undervisningen, siden elevene har mulighet til å slutte i kulturskolen. Å veksle mellom undervisning i frivillige og obligatoriske aktiviteter er en stor del av kulturskolelærerens arbeidshverdag, siden kulturskolene samarbeider med både grunnskolen og andre undervisningsarenaer i kommunene. Det er derfor interessant at kulturskolelærerens balansegang mellom nettopp disse praksisfellesskapene er en av de mindre framtreddene forståelsene av kulturskolelærerprofesjonen i praksissamtalene.

Diskusjon

Analysesresultatene viser hvordan praksissamtalen fungerer som en arena for studenters tilegnelse av profesjonsforståelse der læringen skjer gjennom deltakelse i en sosial praksis. Videre viser resultatene at forståelsene av profesjonen som framtrer i praksissamtalene i første rekke handler om at kulturskolelærere må kunne beherske en rekke kompetanseområder, samt kunne balansere og veksle mellom ulike kompetanser og praksiser. Likeledes tolker jeg resultatene slik at lærlingens forflyttelse på deltakerbanen mot å oppnå et fullverdig

medlemskap i praksisfellesskapet ikke kun skjer gjennom profesjonsutdanningen, men også i møtet med framtidige praksisfellesskap gjennom å bli ansatt som kulturskolelærer.

Praksissamtalen som en arena for utvikling av profesjonsforståelse

Ifølge Bakke et al. (2011) skal praksissamtalen være en arena der faglige problemstillinger diskuteres ut fra både studentens, praksisveilederens og faglærerens ståsted, og der deltakerne bidrar på lik linje i diskusjonene. I en av denne studiens observerte praksissamtaler finnes det et eksempel på en slik likeverdig diskusjon. Praksisveileder bryter med ekspertlærling-formatet ved å stille åpne spørsmål om sin egen praksis og eget undervisningsinnhold. Faglærer stiller oppfølgende spørsmål i stedet for å komme med et svar, og studenten bidrar med innspill ut ifra sine forutsetninger som legitim perifer deltaker. Samtaledynamikken blir jevnbyrdig, og fører til at ulike forståelser og perspektiver om kulturskolelærerprofesjonen framtrer i den fruktbare diskusjonen. Det er likevel en klar tendens i mitt datamateriale at ekspertene er førende i diskusjonene som gjøres rundt studentens gjennomføring av sin praksisundervisning, og at studentens egne refleksjoner i mindre grad kommer til syne i samtalene. I flere av samtalene blir studentene avbrutt når de prøver å sette ord på problemstillinger knyttet til undervisningen de har gjennomført. En skal ikke se bort fra at denne «belæringen» oppstår fordi ekspertene vil bidra til best mulig læring for studentene. Dette kaller Nielsen og Kvale (1999) «kognitiv mesterlære», der læreren gjennom modellering og stillasbygging ønsker å gi studentene en forståelse av de strategiene som ligger bak løsningen av et problem, i den hensikt at studentene selv skal bli i stand til å håndtere disse strategiene. Studentdeltakerne som er observert i denne undersøkelsen kan dermed forstås som lærlinger som opparbeider en større forståelse av profesjonens karakter og innhold gjennom å delta i og observere ekspertenes dialog (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Lave & Wenger, 2010). Jeg vil anta at ekspertene dominerer samtalen i kraft av å ville det beste for studenten, men dette fører til en forskyving av maktbalansen og relativt stor asymmetri. Ut ifra undersøkelser om relasjoner i praksissamtalene der symmetri og maktbalanse er en forutsetning for studentens opplevelse av læring (Bjørndal, 2008; Sørensen, 2019), stiller jeg spørsmål om den type ubalanse og asymmetri som finnes i samtaledynamikken mellom eksperter og lærlinger er fruktbar.

Et sentralt funn er at studentenes tilegnelse av profesjonsforståelse blant annet skjer gjennom at studentene møter ulike praksisfellesskap i samtalene. Praksisveileder har sine forståelser av profesjonen, og faglærer andre. De er ikke helt forskjellige, men de bærer med seg ulike forståelser av hva god kulturskoleundervisning er og kan være. I resultatframstillingen presenterer jeg tre deltakerbaner som lærlingene forventes å bevege seg framover i for å kunne bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet. De nevnte banene er den musikkutøvende, den undervisningspraktiserende og den språkpraktiserende deltakerbanen. Lærlingene oppfordres til å veksle mellom de ulike banene for å oppnå skiftende plasseringer (Lave & Wenger, 2010), noe som vil gi dem ny kunnskap samt erfaringer og innsikt

