

## **Didaktisk kompetence i kunstneriske musikuddannelser**

**– en undersøgelse af gode instrumental- og sammenspilslærere i rytmisk musik på professionelle musiker- og musikpædagoguddannelser i Norden**

*Torben Westergaard*

### **ABSTRACT**

*Teaching competence in artistic music education - a study of skilled instructors of instrumental and ensemble performance in jazz/Afro-American music at Nordic schools for professional musicians and music teachers.*

*Case studies of music educators were conducted with a double purpose: on the one hand to describe educators' teaching activities and reflections, and on the other hand to develop some general principles of competence in this particular type of music teaching.*

*The study was based on three theoretical concepts: Erling Lars Dale's levels of didactic competence, Donald Schön's notion of the reflective practitioner, and Michael Polanyi's notion of tacit knowledge.*

*The empirical material included observations of teaching, interviews with educators and a survey with students in their final two years of study.*

*Keywords: Teaching competence, artistic music education, skilled instructors, jazz/Afro-American music*

## **Indledning**

Rytmiske musikere og musikpædagoger uddannes i Norden på de videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, hvor en central del af de studerendes musikfaglige oplæring foregår i samspil med læreren i de daglige aktiviteter i instrumental- og sammenspilsundervisningen. Det er derfor af afgørende betydning, at underviserne i disse fag er kyndige – og at de igennem deres undervisning formår at inddrage centrale felter af fagets viden og kunnen. Således udvikles den studerende frem mod kommende professionel beskæftigelse indenfor musikken.

## Formål

I min afhandling har jeg studeret fire lærere på professionelle musiker- og musiklæreruddannelser i Norden, der alle var udpegede af det faglige miljø som værende 'gode'. Projektets hovedinteresse var at belyse, hvad der karakteriserer disse 'ekspert-underviseres' *didaktiske kompetence*.

I det følgende vil jeg først henvise til diverse state-of-the-art forskning samt redegøre for afhandlingens teoretiske perspektiv. Dernæst uddybes udvalgte dele af resultatudviklingen og slutteligt konkluderes kortfattet et samlende perspektiv; *det integrative relationsfelt*.

## Eksisterende undersøgelser med relevans for problemstillingen

Der er gennem de seneste 50 år forsket meget i, hvad der gør undervisning vellykket og effektiv.

Nedenstående skal nævnes nogle af de undersøgelser indenfor *musikalske færdigheder, lærerens rolle, effektiv undervisning og instrumentalundervisning på professionelle musikuddannelser*, der, på forskellig vis, har haft betydning for forståelsesrammen for afhandlingens problemstilling og resultatudvikling.

I *Den autentiske lærer* lokaliserer Laursen (2004) syv undervisningsfaglige kompetencer hos folkeskolelærere, der alle var kendt for deres engagement, arbejdsglæde og gennemslagskraft. Denne undersøgelses metodiske fremgangsmåde – undervisningsobservation og interviews med lærerne – har fremstået inspirerende, hvilket også gør sig gældende for Nerland (2004).

Derudover har Gilbert Ryles (Gustavsson 2001) grundlæggende skelnen mellem *rational praksis, knowing how*, og *rational teoretisering, knowing that*, haft betydning for lokalisering og italesættelse af dette dobbeltbundne forhold i musikpædagogisk virksomhed såvel som i musikudøvelse generelt.

I forlængelse heraf kan, blandt flere, nævnes Lehmann & Davidson (2002) forståelse af *færdigheder*, hvor at *kunne noget* anskues som koordination af perceptions-, kognitions- og handlingsprocesser samt Davidson & Scripps (i Lehmann & Davidson 2002) matrix for kognitive processer i musikudøvelse. Her krydses to omstændigheder for viden (*uden for* og *i selve* udførelsen af musikken) med tre måder at vide på (musikalsk produktion/perception/refleksion).

## Teoretisk perspektiv

Uddannelse til musiker har længe fundet sted ved at gå i lære hos særligt eminente udøvere for gennem en mesterlære-lignende social organiseringsform at indgå i "et fællesskab om fagets færdigheder, viden og værdier" (Kvale 1993: 9).

Selvom rammerne har ændret sig *fra* tidligere tiders privatpraktiserende musikere med elever *til* undervisere på moderne, offentlige uddannelser, er det, i nogen grad, lykkedes at bibeholde mesterlærens grundstruktur af autonomi, hvad undervisningsmetoder og musikfagligt indhold angår. At underviserne nu er statsansatte pædagoger gør imidlertid, at der i dag stilles formelle krav til dem; fx om institutionel *pædagogisk professionalitet*.

