

# Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til og udøvelse af musikundervisning

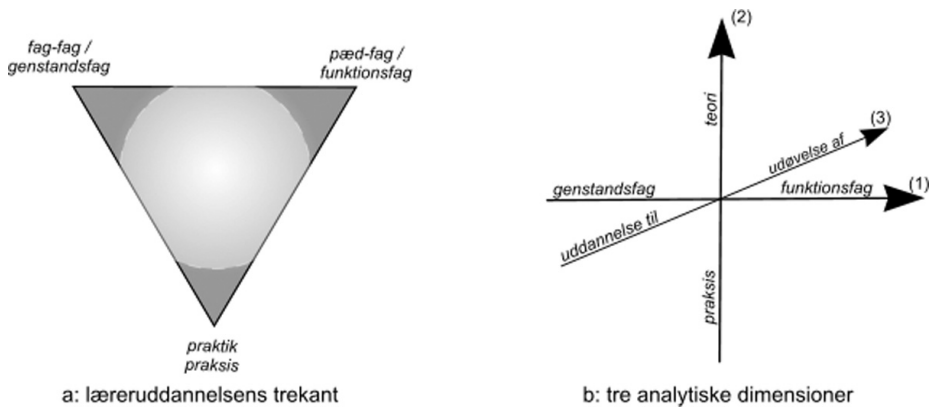
*Finn Holst*

## **ABSTRACT**

***Music teacher competences between education for and practice of music teaching***  
*Establishing coherence between general pedagogics, subject matter and teaching practice is a well-known and recognized problem in Danish teacher education. I investigate this through three analytical dimensions: 1) music teacher competences between subject matter knowledge and pedagogical knowledge, 2) music teacher competences between theory and practice and 3) music teacher competences between music teacher education for the professional practice of teaching music and the teaching practices of music teachers in schools. Based on Benners (2010) praxeological understanding of a pedagogical professional practice, an integrated professional practice is argued for. This leads to the analysis of institutional aspects, which is the main theme of this article. The analysis of the institutional aspects is carried out applying Archers (1995) morphogenetic approach. The analysis shows an institutional polarization based on organizational structures, counteracting an integrated professional teaching practice. This leads to the argument for the necessity of professional strategic organization enabling a professional teaching practice. The need for understanding the practice of music teaching as a profession thus is justified through the professional practice of teaching music, and the professional practice is justified in the pedagogical practice of teaching music as such.*

## **Indledning**

Det er et markant og erkendt problem indenfor dansk læreruddannelse, at der er vanskeligheder med at skabe sammenhæng mellem tre områder: praktik/praksis (undervisningspraksis), linjefagene (fag-fag) og de pædagogiske fag (pædagogik, psykologi m.v.), som kan illustreres som en trekant udspændt af disse tre (figur 1- a). Dette gælder også for musiklæreruddannelser i Danmark, som desuden er underlagt en stærk institutionel opdeling.



Figur 1: læreruddannelsens trekant og tre analytiske dimensioner

I mit phd-projekt: *Lærerkompetence og professionsviden – med særligt henblik på musiklæreruddannelser*, forfølger jeg dette i tre analytiske dimensioner (figur 1- b) som danner grundlag for analyse af projektets empiri rettet mod musiklæreruddannelserne til undervisning i henholdsvis folkeskole og musikskole.

*Den første dimension* handler om, hvordan professionsviden konstitueres i et relationsfelt mellem forskellige referencefag – på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag). Jeg har opstillet en model for en integreret forståelse heraf (Holst 2009), som bygger på en sammensat transformationsproces. *Den anden dimension* handler om musiklærerkompetencer mellem teori og praksis, hvor jeg, under anvendelse af et didaktisk praxeologisk koncept, har udviklet en professionsdidaktisk model, som beskriver forholdet mellem teori og praksis som indirekte bestemt gennem et antal logiske niveauer (Holst 2011a).

*Den tredje dimension*, som er emnet her, handler om institutionelle aspekter mellem uddannelse og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis og bygger på de to foregående dimensioner. Jeg vil tage afsæt i professionsaspektet og den professionsdidaktiske model (dimension 2) med henblik på en problematisering af forholdet mellem professionsviden og referencefag (dimension 1). Dette indsættes efterfølgende i et institutionelt perspektiv (dimension 3) og leder til en problematisering af professionsviden mellem uddannelse til og udøvelsen af undervisningspraksis. Dette behandler jeg herefter som en institutionsdidaktisk problemstilling under anvendelse af Archers (1995) morfogenetiske teori.

## Professionskompetence

Benner (2010) betegner pædagogisk praksis, som en af flere sidestillede menneskelige praksisformer. I den pædagogiske praksis skelnes mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Det er udgangspunktet at en professionel praksis opstår når hverdagspraksis bliver så kompleks, at den ikke mere kan udøves uden en videnskabelig og professionel tilgang. Professionel praksis ligger således mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis. Disse forskellige praksisformer kan forbindes med forskellige vidensformer således at man ”zwischen Umgangswissen, Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen unterscheiden können.”(Benner 2010: 50). Professionel praksis kan på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis. På den anden side forudsætter professionel praksis videnskabelig teori, men kan ikke udledes heraf. Teorier kan ikke overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Dette er en selvstændig refleksionsinstans som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis. Benner tilbyder med sin praxeologiske analyse, hvad Oettingen (2007) betegner som en differentiell tilgang, hvor ”pædagogisk professionalitet... finder sin egen berettigelse i differencen til den pædagogiske praksis på den ene side og den videnskabelige praksis på den anden side” Oettingen (2007: 42). Det er denne pædagogisk professionelle ”*denken und handeln*” (som Benner udtrykker det) mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis – mellem teori og praksis – jeg differentierer yderligere i tre niveauer som kombinationer af specifikke praksis- og vidensformer.