i profesjonen de utdanner seg til. For å hjelpe studentene til å veksle mellom de ulike banene har praksisveilederne og faglærerne ulike tilnærmingsmåter. Praksisveilederne gir studentene utfordringer som kan få dem til å tilegne seg kunnskaper og innsikt til å kunne veksle mellom og forflytte seg videre langs deltakerbanene. Faglærernes strategi er å oppfordre studentene til å bruke kunnskap de allerede har ervervet seg, både i studiet og i tidligere undervisningssituasjoner; altså overføring av læring. Dette begrepet referer ifølge Nielsen og Kvale (1999) «til hvilken grad en adferd lært i én situasjon, blir overført og gjentatt i en annen situasjon» (s. 243). I vekslinger mellom ulike deltakerbaner kan utvikling av kunnskap oppstå. Etter min mening bør det legges mer vekt på studentens egne refleksjoner over vekslinger mellom deltakerbaner og egen praksis som sådan, enn hva som kommer fram i denne studien. Det å bevisstgjøre hva som skjer når man veksler mellom ulike deltakerbaner kan være en av flere måter å tilegne seg profesjonsforståelse på.

Samtaledynamikken mellom ekspertene fører til at studentene ofte blir sittende på sidelinja. Man kan imidlertid anta at etter hvert som lærlingen forflytter seg framover deltakerbanen ved å tilegne seg mer kompetanse og større profesjonsforståelse, så vil hun kunne bli en mer aktiv deltaker i lignende samtaler på et senere tidspunkt i utdanningsløpet. Lærlingen kan altså sies å tilegne seg økt profesjonskunnskap gjennom å *observere* ekspertenes samtale om profesjonens virke (Dreyfus & Dreyfus, 2003; Lave & Wenger, 2010). En slik gradvis innføring og deltakelse i hva det samtales *om* og *hvordan* det samtales, kan på sikt bidra til at studenten tilegner seg en bredere forståelse av kulturskolelærerprofesjonen. Imidlertid viser analysene at samtalene nok oppleves som en trygg arena for lærlingene, for selv om ekspertene har et såkalt belærende perspektiv i sine samtaler om profesjonen, bidrar likevel lærlingene med sine perspektiver der det er rom for det i samtalene. Til tross for at det til tider er uenighet mellom ekspertene, så kan det se ut til at de er opptatt av å skape gode relasjoner til studentene, noe som ifølge Bjerkholt (2012) kan bidra til en positiv læringsopplevelse for studentene. Videre ser det ut til at det finnes en felles forståelse hos ekspertene, nemlig at de skal opptre som en relativt samlet enhet foran studentene ved at de bekrefter hverandres utsagn, og på den måten skaper gode relasjoner og tillit mellom deltakerne.

Helhetsinntrykket er at den observerte praksisundervisningen bidrar til en god sammenheng i musikkklærerutdanningene, ved at sentrale kunnskapsområder fra både utdanningsinstitusjon og praksisarena løftes fram og diskuteres i samtalene (se også Eide et al., 2017). Dette tyder på at det er koherens mellom teoretiske og praktiske fag i de utvalgte utdanningsløpene. At slik helhetlig sammenheng er viktig, støttes av forskning på profesjonsutdanninger (Canrinus et al., 2015; Grossman et al., 2008; Hammerness, 2006, 2013; Jensen et al., 2012). Ifølge Nerland og Hermansen (2017) er det viktig å skape gode og produktive relasjoner mellom utdanningens praksiser og de større kunnskapskulturene som utdanningen inngår i. På den måten kan studentene gjennom praksissamtalene få innsyn i profesjonens kunnskapskulturer.

