



## Kulturskolen og kulturskolelæreryrket: fenomener i endring.

### En intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelse av kulturskolefeltet

Gry Sagmo Aglen <sup>1</sup>

Høgskolen i Innlandet

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

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

---

<sup>1</sup> Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier. E-post: [gry.aglen@inn.no](mailto:gry.aglen@inn.no)

## Forspill og forskningsspørsmål

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

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

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

## Forskning innenfor kulturskolefeltet

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

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

## Profesjonsteoretiske betraktninger

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

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

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

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

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

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

## Metode

### Gjennomføring av intervjuer og strategi for utvalg av informanter

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

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

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

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

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

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

## Analyseprosessen

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

## Forståelser av kulturskolefeltet

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

## Kulturskolen – et kulturelt nav i samfunnet

### Kulturskolens oppdrag

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

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

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

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

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

## **Kulturskolelæreryrket – uendelig evne til fleksibilitet**

### **Kulturskolelæreryrket**

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

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



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

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

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

## Kompetanse

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

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

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

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

## Profesjonsutfordringer

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

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

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

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

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

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

## Å utdanne fremtidens kulturskolelærere

### Utdanningsperspektiver

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

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

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

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

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

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

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

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

## Diskusjon

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

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

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

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

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

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

## Avsluttende betraktninger

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

## Forfatteromtale

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

## Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aglen, G. S. & Karlsen, S. (2017). Jeg vil bli kulturskolelærer når jeg blir stor - hva innebærer det? En undersøkelse av kvalifiseringsveier innenfor musikkfeltet. I E. Angelo, R. J. Rønning & A. Rønningen (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. Den doble regnbuen: IRISforsk. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, T. A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausesthaugen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – NTNU, Trondheim.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Rønningen, A. & Rønning, R. J. (2017). *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet*. IRIS – Den doble regnbuen. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arts Equal. (2018). *Basic Arts Education for All*. Hentet fra <http://www.artsequal.fi/en/web/artsequal/research-groups/basic-arts-education-for-all>
- Barbour, R. & Flick, U. (2007). *Doing Focus Groups* (Vol. 4). London: SAGE.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: Sage.
- Bouij, C. (1998). "Musik – mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärarens yrkessocialisation (Vol. nr 56). Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs universitet.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon: om nyutdannede kirkemusikerers profesjonelle livsbetingelser* (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research methods in education* (7th ed. utg.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Danielsen, B. Å. B. & Johansen, G. (2012). *Educating music teachers in the new millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project* (Vol. 2012:7). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Deleuze, G. (1992). *Postscript on the Societies of Control*. October, 59, 3-7. Hentet fra [http://www.jstor.org/stable/778828?seq=1page1\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/778828?seq=1page1_scan_tab_contents)
- Ellefsen, L. W. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"* (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Ellefsen, L. W. (2017). *Musikalsk kompetanse som "mangfold og fordypning"*. Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Enger, A., Berdahl, G., Eriksen, A., Hungnes, T., Nåvik, E., Campos, C. L., . . . Stavem, E. (2013). *Kulturutredningen 2014*. (NOU 2013:4).
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. (2015). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning FOR-2015-12-21-1771. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift\\_om\\_rammeplan\\_for\\_praktisk\\_pedagogisk\\_uttanning.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0af748b886b64375bb877b33ac466ba8/forskrift_om_rammeplan_for_praktisk_pedagogisk_uttanning.pdf)
- Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag. (2013). Forskrift om rammeplan for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag FOR-2013-03-18-290. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/treaarigefaglaererutdanningeripraktiskeestetiskefag.pdf>
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: theory, prophecy, and policy*. Chicago: University of Chicago Press.

- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gibbs, G. R. (2014). Using Software in Qualitative Analysis. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative analysis* (s. 277-296). Los Angeles, California: Sage.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 144-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009). Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet. Telemarksforsning (Rapport 255, 2009). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2439305>
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. London: Heinemann Educational Secondary Division.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (2. utg., s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, K. (2010). Musik- og kulturskolan i senmoderniteten: Reservat eller marknad? 2010:240 (Doktorgradsavhandling). Malmö Academy of Music, Malmö.
- Holst, F. (2013). Professionel musikk lærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikkundervisning i grunnskole og musikkole samt læreruddannelse hertil (Doktorgradsavhandling). Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Århus.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (Red.). (2012). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Jeppsson, C. (2018). Social conditions for children's participation in arts and music schools. Hentet fra <https://hsm.gu.se/english/education/phd-programmes/cecilia-jeppsson>
- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45-62. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657167>
- Jordhus-Lier, A. (2018). Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Kalsnes, S. (2012). Musikk lærerstudenters profesjonsutvikling i OASE. Et samarbeidsprosjekt mellom grunnskole og kulturskole om lokalforankring av Den kulturelle skolesekken. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), *Educating Music Teachers in the New Millennium Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society: a report from a research and development project* (Vol. 2012: 7). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade? Hvordan tale meningsfullt om professionell utvikling? *Nordic Studies in Education*, 26(04), 298-308.
- Krejsler, J. (2007). Discursive strategies that individualize: CVs and appraisal interviews. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(4), 473-490. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09518390601176440>
- Kulturskoleutvalget. (2010). Kulturskoleløftet - Kulturskole for alle. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloeftet\\_ok.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kulturskoleloeftet_ok.pdf)
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2010). Seeing in practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(4), 357-370. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/713696678>
- Laes, T. (2017). The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education (Doktorgradsavhandling). Hentet fra [http://ethesis.siba.fi/files/laes2017\\_web.pdf](http://ethesis.siba.fi/files/laes2017_web.pdf)
- Laes, T. & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1). doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051716000012>



- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lewins, A. & Silver, C. (2007). Using Software in Qualitative Research: A Step-by-step Guide. London: Sage.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic journal of Studies in Educational Policy*, 2. doi: <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (1996). Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2. utg.). London: SAGE Publications.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008). Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nerland, M. (2004). Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning (Doktogradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Nielsen, S. G. & Westby, I.-A. (2012). The Professional Development of Music Teachers. Understanding the Music Teacher as a Professional and as a Competency Nomad. I B. Å. B. Danielsen & G. Johansen (Red.), Educating music teachers in the new millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project (Vol. 2012: 7). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Norsk kulturskoleråd. (2018). Vår visjon: Kulturskole for alle. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/om-oss/var-visjon/var-visjon-kulturskole-for-alle>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 13-6. (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parsons, T. (1964). Essays in Sociological Theory. New York: Free Press.
- Regeringskansliet. (2018). Fler lærere til kulturskolan - nu fordelas pengar til lärosätena. Hentet fra <http://www.regeringen.se/artiklar/2018/03/fler-larare-till-kulturskolan--nu-fordelas-pengar-till-larosatena/>
- Roberts, B. A. (1993). I, musician: Towards a model of identity construction and maintenance by music education students as musicians. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. I U. Flick (Red.), The SAGE handbook of qualitative data analysis (s. 297-312). Los Angeles, California: Sage.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33-43. doi: [https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33\\_1](https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1)
- Rønningen, A. (2018). Kompetansekartlegging for kulturskolene i Buskerud, Telemark og Vestfold (BTV). Norsk kulturskoleråd. Hentet fra [https://www.kulturskoleradet.no/\\_extension/media/5605/orig/2018%20Kompetansekartlegging%20BTV.pdf](https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/5605/orig/2018%20Kompetansekartlegging%20BTV.pdf)
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Schön, D. A. (1995). The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldershot: Arena.
- Shulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I S. M. Wilson (Red.), The wisdom of practice (s. 523-544). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), Profesjonsstudier 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOU 2016: 69. (2016). En inkluderande kulturskola på egen grund. Hentet fra <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Stabell, E. M. (2018). Being talented - becoming a musician. A qualitative study of learning cultures in three junior conservatories (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.

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