Jeg har, med afsæt i Dales (1989) tre niveauer for professionskompetence og inspiration fra fransk didaktik (Chevallard 1985), opstillet en praxeologisk model med tre niveauer af praksis og logos som grundlag for min beskrivelse af den anden analytiske dimension (mellem teori og praksis).

Denne model er detaljeret behandlet i artiklen: Musiklærerkompetence mellem teori og praksis (Holst 2011a). Sammenhængen mellem niveauerne beskrives her i hhv. et praksis- og erfaringsbaseret, bottom-up perspektiv, og i et teori- og forskningsbaseret top-down perspektiv. Det er en central pointe, at det tredje niveau – som omhandler den teoretiske refleksive praksis – er afgørende for at skabe en relation mellem erfaringsviden og teoretisk, videnskabelig viden og mellem professionspraksis og forskningspraksis.

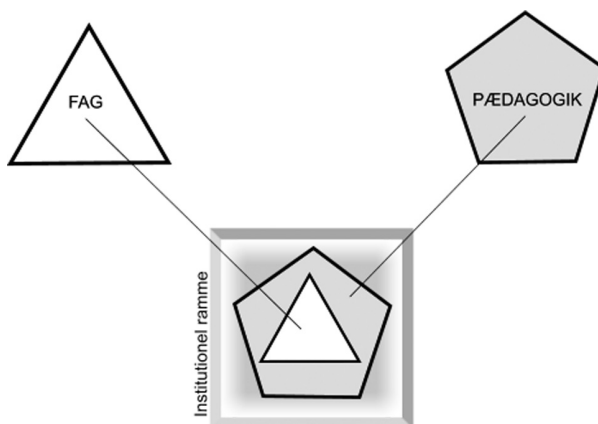
Relationen mellem erfaringsviden og teoretisk viden udspilles imidlertid i et krydsfelt mellem fag og pædagogik og dette i en institutionel ramme – og dermed er hverken teori eller praksis i denne kontekst enkle eller entydige størrelser. Grafisk set udspændes dimension 2 (se figur 1b) af hhv. dimension 1 og dimension 3 i et tredimensionalt rum. Jeg vil først vende mig til den teoretiske dimension mellem fag og pædagogik, dvs. den første dimension.

## Mellem fag og pædagogik

Én fortolkning af relationerne i krydsfeltet mellem genstandsfag og funktionsfag (musik og pædagogik) kunne være, at forholdet mellem musikfaglighed og undervisningens praksis er primær. En fagdidaktisk position, der bygger på, at undervisningens indhold direkte kan afledes af et basisfag (fx videnskabsfaget matematik), er blevet kritiseret med betegnelsen nedsivningsdidaktik – eller afbildningsdidaktik (fra tysk: *Abbild-Didaktik*) – at relationen har karakter af en filtreret afbildning af videnskabsfaget på skolefaget. På samme måde kunne man anlægge det synspunkt, at den pædagogiske fagligheds basisfag (psykologi, sociologi m.m.) er primære og dermed fungerer som en almindelig didaktisk afbildningsdidaktik.

Hvis ikke undervisningsfaget direkte afledes af et eller flere referencefag (basisfag), må der forekomme en transformation i kraft af en rekontekstualisering fx videnskabsfaget (forskning) til undervisningsfaget (skole) – fra én praksis til en anden. Jeg har behandlet dette detaljeret i artiklen: *Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag* (Holst 2009). Jeg trækker her bl.a. på Chevallards (1985) didaktiske transpositionsteori. Transformationen præciseres her som en *transposition*, en flytning fra en social kontekst med en bestemt funktion til en anden – fra en *praksis* til en anden. I krydsfeltet mellem fag og pædagogik står undervisningsfaget på den ene side i forhold til 'fag-fag' (genstandsfag) og på den anden side til 'pædagogiske-fag' (funktionsfag). Jeg går derfor et skridt videre (Holst 2009) til at beskrive processen som en dobbelt transposition under anvendelse af det didaktiske koncept *didaktisk rekonstruktion* (Kattmann et al. 1997).

Min teoretiske konstruktion (den dobbelte transposition) muliggør at anskue relationen som en intern distinktion med en dialektisk karakter – i modsætning til en ekstern distinktion mellem overvejende autonome felter. Den dobbelte *trans-position* er, som begrebet siger, forbundet med at flytte noget et sted hen – og dette '*hvorhen*' udgøres af den institutionelle ramme (fx skole), og dermed forbundne intentioner, betingelser og muligheder. Hermed kommer jeg nu til den tredje dimension, som omhandler det institutionelle aspekt.