Forståelser av kulturskolelærerprofesjonen

Resultatene viser at studentene gjennom sin praksisundervisning får tilgang til flere kunnskapskulturer (Cetina, 1999, 2007), og at det først og fremst er forståelser av kulturskolelærerprofesjonen knyttet til ferdighetskunnskap (se Aristoteles, 1999; Johannessen, 1984) som tillegges mest vekt i praksissamtalene. Resultatene er i samsvar med Ottessen (2006), ved at det dominerende innholdet i praksissamtalene dreier seg om studentens pedagogiske handlinger samt praktiske og tekniske forhold knyttet til profesjonsutøvelsen. Likeledes vektlegges også fortrolighetskunnskap i samtalene, men dette initieres i størst grad av praksisveilederne. Fortrolighetskunnskapen knyttes først og fremst til elevenes behov, og praksisveileder bringer inn sin kunnskap om samhandling mellom lærer og elev ved å løfte fram elevens perspektiv i diskusjonene som omhandler hendelser som har oppstått i praksisundervisningen. Kunnskapsperspektivene faglærer introduserer har et mer faglig fokus, og diskusjonene som oppstår som følge av de faglige temaene blir i større grad styrt av ekspertene. Jeg vil anta at ekspertenes forskjellige kunnskapsbetoninger kommer av deres ulike innganger til praksisfeltet. Praksisveileder har tett omgang med kulturskoleelevene til daglig og er opptatt av å ivareta elevperspektivet, mens faglærer trekker linjer fra og ser sammenhenger mellom den undervisningen som til daglig foregår på utdanningsinstitusjonen og praksisundervisningen. Ekspertenes ulike vektlegginger av kunnskap understøtter funnet om at praksissamtalenes samtaledynamikk preges av de ulike praksisfellesskapenes forskjellige kunnskapsbetoninger. Min mening er at møtene som oppstår mellom de ulike praksisfellesskapene styrker samtalenes betydning for studentens tilegnelse av profesjonsforståelser. Denne studiens resultater omfatter ikke alle kunnskapsformer som er presentert tidligere i artikkelen, men man kan anta at andre kunnskapskulturer (som igjen er knyttet til et større utvalg av kunnskapsformer) framtrer i andre sammenhenger i praksisundervisningen, siden tidligere undersøkelser (se Aglen, 2018; Angelo, 2012; Angelo et al., 2017; Holgersen, 2010; Jeppsson, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Waagen, 2016) viser at kulturskolelæreryrkets kompetanseområder favner et vidt spekter av ulike former for kunnskap.

En annen forståelse som framtrer i samtalene, er at profesjonen har medlemskap i flere praksisfellesskaper. Kulturskolelærerens tilgang til flere praksisfellesskaper er muligens en konsekvens av kulturskolens rolle som kulturpedagogisk ressurscenter. Læreren må dermed kunne balansere og skape forbindelser mellom flere forskjellige praksisarenaer, altså operere som en megler (Wenger, 2004), slik at hun kan trekke lærdom av de ulike praksisfellesskapene. I datamaterialet fra mine observasjoner ser det imidlertid ut til at studentene i sin kulturskolepraksis i hovedsak får prøve seg på enkeltundervisning i kulturskolens lokaler. De får derfor ikke tilgang til andre praksisfellesskap gjennom praksisundervisningen. Dette innebærer at problemstillinger rundt det å skulle veksle mellom å undervise både i frivillige aktiviteter i kulturskolen og obligatoriske aktiviteter tilknyttet grunnskolen blir et fraværende tema i samtalene. En årsak til at studenten i hovedsak får tilgang til vokal- og instrumentalundervisning i kulturskolen kan være at både

praksisveileder og faglærer vet at studenten har flere praksisperioder som legges til andre skoleslag som grunnskole, folkehøgskole og videregående skole. De kan dermed anta at studenten på den måten får tilgang til andre typer praksisfellesskap i andre praksisperioder, og se det som viktig at vedkommende får tilgang til kulturskolens eget praksisfellesskap i nettopp den praksisperioden som er lagt til dette skoleslaget. Samtidig overlater faglærer og praksisveileder dermed ansvaret til hver enkelt student å reflektere over og trekke linjer til de andre praksisfellesskapene og se disse i sammenheng med den mangedimensjonaliteten som preger kulturskolelæreryrket (Waagen, 2016). Det kan være en utfordrende øvelse å klare å se slike bindinger mellom ulike praksisfellesskaper på egen hånd. Enkelte studenter vil behøve hjelp til å trekke linjer og se disse sammenhengene, som er viktige for at de skal kunne danne seg en helhetlig forståelse av kulturskolelærerprofesjonen.

