

# Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

---

Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn  
Rønning (red.)



## 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 kunstoffag 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 trestegs 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 skrivekunst, 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» (Carr-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 profesjonsutøveres 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 Mausestaden, 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 profesjonskjennetegn, 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 til 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.

Skolerelaterte plandokumenter har ulik 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 handlefrihet 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 eksemplifiseringer 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 Sköldberg, 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 tilsetning av kulturskolelærere. Generelt sett hører tilsetning 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 tilsetning 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» (Kommunenes 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 tilsetning 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 tilsetning 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 tilsetninger i undervisningsstillinger kreves «høyere kunstfaglig utdanning i utøvende og/eller skapende kunstfag» (s. 16) av minimum tre års varighet. Alternativt kan også «faglærerutdanning med minimum 120 studiepoeng kunstfag» (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 tilleggsutdanning, 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 en 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 «grobunn 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 Kjerneprogrammets 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 tilleggsutdanning. Dette gir likevel i



praksis et mangfold av mulige kvalifiseringsveier, blant annet siden det finnes mange 3-årige utøvende studieløp 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 musikkliv (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 kandidaten 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 Sköldberg, 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. Väkevä (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 kunstpedagogisk 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 kirkemusikers 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/trearigefaglaererutdanningeripraktiskeestetiskefag.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](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](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). *Profesjonell musikkundervisning: Profesjonsviden 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/b2flmus-bachelor-faglaererutdanning-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. Väkevä (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-faglaererutdanning-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](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\\_faglaererutdanning\\_bachelorgradsstudium](http://studieplan.nord.no/studieplan/musikk_faglaererutdanning_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: Rammepplan 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](http://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/194/orig/2013_Strategi_2020.pdf)
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammepplan 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/faglærerutdanning\\_i\\_musikk\\_-\\_bachelor](https://sa.uit.no/utdanning/program/279758/faglærerutdanning_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/faglærerutdanning-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.