Figur 2: Integration af referencefag i en institutionel ramme

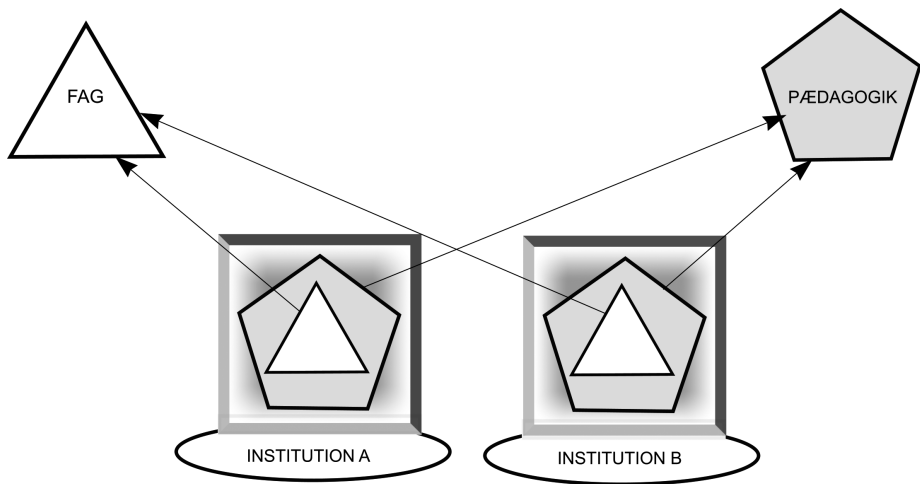
Professionspraksis og professionsviden trækker således, betinget af en institutionel ramme, på et eller flere fagfaglige referencefag (genstandsfag) som matematik, musik osv. samt på et eller flere pædagogisk-faglige referencefag (funktionsfag) som pædagogisk-psykologi, pædagogisk-sociologi osv. (fig.2).

## Didaktik og institution

Det didaktiske spørgsmål om 'hvad' inddrager spørgsmålet om 'hvor' – det institutionelle spørgsmål. Det institutionsdidaktiske spørgsmål bliver synligt, når man forlader almenskolens forståelsesramme, hvor didaktik traditionelt er blevet udviklet. Begrebet institutionsdidaktik har været relevant og særlig udbredt i forbindelse med udvikling af voksenundervisningsdidaktik gennem nødvendigheden af at indføre en institutionel differentiering mellem den almene skoles undervisning og voksenundervisning. Begrebet institutionsdidaktik blev her præciseret i en model for niveauer for didaktisk handlen (Ebenen didaktischen Handelns), introduceret af Flechsig og Haller (1975) og efterfølgende modificeret bl.a. af Seibert (1996). Institutionsdidaktik indføres på et niveau under det skolepolitiske og over det fag- eller fagområdedidaktiske. Det institutionsdidaktiske niveau er knyttet til spørgsmål om institutionsform og de dermed forbundne specifikke læreplaner. Også strukturelle forhold som institutionens organisationsstruktur m.v. ses hos Seibert (1996: 9), som noget, der har didaktiske implikationer. Didaktikkens institutionsaspekt er relevant i forhold alle undervisnings- og uddannelsesområder fx i forbindelse med forskellige uddannelsesled som grundskole-gymnasium, som også har været betegnet som stadie-didaktik.

De institutionsdidaktiske aspekter kan tydeliggøres gennem en komparativ tilgang. Jeg anvender denne tilgang i forbindelse med undervisning i musik i folkeskole og musikskole. Det er umiddelbart indlysende at forskellige musikdidaktiske praksisgenrer, som instrumentalundervisning (fx i valdhorn) i musikskolen og sammenspilsundervisning (fx på skoleinstrumentarium) i folkeskolens mindste klasser, trækker på forskellige musikfaglige kompetencer. På tilsvarende vis er det oplagt at baby-musik (morbarn undervisning) trækker på andre pædagogiske referencefaglige aspekter (fx forskningsviden om barnets tidlige udvikling) end de to foregående eksempler. Det kan også formuleres sådan, at forskellige institutionelle positioner og dermed forbundne undervisningsgenrer medfører forskellige perspektiver på referencefagene (figur 3).

Det næste spørgsmål, der rejser sig, er, hvad den positionelle position kan betyde for integrationen mellem fag (genstandsfag) og pædagogik (funktionsfag). I den sammenlignende undersøgelse af musikundervisning i musikskole og folkeskole finder vi en tendens, som er væsentlig præget af uddannelsen til henholdsvis musikskolen og folkeskolen. Sat på spidsen kunne man sige, at musikskolelærere uddannes på musikkonserverier som musikere, der også kan undervise, mens musiklærere til folkeskolen



Figur 3: Institutionel perspektivering

uddannes på professionshøjskolernes læreruddannelser som grundskolelærere, der også kan undervise i musik. Dette kan betegnes som et 'polariseringsprincip', hvor musklæreruddannelsen enten trækkes over til den ene side (fag) eller den anden side (pædagogik). En sådan stærkt polariseret profil for de to musklærertyper er også blevet tydelig i undervisnings-praksis i en analyse i forbindelse med et langtidsprojekt med udvidet musikundervisning i samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole (Holst 2008). Man må så spørge, hvorvidt det er hensigtsmæssigt i forhold til den opgave, der uddannes til. Da denne opgave er rettet mod eleverne og elevernes læring, er det rimeligt at spørge til, hvad det er for en slags "faglighed" der er på spil, og hvad konsekvenserne heraf kunne være.

Om end det kan virke overraskende, ser et integrationsprincip ud til at være så vidt afgørende, at lærere med en relativt beskeden faglig viden kombineret med en ligeledes relativt beskeden pædagogisk viden synes at opnå bedre resultater målt på elevpræstationer end lærere med en omfattende faglig viden uden nogen pædagogisk viden eller lærere med en omfattende pædagogisk viden uden væsentlig faglig viden (Wilson et al. 2001). Dette understøttes yderligere af, at Gudmundsdottir og Shulman (1987) finder at en kombination af fag og pædagogik nødvendig for hvad de betegner som undervisning på ekspert-niveau.