Fraværende forståelser og avsluttende betraktninger

En stor del av kulturskolelærerens arbeidsoppgaver består i å undervise elever som er nybegynnere på sine instrumenter. I denne undersøkelsen er imidlertid nybegynneropplæring fraværende i studentenes praksisundervisning, og det blir derfor også et tema som i begrenset grad berøres i praksissamtalene. Det som *blir* nevnt, er at nybegynnerundervisning er svært krevende, og dette utsagnet tolker jeg i retning av at nybegynneropplæring er noe som må innføres senere i forflyttelsen langs deltakerbanen fra legitim perifer til full deltakelse i kulturskolelærerpraksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2010). I tråd med Erauts (1994) studier av læring knyttet til profesjonskvalifisering (se også Caspersen et al., 2017; Collins, 1990; Smeby, 2008), vil dette bety at kulturskolen får en viktig rolle i lærerutdanningen når den nytilsatte kulturskolelæreren behøver tilgang til kunnskapsressurser og opplæring i å undervise nybegynnerelever. Å få innsikt i det å veksle mellom ulike praksisfellesskaper i en arbeidshverdag er også et tema som nesten ikke berøres i praksissamtalene. Det vil derfor være av stor betydning for en nyutdannet kulturskolelærer at kulturskolens ledelse legger til rette for at erfarne profesjonsutøvere kan dele sin kunnskap med de nytilsatte, slik at sistnevnte kan bli fullverdige medlemmer i praksisfellesskapet og få mulighet til å utføre alle sine arbeidsoppgaver på en god og innsiktsfull måte.

Det framtrer ulike forståelser av kulturskolelærerprofesjonen i praksissamtalene, og resultatene tyder på at representantene fra utdanningsfeltet og praksisfeltet i stor grad er samstemte når det gjelder forståelser av hva slags kompetanser en kulturskolelærer bør være i besittelse av. Samtalene styres i stor grad av ekspertene, mens lærlingen får mindre rom til selvstendig refleksjon over egne handlinger. Jeg har nevnt noen temaer som ikke tas opp i de observerte samtalene, og fraværet av disse temaene kan potensielt skape utfordringer for både utdanningsinstitusjoner og praksisfelt. Utfordringene gjelder ikke bare å skape sterkere sammenhenger *innad* i studentens utdanningsløp, men er også knyttet til å styrke bindeleddet som leder *fra* utdanningene og *ut* i det aktive arbeidslivet. Det er i så måte en utfordring for både musikkpedagogiske utdanninger og kulturskolens profesjonsfellesskap

å skape balanse mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt ved å forsterke koblingene i praksisopplæringen. Ved å legge til rette for god sammenheng mellom utdanning og praksisfelt kan praksisfellesskapets framtidige medlemmer gjennom forflytninger langs deltakerbanene tilegne seg profesjonsforståelser slik at de kan se disse sammenhengene.

Forfatterbiografi

Gry Sagmo Aglen er PhD-stipendiat i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hennes PhD-undersøkelse, som denne artikkelen er en del av, omhandler musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til kulturskoleundervisning.

Referanser

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring. En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2828>
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). «Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor – hva innebærer det?» En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 157–184). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>
- Andersen, A.-G., Brautner, N. V. & Sørensen, F. (2011). Trepartsamtalen er positiv og sammenbindende – men kompleks! *Profession og praktik. Praktikken og klinikken som formalisert fag*, 3, 26–36.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270300>
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 108–131. <https://doi.org/10.5617/adno.2354>
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. G. Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 15* (s. 25–47). Norges musikkhøgskole.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – Den doble regnbuen*. Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/21>

- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (3. utg.). Gyldendal.
- Bakke, E., Eriksen, S., Gloppen, B. H., Halmrast, G. S., Ranheimseter, Å., Sommervold, T., Stauri, T., Taarud, R. & Østerås, B. (2011). *PIL – Praksis som integrerende element i lærerutdanningen. Sluttrapport fra lokalt PIL-prosjekt ved Høgskolen i Hedmark. Treklangsamarbeid og Trepartsamtaler* (Høgskolen i Hedmark Rapport 2011). https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133397/v2_PILrapport_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438209/Thesis2.pdf?sequence=4>
- Bjuland, R., Helgevold, N. & Munthe, E. (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.1299>
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/7092>
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118–129). Universitetsforlaget.
- Cetina, K. K. (1999). *Epistemic cultures. How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Cetina, K. K. (2007). Culture in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. 32(4), 361–375. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1179/030801807X163571?scroll=top&needAccess=true>
- Christensen, H., Eritsland, A. G. & Havnes, A. (2014). Bridging the gap? Students' attitudes about two learning arenas in teacher education. A study of secondary teacher students' experiences in university and practice. I E. Arntzen (Red.), *Educating for the future: Proceedings of the ATEE 38th Annual Conference, Halden 2013* (s. 46–61). Association for Teacher Education in Europe.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago Press.

- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions.
I R. Torstendahl & M. Burrage (Red.), *The formation of professions: Knowledge, state and strategy*. Sage.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2003). En fenomenologisk redegjørelse for utviklingen av etisk ekspertise. I V. F. Moe & S. Loland (Red.), *I bevegelse – et festskrift til Gunnar Breivik på hans 60-årsdag* (s. 27–43). Gyldendal.
- Dyndahl, P. (2019). Shifting metaphors in the conceptualization of musical knowledge and learning. I M. Grimshaw-Aagaard, M. Walther-Hansen & M. Knakkegaard (Red.), *The Oxford handbook of sound and imagination* (Bd. 1, s. 203–227). Oxford University Press.
- Eide, M. L., Brekke, M. B. R. & Holthe, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.3985>
- Eikeland, O. (2018). Teori, empiri, praksis mfl. – gamle og nye begreper. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 22–45). Universitetsforlaget.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experiences. Narrative inquiry into K-12 teaching. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 357–382). Sage Publications.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press.
- Ericsson, K. A. (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13* (FOR-2013-03-18-290). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2020-06-04-1134>
- Forskrift om rammeplan for PELU. (2013). *Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (FOR-2013-03-18-290). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-290>
- Forskrift om rammeplan for PPU. (2015). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning* (FOR-2015-12-21-1771). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2015-12-21-1771>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Georgii-Hemming, E. (2013a). Meeting the challenges of music teacher education.
I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional knowledge in music education* (s. 193–202). Routledge.
- Georgii-Hemming, E. (2013b). Music as knowledge in an educational context.
I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional knowledge in music education* (s. 19–38). Routledge.
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen. *Uniped*, 36(1), 88–101. https://www.idunn.no/uniped/2013/01/trepertssamtalen_en_arena_for_aa_styrke_samspillet_mellom_h

- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265. <https://pdfs.semanticscholar.org/d582/3f2accd540d1a380e926b3f7ed623728eb41.pdf>
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–410. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (s. 75–83). Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Izadina, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (Red.). (2012). *Professional learning in the knowledge society*. Sense Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hillhmr-ebooks/detail.action?docID=3034744#>
- Jeppsson, C. (2020). «Rörlig och stabil, bred och spetsig» Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan [Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/63291/3/gupea_2077_63291_3.pdf
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Universitetet i Bergen.
- Johnsen-Høines, M. (2011). Praksissamtalens sårbarhet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(1), 47–65.
- Johnsen-Høines, M., Rangnes, I. E., Hana, G. M., Hansen, R. & Lilland, I. E. (2011). *Læringssamtalen i matematikkfagets praksis*. <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=403626>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Analysing versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Kalsnes, S. (2014a). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelæreren? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?*

- Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Cappelen Damm Akademisk.
- Kalsnes, S. (2014b). Kunstnerlærerens yrkesfelt. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 26–41). Cappelen Damm Akademisk.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Klette, K. & Blikstad-Balas, M. (2017). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129–146. <https://doi.org/10.1177/1474904117703228>
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade? Hvordan tale meningsfuldt om professionell utvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(4), 298–308. https://www.idunn.no/np/2006/04/professionel_eller_kompetencenomade_-_hvordan_tale_meningsfuldt_om_professi
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/strategi_kunstogkultur.pdf
- Kvam, E. K. (2019). Praksisveiledning og lærerstudenters profesjonelle utvikling. Om utviklende kunnskapsprosesser i lærerutdanningens praksisveiledning. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.6628>
- Lave, J. & Wenger, E. (2010). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27–48). Sense Publishers. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhm-ebooks/detail.action?docID=3034744#>
- Nerland, M. & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering: Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167–179). Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 135–146. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2009/02/lerer_og_ovingslerer_-_om_utvikling_av_dobbel_yrkesidentitet

- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NOU 2013: 4. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-4/id715404/>
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. [https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/ottesen\[1\].pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/ottesen[1].pdf)
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Analysing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. utg., s. 529–543). Sage Publications.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode / en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Ranheimsæter, Å., Sommervold, T. & Stauri, T. (2011). *Trepartssamtalen, et praktisk bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning?* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133978>
- Rasmussen, J. (2007). *Trepartssamtalen – et forsøgs- og utviklingsarbeide*. Forlaget PUC.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smey (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 39 (2002–2003). *Ei blot til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-39-2002-2003-/id197064/>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe for å bli grepet – for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/14947>
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155–180. <https://doi.org/10.3102/01623737018002155>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Oxford University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

- Werler, T. (2013). Profesjonens kjerne? Relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer. Lærerutdanning etter GLU-reformen* (s. 180–215). Cappelen Damm Akademisk.
- Westby, I. A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole – to sider av samme sak, eller? I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *IRISforsk – Den doble regnbuen* (s. 134–156). Cappelen Damm Akademisk.
- Waagen, W. (2016). Kulturskolelæreres kunnskapsgrunnlag, illustrert ved instrumentallærerne. I L. Väkevä, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & Ø. Varkøy (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 17* (s. 227–242). Norges musikkhøgskole.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Gry Sagmo Aglen

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap - HiHM Høgskolen i Innlandet

2418 ELVERUM

Vår dato: 12.08.2017

Vår ref: 54452 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.05.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54452	<i>Kulturskolelæreryrket - framveksten av en ny profesjon?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gry Sagmo Aglen</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi legger imidlertid til grunn at det er koblingsnøkkel som skal destrueres ved prosjektslutt og ikke krypteringsnøkkel, se s. 2, første avsnitt i informasjonsskrivet. Dette bør endres i informasjonsskrivet.

DATAINNSAMLING

Datamaterialet skal samles inn ved bruk av personlig - og gruppeintervju, observasjon og deltakende observasjon. Videre skal datamaterialet registreres med bruk av lyd-, foto- og videoopptak. Vi minner om at alle det registreres personopplysninger om under datainnsamlingen må få informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publisere indirekte personopplysninger i publikasjonen. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTSLUTT, VIDERE LAGRING OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonsskrivet 31.08.2019. Ifølge prosjektsmeldingen skal datamaterialet med personopplysninger oppbevares i fem år for videre forskning og oppfølgingsstudier.

Innen 31.08.2024 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vi minner om at oppfølgingsstudier krever ny melding til personvernombudet. Vi anbefaler at forsker

oppbevarer en liste med utvalgets kontaktinformasjon slik at det kan innhentes nye samtykker til å bruke datamaterialet i prosjekter med nytt forskningsformål.



Gry Sagmo Aglen
Ph.d.-stipendiat i musikkpedagogikk
Tlf: +47 906 24 960
Epost: gry.aglen@inn.no

Dato: 15.mai 2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Kulturskolelæreryrket – framveksten av en ny profesjon?”

Bakgrunn og formål

Dette er et doktorgradsprosjekt knyttet til Høgskolen i Innlandet, hvor hovedformålet er å styrke det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutøvelse i kulturskolen. Studien søker å utvikle ny kunnskap og en bevissthet om kulturskolelæreren som egen profesjon, samt hvilken betydning denne kunnskapen kan ha for forståelsen av kulturskolelæreryrket, og som grunnlag for musikkpedagogisk rettede programmer innenfor høyere musikkutdanning.

I følge nasjonale retningslinjer og forskrifter for høyere utdanninger i Norge, finnes det i hovedsak to utdanningsløp som kvalifiserer til å kunne undervise i kulturskolen. Disse utdanningsløpene er praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) knyttet til, eller integrert i, en bachelor i utøvende kunstfag og den 3-årige faglærerutdanningen i praktiske og estetiske fag. For at prosjektet skal dekke begge disse utdanningsløpene, henvender jeg meg til to utdanningsinstitusjoner, som tilbyr de respektive utdanningene. Informantutvalget er derfor gjort på bakgrunn av din utdanningsinstitusjons studieportefølje.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Innsamlingen av empiri gjennomføres i form av individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer, samt observasjon av trepartssamtaler i forbindelse med studentenes praksis i kulturskolen. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle blant annet kunnskapsbegrepet i musikk, kulturskolelæreryrket, undervisningspraksis og endringsperspektiver i utdanningene. Det vil bli gjort filmopptak av fokusgruppeintervjuet, for lettere å kunne identifisere de ulike personene under transkriberingen. Det gjøres også lydopptak. Under de individuelle intervjuene blir det kun gjort lydopptak. I trepartssamtalene vil jeg gjennomføre videoobservasjon, samtidig som jeg er tilstede og tar notater.