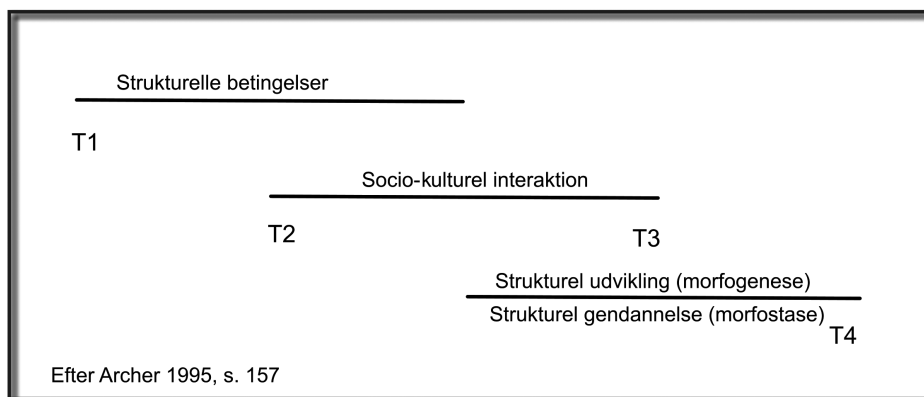
Man kan også udtrykke det sådan, at hverken en 'fag-faglig nedsivningsdidaktik' eller en 'pædagogisk-faglig nedsivningsdidaktik' ser ud til at kunne fange den didaktiske kompleksitet, men at den specifikke institutionsdidaktiske opgave må løses gennem at trække på de relevante aspekter af referencefag (genstandsfag og funktionsfag) og en kobling heraf i en *integreret* undervisningsfaglig forståelse.

Jeg vil nu vende tilbage til spørgsmålet om det institutionelle perspektiv, som illustreret i figur 3. Forskellige institutionelle positioner medfører forskellige *perspektiver* på referencefagene, og det betyder også, at de trækker på forskellige *aspekter* af forskellige referencefag. Den institutionelle differentiering kan altså ses som en *kombination og integration af de to sider i en institutionel praksis baseret på forskellige relevante aspekter* - hvilket står over for en polarisering, hvor man i en institutionel sammenhæng hovedsagelig trækker på den ene side og i en anden institutionel sammenhæng på den anden.

Tendensen på uddannelserne, som peger på en polarisering, ser ud til at stå i direkte modsætning til en integreret professionel undervisningspraksis – og dennes betydning for elevernes læring.

## Institutionelle relationer og modsætninger

Uddannelse og udøvelse foregår i forskellige og adskilte institutionelle rammer. Relationen mellem uddannelse og udøvelse er samtidig del af de institutionelle præmisser, da uddannelsen uddanner til udøvelsen og udøvelsen forudsætter uddannelsen. Dette giver anledning til at betragte det som en institutionel problemstilling mellem uddannelsesinstitution og undervisningsinstitution (skole). Som teoretisk tilgang til denne problemstilling vil jeg benytte mig af Archers (1995) morfogenetiske teori, som jeg kort vil skitsere. Archers teori er i første række rettet mod, hvad det er for en proces der, i en institutionel sammenhæng (her fx musikskole eller konservatorium), er grundlag for det, som Archer betegner som *morfor-genese* (det morfogenetiske – det formskabende, omdannende),



Figur 4: sociokulturel interaktion

der står i modsætning til *morforstase* (det morfostatistiske – det formbevarende, gendannende). Det centrale greb, Archer benytter for at trænge dybere ind i denne problematik, er, at forstå forholdet *structure/agency* som noget, der foregår over tid. Archers model bestemmer en rækkefølge, hvor strukturelle betingelser eller vilkår (fx en uddannelses optagelsesprøve og eksamensformer) går forud for social interaktion (fx interaktionen mellem lærer og studerende) – som igen går forud for en strukturel gendannelse.

Modellen (figur 3) omfatter tre faser, svarende til de tre linjestykker i modellen:

1. Sociale / institutionelle strukturer (T1) er et resultat af en tidligere generation af aktører – men har indflydelse på den nuværende generations handlinger.
2. Interaktionen (T2 – T3) er betinget af strukturer, men ikke bestemt af dem. Vi kan på grundlag af egne kræfter, ikke mindst intentionalt, agere på en innovativ eller uventet måde – det er mennesker, som kan *tænke og handle*. Dette betegnes som ”agency” – agentskab.
3. Den sociale interaktion fører til strukturel gendannelse eller omdannelse (T4) – som dog sjældent bliver, som man godt kunne tænke sig, fordi interaktionen indeholder relationer med modsætninger, konflikter, forhandlinger, kompromisser osv. Aktørerne skaber ikke strukturerne – de gendanner eller omdanner dem – fordi struktur som kontekst eksisterede før den sociale interaktion. Strukturer er kun relativt stabile, og hvorvidt de gendannes (morforstase) eller omdannes (morfogenese) er afhængig af, hvad der bliver bragt i spil. De gendannede eller omdannede strukturer (T4) udgør betingelser i en ny cyklus (T1’). Agentskab (agency) udøves af agenter, forstået som et kollektiv eller en gruppe af aktører, som defineres som rolleindehavere (lærer/elev), og der skelnes mellem primære agenter og korporative agenter. Alle er nødvendigvis agenter (indgår i en eller anden slags fællesskab), mens korporative agenter forstås som agenter, der er organiserede i interessegrupper og dermed er strategisk handlingsmæssigt involverede (se også Danmark et al. 2003).

## Musikskole (kulturskole) – musikkonservatorium

Relationen musikskole – musikkonservatorium har jeg analyseret i en undersøgelse om talentudvikling (Holst 2011b) fra 2004 til 2008 baseret på et omfattende casemateriale. Konservatoriet retter sig (udadtil) mod uddannelse af udøvende musikere. Musikskole retter sig (udadtil) mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannelsesperspektiv. Samtidig hermed findes der også en relation (indadtil) idet konservatoriet uddanner musikpædagoger, som ansættes i musikskolen, og musikskolen leverer, gennem MGK, studerende til konservatorierne. Der er ikke tale om en ensidig relation fra musikskole til konservatorium men en dobbeltrelation, der går begge veje, som en



cyklisk bevægelse, hvor konservatoriet leverer uddannede musikpædagoger (musikskolelærere), og musikskolen leverer egnede studerende til optagelse på konservatoriet. Musikskolen forstås her som omfattende den almindelige musikskole samt den konservatorieforberevende del MGK (musikalsk grundkursus), der udgør musikskolens overbygning.

Med et skift i konservatoriernes opgave fra hovedsagelig at uddanne musikere til også at skulle uddanne musikpædagoger/musiklærere introduceres en ny institutionel opgave. Med en skelnen mellem organisation og institution (Pedersen 2011: 35), kan man sige at denne forsøges 'favnet' indenfor den eksisterende organisations struktur (udgangsstruktur T1). Det interessante spørgsmål er hvilken betydning dette har, eller kunne have, for uddannelsen til og udøvelsen af den professionelle praksis som musiklærer / musikpædagog. Jeg vil nærme mig spørgsmålet ved at se på forholdet mellem aktør og struktur i den institutionelle ramme. I forhold til konservatoriets produktion af udøvende musikere ansættes musikere med særlige *kunstneriske* kvalifikationer med henblik på at uddanne musikere på højeste kunstneriske plan. Underviserene, som udgør *korporativt agentskab*, udgøres hovedsagelig af kunstnere ansat med henblik på konservatoriets produktion af udøvende musikere traditionelt rettet mod uddannelse af udøvende kunstnere – og reproducerer denne praksis (T2-T3). En organisatorisk uddifferentiering af den institutionelle opgave, der består i uddannelse af musiklærere indlemmes strukturelt i den traditionelle uddannelse af udøvende kunstnere (reproduktion i T4).

Konsekvensen for de musikpædagogiske uddannelser på konservatorierne er en meget ulige fordeling i forholdet mellem fag (genstandsfag) og pædagogik (funktionsfag), idet funktionsfagligheden i høj grad er overtaget af funktionen kunstnerisk udøvelse. Det musikfaglige aspekt vægtes højt (i overensstemmelse med de kunstneriske uddannelser) mens de generelle pædagogiske aspekter, især i form af teoretisk pædagogik, vægtes overordentligt lavt. Dette udgør et problem i forhold til en integreret undervisnings-faglighed, som kombinerer de to sider.

Musikskolens institutionelle opgave er både rettet mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannesperspektiv, og mod undervisning der leder til mulig optagelse på et konservatorium i et uddannelsesperspektiv (fødekæde). Undervisere, som udgør korporativt agentskab, er overvejende uddannet på konservatorier. En musiklærer (musikpædagog), der uddannes i en sådan struktur kunne siges at være uddannet som en professionel musiker, der også underviser. Den fag-faglige polariserede profil genfindes desuden hos musikskolelærere i praksis (se Holst 2008), og har betydning for musikskolens undervisningsformer (reproduceres) og udviklingsmuligheder (Holst 2011b). Dermed reproduceres den institutionelle uddannelsesopgave (fødekæde) strukturelt frem for den bredere dannelsesopgave (musikskole T4'). Konservatoriernes prioriterede output-fokus i form af udøvende musikere og den manglende organisatoriske differentiering, får på denne måde en dominerende indflydelse på et strukturelt plan – ikke blot i en konservatorieramme, men også i musikskolen. Den polarisering dette leder til står, som tidligere nævnt, i modsætning til en professionel musikundervisning.

## Grundskole (folkeskole) – læreruddannelse (professionshøjskole)

I folkeskolen har der, i kølvandet på PISA-projektet og dets politiske udmøntning, været en stærk tendens til at prioritere såkaldt 'centrale fag' (udgangsstruktur i folkeskolen – T1). Dette er, både i den tidligere borgerlige regering og i den socialdemokratisk ledede regering fra 2011, begrundet med ønsket om at opnå en højere position for udvalgte fag på de sammenlignende ranglister, primært for dansk og matematik. En undersøgelse af musikundervisningens vilkår i folkeskolen viser en ændring af fagets rammebetingelser over de sidste ti år, der væsentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle. Denne svækkelse vedrører timetal, fagets indholdsmuligheder og brugen af kvalificerede lærerkræfter (Holst og Bechmann 2010).

En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012) peger på, at læreruddannelsen er overreguleret som en følge af den politiske bevågenhed, der er rettet mod læreruddannelsens output, koblet til folkeskolen. Hermed kobles prioriteringen af de såkaldte centrale fag i grundskolen (folkeskolen) til læreruddannelsen i kraft af læreruddannelsesloven (udgangsstruktur i læreruddannelsen – T1').