Jeg gjør oppmerksom på at dette brevet sendes både til dem som er aktuelle som informanter til fokusgruppeintervju og individuelle intervjuer, og til dem som er aktuelle informanter i observasjon av trepartssamtalen knyttet til praksis. Du skal kun samtykke til den delen av undersøkelsen som gjelder deg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og oppbevart trygt i et låst skap på mitt kontor og/eller på en passordbeskyttet datamaskin/harddisk som bare jeg har tilgang til. For å sikre din anonymitet, vil alt av personidentifiserende data bli kryptert. Så fremt ikke annet er avtalt med deg, vil kun mine veiledere (Sidsel Karlsen og Live Weider Ellefsen) få tilgang til enkelte data, men aldri personidentifiserbar informasjon. Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i doktoravhandlingen og publikasjoner tilknyttet denne.

Prosjektet skal etter planen avsluttes august 2019. Da vil personopplysninger, lyd- og filmopptak bli lagret på sikre lagringssteder, og koblingsnøkler og direkte identifiserbare data bli destruert. Øvrige rådata vil bli lagret på min passordbeskyttede maskin i inntil 5 år. Formålet med dette er at dataene i ettertid kan ha verdi for meg i form av nyere forskningsprosjekter og oppfølgingsstudier.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet. Om du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg: gry.aglen@inn.no (mobil: 90624960). Du kan også rette spørsmål til min hovedveileder professor Sidsel Karlsen ved Høgskolen i Innlandet: sidsel.karlsen@inn.no (mobil: 47663970).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen
Gry Sagmo Aglen

Svarslippen scannes og sendes på epost til gry.aglen@inn.no, eller du kan ta bilde av den og sende som MMS til undertegneds telefon: 90424960.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om forskningsprosjektet om kulturskolelærerprofesjonen, og ønsker å delta på følgende måte:

Kryss av:

- ☐ Jeg ønsker å delta i både fokusgruppeintervju og individuelt dybdeintervju
- ☐ Jeg ønsker kun å delta i fokusgruppeintervju
- ☐ Jeg samtykker til at det gjøres videoobservasjon av trepartssamtalen knyttet til praksis.
- ☐ Jeg samtykker til at det gjøres observasjoner og tas notater under trepartssamtalen knyttet til praksis.

Sted

Dato

Signatur prosjektdeltaker

Epost:

Telefon:

Høgskolen i Innlandet, Postboks 400, 2418 Elverum. Besøksadresse: Holsetgata 31, Hamar. Telefon +47 62 43 00 00
Epost: postmottak@inn.no

Intervjuguide/temaliste til fokusgruppeintervju og individuelle semistrukturerte intervjuer

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Innledende spørsmål:

- Hva er en kulturskolelærer for dere?

Kunnskapsbegrepet:

- Hva mener dere er kunnskap i musikk?
- Kan dere fortelle litt om hva dere mener ligger i begrepet musikalske ferdigheter?
- Hvordan knytter dere i begrepene "profesjonell kunnskap" og yrkeskunnskap til kulturskolelæreryrket?

Kulturskolelæreryrket:

- Hva slags kunnskap og ferdigheter mener dere en god kulturskolelærer bør inneha?
- Hvilke forventninger og/eller krav opplever dere at samfunnet har til musikkutdanningene som utdanner kulturskolelærer enn det utdanningsinstitusjonen har selv?
- Hva mener dere er kulturskolens oppgave/funksjon i samfunnet?

Undervisning:

- Hva er de viktigste oppgavene deres som utdannere av fremtidige kulturskolelærere?
- Hva skal til for at utdanningen best mulig skal kunne kvalifisere studentene til å bli gode kulturskolelærere?
- Hva ser dere på som vesentlige oppgaver for musikkpedagogiske utdanninger, med tanke på de framtidige musikkpedagogenes og kulturskolelæreres rolle i samfunnet?
- Kan dere si litt om hvordan deres institusjon samarbeider med kulturskolen? Det kan være praksis, konserter, andre samarbeidsprosjekter.

Musikkpedagogiske utdanninger i et endringsperspektiv:

- Hvis dere sammenligner situasjonen i dag med tidligere år, hvilke forskjeller opplever dere med tanke på utdanningens innhold?
- Hvordan opplever dere at utdanningens innhold svarer til forventninger fra kulturskolerefeltet?

Intervjuguide til individuelle semistrukturerte intervjuer

Innledende spørsmål:

- Kan du fortelle litt om din musikkbakgrunn?
- Hva fikk deg til å holde på med musikk, og videre til å studere og jobbe med musikk?
- Har du deltatt i det frivillige musikkliv?
- Hva er ditt forhold til kulturskolen?
- Hva ser du på som din formelle musikkkompetanse?
- Og din uformelle musikkkompetanse og erfaring?
- Husker du episoder i ditt liv som har påvirket din musikalske praksis eller undervisning?
- Hvilke fagområder underviser du i?

Kunnskapsbegrepet:

- Er det noe i forhold til det som ble diskutert på fokusgruppeintervjuet om kunnskapsbegrepet i musikk du ønsker å utdype?
- Hva slags type kunnskap i musikk opplever du verdsettes/bekreftes i din kontekst?
- Hvordan bidrar du til å opprettholde/forandre dette?

Undervisning:

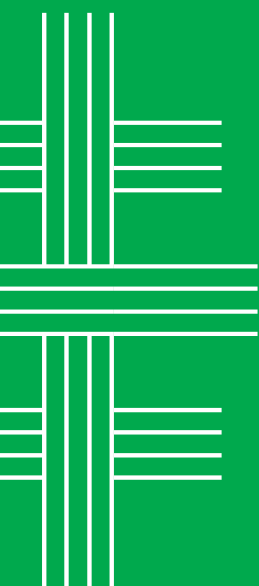
- Hvis du kan velge på øverste hylle; kan du da beskrive den ultimate undervisningssituasjonen i din egen praksis?
- Hva gjøres helt konkret i forhold til kulturskolelærerprofesjonen i utdanningen du underviser på?
- Hva opplever du studenter forventer av deg som kulturskolelærerutdanner?

Musikkpedagogiske utdanninger i et endringsperspektiv:

- På fokusgruppeintervjuet snakket vi om endringer i musikkutdanningene. Hvis du sammenligner situasjonen i dag med tidligere år, opplever du noen likheter eller forskjeller i denne utdanningen og undervisningen med den type undervisning du selv ble "utsatt for" i ditt utdanningsforløp?
- Hva opplever du som eventuelt positivt med utviklingen av utdanningene?
- Hva opplever du som eventuelt negativt med utviklingen av utdanningene?
- Har denne utviklingen på noen måte påvirket din undervisningspraksis?
- Opplever du at kunnskaper og ferdigheter innenfor musikkfaget er endret i løpet fra din utdanning og fram til i dag? Kan du i så fall beskrive hva som har endret seg?

Kulturskolelæreryrket:

- Hva har forberedt deg mest, både formelt og uformelt, til å undervise framtidige kulturskolelærere?
- Hvordan vil du beskrive en god kulturskolelærer?



Høgskolen
i Innlandet

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse av musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, der *forståelse* er et nøkkelbegrep som binder sammen teori, empiri og resultater. Avhandlingen består av en kappe og tre artikler, og undersøker kulturskolelærerprofesjonens mangfoldige karakter og hvordan utdanningsinstitusjonene intenderer å kvalifisere studentene til utøvelse av profesjonen og hvordan kvalifiseringen foregår. I avhandlingen presenteres tre empiriske studier: En dokumentstudie av kulturskolerammeplanen og studieregulerende dokumenter, en intervjustudie av kulturskolelærerutdannere fra sju utdanningsinstitusjoner, og en observasjonsstudie av praksisundervisning tilknyttet to musikkpedagogiske utdanninger. I kappens overordnede analyse anlegges et praktiskeoretisk rammeverk, tillegg til profesjonsteori og sosiokulturell læringsteori, som også benyttes i avhandlingens artikler.

Resultatene viser at kulturskolen har et bredt samfunnsoppdrag og at kulturskolefeltet stadig endres fordi det utfordres av både interne og eksterne krefter for å avstedkomme det etterspurte og pålagte samfunnsoppdraget. Funnene vitner om at kulturskolelæreryrket er en profesjon som har et tydelig samfunnsoppdrag, der det faglige fellesskapet står sterkt. Det er også et yrke som krever kommunikativ kompetanse, relasjons- og lederkompetanse, samt kunstfaglig ekspertise. Andre funn viser at kulturskolelærerutdanninger bør inneholde flere aspekter enn det er rom for i dagens utdanninger, og at man bør etterstrebe å utvikle utdanninger med forskjellige profiler som til sammen utdanner kulturskolelærere med den mangeartede kompetansen som behøves i feltet. Praksisopplæringen innenfor utdanningene er en sentral arena for studenters utvikling av profesjonsforståelse, og det fremkommer at koblingene innenfor utdanningenes ulike aspekter bør være tydeligere. Utfordringene ligger i å styrke bindeleddet som leder fra utdanningene og ut i det aktive arbeidslivet.