Uddannelsen til musikhøjskole i grundskolen (folkeskolen) gennemføres som et linjefag ved den danske læreruddannelse. Traditionelt har læreruddannelsen haft to linjefag, hvilket ændres til fire med en ny lov i 1997. Det betyder samtidig, at de enkelte linjefag generelt set får mindre omfang. Argumentationen herfor, som en styrkelse af fagligheden, resulterer imidlertid snarere i fagtrængsel og reduktioner (Lembke 2010). I den efterfølgende læreruddannelseslov fra 2006 nedsættes antallet af linjefag fra fire til to eller tre. På læreruddannelsen deles fagene dansk og matematik begge op i to trin (aldersspecialisering), som hvert udgør et stort linjefag på 72 ECTS-point. Dansk og matematik udgør således hvert et omfang på 144 ECTS-point, mens små linjefag, som fx musik, er på 36 ECTS-point. Man kan vælge to store linjefag eller et stort og to små, og valgmulighederne herfor er underlagt en stærk regulering, hvilket har medført at tilgangen til de mindre linjefag, herunder musik, er blevet stærkt begrænset. I perioden fra 2005 til 2007 vurderes en reduktion i antallet af studerende i linjefag musik på ca. 50 % (Lembke 2010) og den negative udvikling ser ud til at fortsætte. Dette kan føre til en væsentlig mangel på kvalificerede lærere i musik i grundskolen. En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012) kritiserer da også denne stærke strukturelle regulering og påpeger at den i praksis har vist sig at have uforudsete og uønskede konsekvenser (T4) for dækning af fagene i grundskolen (folkeskolen).

Den nye læreruddannelseslov fra 2006 har desuden medført at linjefaget i musik læses over et enkelt år. Det er i denne ramme svært at se, hvordan de udøvelsesmæssige sider af den musikfaglige kompetence kan finde rimelig plads. Hvor omfanget af de pædagogiske fag på læreruddannelsen er fælles for alle, uanset hvilke linjefag de vælger, vil balancen mellem pædagogiske fag (funktionsfag) og fag-fag (genstandsfag)

være meget forskellig. Hvis forholdet mellem de to sider for et stort linjefag kan siges at balancere fornuftigt, vil den store afstand mellem store og små linjefag i sig selv betyde at forholdet for de små linjefags vedkommende vil være skæv. En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 38) påpeger, at der ikke er en rimelig faglig begrundelse for den store forskel mellem store og små linjefag, og at opdelingen baserer sig på en problematisk vurdering af, hvilke fag der er vigtigst. Dette henviser til, at linjefagenes omfang relateres til deres omfang og prioritering i folkeskolen. Det er imidlertid ikke rimeligt at antage at et fag, der har få timer i folkeskolen, skulle kunne tilegnes på tilsvarende mindre tid på læreruddannelsen.

I forhold til de store linjefag vil der kunne være tale om en balance mellem pædagogiske fag (funktionsfag) og fag-fag (genstandsfag), som muliggør en integreret undervisningsfaglighed. I de små linjefag fører uddannelsesstrukturen til at genstandsfagligheden reduceres væsentligt. Dette udgør et således et problem i forhold til en integreret undervisningsfaglighed (i musik), som kombinerer de to sider.

En lærer, der uddannes på læreruddannelsen med denne struktur, vil først og fremmest blive uddannet til at være lærer i grundskolen (folkeskolen) i dansk og matematik. Resultatet kunne være, at en overvejende andel lærere, som korporativt agentskab, ville opfatte sig selv som lærere i 'centrale fag' og som også underviser i andre ('perifere') fag – fx i musik, hvor de mindre fag kunne opfattes som middel til de såkaldt centrale fag med vægt på deres formelle dannelsesaspekter fx sløjd som arbejdsform.

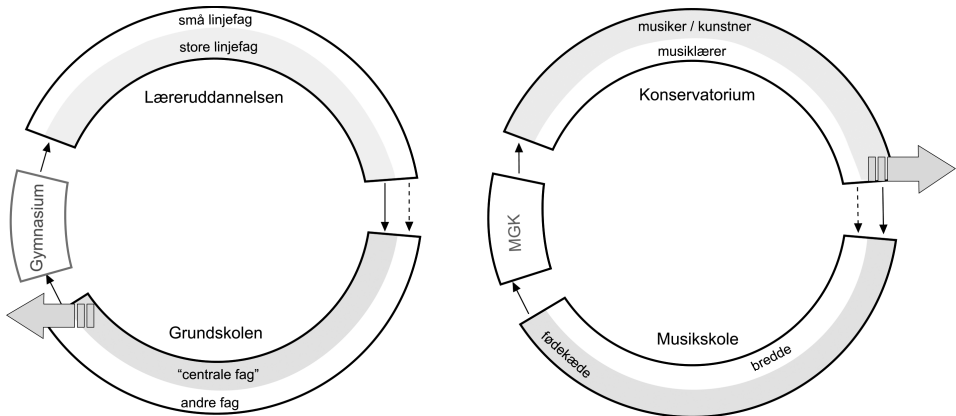
Det, som i evalueringen af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse 2012) betegnes som uhensigtsmæssige konsekvenser (den reproducerede struktur T4 i læreruddannelsen), kan hermed – gennem korporativt agentskab (T2'-T3') i grundskolen (folkeskolen) – bidrage til en struktur (T4' i folkeskolen), som understøtter den politiske prioritering af udvalgte fag, der indgår i internationale sammenlignende målinger.

## Tendenser i et komparativt perspektiv

Konservatoriernes prioriterede output-fokus i form af udøvende musikere og en manglende organisatoriske differentiering af musiklæreruddannelserne, får, som nævnt, en dominerende indflydelse på et strukturelt plan – ikke blot i en konservatorieramme, men også i musikskolen.

I denne ramme prioriteres det musikfaglige aspekt højt og det pædagogisk-faglige aspekt lavt, ikke mindst vægtes pædagogisk teori meget lavt.

Grundskolens (folkeskolens) prioriterede output-fokus med henblik på placering på internationale ranglister for udvalgte fag har, som ovenfor beskrevet, haft betydning for en overregulering af læreruddannelsen til grundskolen. Dette har haft uhensigtsmæssige konsekvenser kraft af læreruddannelsens strukturelle rammer. I denne ramme prioriteres



Figur 5: Strukturelle tendenser

det pædagogisk-faglige aspekt (som del af den samlede læreruddannelse) højt og det musik-faglige aspekt, som del af linjefaget musik som lille linjefag, lavt.

De strukturelle forhold, som her sammenlignes, er i vid udstrækning hinandens modsætning. Tendenserne på uddannelserne, som komparativt fremstår som en polarisering (institutionel differentiering som polarisering), har konsekvenser, der står i direkte modsætning til en integreret professionel undervisningspraksis. I forhold til såvel praksis i musikskolens undervisning som i grundskolens musikundervisning betyder det således, at mulighederne for en integreret professionel undervisningsfaglighed vanskeliggøres.

Med den tidligere nævnte skelnen mellem institution og organisation, kan man sige, at musikundervisning med sine specialiseringer og funktioner som kulturel institution er indordnet i adskilte organisatoriske systemer med uhensigtsmæssige konsekvenser ('systemfejl') som udmønter sig i en tendens til de-professionalisering.

## Agentskab og organisation

Archer (1995) skelner mellem individuelle aktører, der har en rolle fx lærer/elev, og agenter som en gruppe af aktører, der agerer kollektivt fx en gruppe af lærere. Der er således forskel hvorvidt man som person optræder som lærer, som individuel aktør eller som del af et fællesskab af lærere som agent i en institutionel kontekst, og dermed overskrider den pædagogiske praksis som personlig praksis. Desuden skelnes der mellem primært agentskab og korporativt agentskab. Alle aktører der indgår i et fællesskab er nødvendigvis agenter, mens korporative agenter forstås som agenter, der er organiserede i interessegrupper og dermed er strategisk handlingsmæssigt involverede. Som musik-

lærer kan man indgå som primær agent i en institutionel kontekst, fx som klaverlærer på en musikskole. Kolaborativt agentskab er forbundet med et organisatorisk aspekt, fx ved at man som klaverlærer er del af musikskolens strategisk organiserede lærergruppe og som musiklærer eventuelt del af en organiseret musiklærerprofession. Med den tidligere indførte skelnen mellem institution og organisation kan man nu sige, at kolaborativt agentskab adskiller sig fra primært agentskab ved at være organiseret. Man kan godt agere professionelt i en institutionel sammenhæng som primært agentskab, men at agere som del af en profession forudsætter en organisering.

I min behandling af de første to analytiske dimensioner (fag-pædagogik og teori-praksis) argumenter jeg for en integreret, professionel undervisningsfaglighed i musik-pædagogisk praksis. I min behandling af den tredje analytiske dimension (institutions-aspektet) viser jeg at strukturelle aspekter i musiklæreruddannelserne til musikskole og grundskole bygger på organiseringer der vanskeliggør mulighederne herfor. Ifølge Pedersen (2011) er en organisering der muliggør den institutionelle opgave en forudsætning for transformation. Transformation er tæt forbundet med organisation. De transformationer der optræder eller ikke optræder, er ifølge Archer (1995) afhængige af at struktur bliver gendannet eller omdannet af agentskab. Den form for agentskab, som har en betydning herfor i en institutionel kontekst (musiklæreruddannelser) er kolaborativt agentskab som organiseret agentskab. Primært agentskab kan indgå i forskellige former for kolaborativt agentskab, med det kolaborative agentskabs organisering vil bestemme de transformatoriske muligheder.

På konservatoriernes uddannelse til musiklærer / musikpædagog er den organisatoriske ramme bestemt af strukturen for uddannelse af udøvende musikere. I denne organisatoriske ramme kan agenter fra praksisformen udøvende musikere deltage som kolaborative agenter, mens agenter fra praksisformen musikundervisning kan deltage som primære agenter. Den organisatoriske struktur vil derfor, trods uhensigtsmæssige konsekvenser, have tendens til at blive gendannet. For at undgå dette vil det være nødvendigt at musiklæreruddannelserne uddifferentieres fra den organisatoriske ramme bestemt af strukturen for uddannelse af udøvende musikere, og bliver etableret som en selvstændig organiseret institutionel opgave, dvs. med den for en integreret, professionel musikpædagogisk praksis nødvendige organisatoriske struktur.

Læreruddannelsen (professionshøjskole) har med den strukturelle organisering forskellige vilkår for store og små linjefag, hvor muligheden for en integreret undervisningsfaglighed er opfyldt for de store linjefag, men ikke for de små. Der vil derfor være en tendens til, at en overvejende andel lærere uddannet i denne struktur vil opfatte sig selv som lærere i disse fag (hovedfag), som også underviser i andre fag og dermed som kolaborative agenter de prioriterede fag, mens de optræder som primære agenter i andre fag – herunder musik. Den organisatoriske struktur, oprindeligt pålagt grundskolen og overført til læreruddannelsen gennem den stærke regulering, vil derfor have en tendens til at blive forstærket. Musikfaget er i den danske grundskole (folkeskolen), som nævnt, allerede under pres, og en forstærket tendens til yderligere prioritering af få såkaldt

centrale fag, vil kunne føre til yderligere nedskæringer på læreruddannelsen baseret på et reduceret behov for musiklærere i folkeskolen. Følgevirkningen af den dokumenterede uhensigtsmæssige struktur på læreruddannelsen vil således være, at denne struktur vil have en tendens til at reproducere sig selv. For at undgå dette skulle linjefaget i musik (ligesom andre små linjefag) etableres med den nødvendige balance mellem fag og pædagogik, dvs. med den for en integreret, professionel musikpædagogisk praksis nødvendige organisatoriske struktur.

Hvis de organisatoriske strukturer svarer til kolaborativt agentskab for en anden praksis end den musikundervisning og uddannelse til samme som skal varetages, bliver en integreret, professionel undervisningsfaglighed vanskeliggjort. Skal en sådan institutionelt begrundet praksis realiseres, forudsætter det en organisering svarende til kolaborativt agentskab for denne praksis. Et sådan kolaborativt agentskab for praksissen musikundervisning kan også betegnes som profession. En musiklærerprofession kan således argumenteres for med henblik på at muliggøre den ønskede professionalisme, og begrundes dermed ikke i sig selv. Med Benner begrundes den professionelle praksis i praksis, og med det organisatoriske argument begrundes profession i den professionelle praksis.

## **Sammenfatning og konklusion**

Min tilgang er bygget op omkring tre analytiske dimensioner, og det institutionelle spørgsmål, som vedrører den tredje analytiske dimension, bygger på de to første, hvor jeg indkredser og argumenterer for en integreret, professionel musikundervisningspraksis. I et institutionelt perspektiv modstilles en integreret og en polariseret undervisningspraksis og faglighedsforståelse. Den institutionelle polarisering undersøges i en komparativ analyse mellem henholdsvis konservatorieuddannelsen til undervisning i musikskolen og læreruddannelsens linjefagsuddannelse til undervisning i musik i grundskolen.

De strukturelle forhold i de to institutionelle kontekster fremstår som hinandens modsætninger, men udgør i begge tilfælde strukturelle betingelser, der modvirker en integreret professionel undervisningspraksis. Den gennemførte analyse viser desuden, at uhensigtsmæssige organisatoriske strukturer i begge institutionelle kontekster vil have en tendens til at reproducere sig selv.

Der argumenteres på dette grundlag for nødvendigheden af at etablere den organisatoriske struktur, der udgør mulighedsbetingelsen for at realisere en professionel undervisningspraksis i de institutionelle kontekster, dvs. den professionsmæssige strategiske organisering, der er nødvendig for en professionel musikundervisningspraksis. Professionsaspektet begrundes således med henblik på at muliggøre den ønskede professionalisme, og begrundes dermed ikke i sig selv. Det eksterne professionsargument begrundes i det interne, og ikke omvendt.

Med Benners praxeologiske argument begrundes den professionelle musikpædagogiske praksis i den musikpædagogiske praksis, og med argumentet om organisation begrundes den musikpædagogiske profession i den professionelle musikpædagogiske praksis.

## Referencer:

- Archer, Margaret S. (1995). *Realist Social Theory – The Morphogenetic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press
- Benner, Dietrich (2010). *Allgemeine Pädagogik*. München: Juventa
- Chevallard, Yves. (1985). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Danermark, Bert; Ekström, Mats; Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan Ch. (2003). *Att förklara samhället. 2:a upplagan*. Lund: Studentlitteratur
- Flehsig, Karl-Heinz und Haller, Dieter (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett
- Følgegruppen for Ny Læreruddannelse (2012): *Deregulering og internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Gudmundsdottir, Sigrun & Shulman, Lee (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Journal of Educational Research*, 31, 59-70.
- Holst, Finn (2008). Ekstern evaluering af projektet: Musik til Alle – et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune. *Musikpædagogiske Studier – DPU. Bind 1*. København: Institut for Didaktik, DPU
- Holst, Finn (2009). Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. I: F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds), *Nordisk Musikpædagogisk Forskning Årbog 11* (pp. 237-254). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.
- Holst, Finn & Bechmann, Søren (2010). Musik i folkeskolen – Status og perspektiver. I: F. V. Nielsen (red), *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010*. (s. 25-52). Aarhus Universitet: Musikpædagogiske Studier – DPU Vol. 2 Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
- Holst, Finn (2011a). Musiklærerkompetence mellem teori og praksis. I: S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds), *Nordisk Årbog for musikpædagogisk Forskning nr. 12* (pp. 135-148). Oslo: NHM-publikasjoner 2011:2
- Holst, Finn (2011b). Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer. Aarhus Universitet: Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997). *Das Modell der didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschafts-*

didaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.

Lembke, Steen (2010). Musikfaget i Læreruddannelsen. I: F. V. Nielsen (red), *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010*. (s.103-115). Aarhus Universitet: Musikpædagogiske Studier – DPU Vol. 2 Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Oettingen, Alexander von (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: Oettingen og Wiedemann (red): *Mellen teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Seibert, Horst (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Wilson, Suzanne M., Floden, Robert E. and Ferrini-Mundy, Joan (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. A research report prepared for the U.S. Department of Education. Seattle: University of Washington

Research fellow

Finn Holst

Department of Education

Aarhus University

Tuborgvej 164

DK-2400 Copenhagen NV, Denmark

fihc@dpu.dk