Nielsen beskriver en række mulige perspektiver på *faglighed*, som de kommer til udtryk i forbindelse med musik som undervisnings- og uddannelsesfag.

Musikken selv, der udgør det væsentlige og grundlæggende indhold, kaldes det *basisfaglige* og begrebet *lærerfaglighed*, der kan ses parallelt med ovenfornævnte *pædagogiske professionalitet*, ”knytter sig til selve lærergerningen, så at sige uafhængig af det faglige indhold læreren underviser i” (Nielsen 2004: 135).

På de professionelle musikuddannelser er det også væsentligt at få indkredset det *uddannelsesfaglige* perspektiv, da dette stiller spørgsmålet, hvordan og ud fra hvilke kriterier uddannelserne indholdsbestemmes – og ikke mindst, hvorledes man får ”anvendelsesdimensionen indholdsmæssigt disciplineret i uddannelsesfaget, således at den overhovedet bliver systematisk studerbar på uddannelsesniveaet?” (Nielsen 2004: 134-135).

For at belyse *lærerfagligheden* har jeg valgt Dales (1998) kompetenceniveauer, K(1-3). Han har indgående beskæftiget sig med det, der betegnes som bevægelsen mod en ’moderne’ skole, hvilket, iflg. Dale, indebærer en professionalisering af lærergerningen. I denne udvikling er et centralt aspekt, at pædagogikken, som *videnskab*, bliver grundlaget for lærerens virke – samt at den pædagogiske professionalitet ”ikke alene er knyttet til den enkelte lærer, men at den må aflæses i skolens samlede kontekst” (Dale 1998: 9).

De tre kompetenceniveauer kan kortfattet beskrives således:

K(1) – lærerens undervisningskompetence: *in situ*, at ’gennemføre’ undervisning; præget af øjeblikkets *handlingstvang*

K(2) – lærerens kompetence mht. at overveje, planlægge og evaluere undervisning i relation til overordnede læreplansbestemmelser; handlingstvangen er *svækket*, da disse aktiviteter ikke præges af øjeblikkets hurtige beslutninger.

K(3) – lærerens kompetence i at reflektere over undervisning og derved kunne deltage i udviklingen af didaktisk teori; kendetegnet ved *fravær* af handlingstvang.

Hvor K(1) og K(2) i Dales terminologi anskues som *handlingsrefleksion*, er K(3) at betragte som *refleksiv forskning*, hvor bevidst distancering til praksis gennem *argumentative dialoger*, iflg. Dale, fremstår som en forudsætning for at kunne udvikle pædagogisk teori.

Til at indkredse *basis- og uddannelsesfagligheden* inddrages hhv. Schöns (2001) *refleksion-i-handling* og Polanyis (1966) *tavs viden*.

Førstnævnte var optaget af det specielle forhold, at førende professionelle og uddannelsesfolk ofte ikke har ”nogen tilfredsstillende måde, hvorpå de kan beskrive eller

redegøre for den kunstfærdige kompetence, som de praktiserende til tider udviser i deres praksis” (Schön 2001: 27). De tænker tilsyneladende spontant ’i handlingen’ med udgangspunkt i deres erfaringer, intuition og aktive medleven, og deres viden er ofte af tavs karakter. Derfor var Schöns hovedspørgsmål, hvad der karakteriserer den form for viden og kompetence, den praktiserende anvender for at opstille en *praksis-epistemologi* baseret på undersøgelser af, *hvad* praktikere (fx musikere) rent faktisk *gør*.

Polanyis (1966) begreb *tavs viden* – processen med at komme *fra* enkeltheder til forståelsen i helheden (eller modsat ved fx *musikalsk imitation*) – blev brugt til at belyse centrale processer af musikundervisningen, hvor en stor del af fagets viden formidles uden om de kognitive sanser.

Slutteligt er Jank & Meyers (2006) definition af *didaktisk kompetence*, hhv. refleksions- og handlingskompetence (jf. Dale), blevet brugt som et samlebegreb i interviewanalysen mht. det *basis-, lærer- og uddannelsesfaglige*.

## Kort redegørelse for den empiriske undersøgelse

Målet med undersøgelsen var at blive klogere på undervisernes virksomhed som den udformede sig i hverdagen for herigennem at kunne indkredse deres *didaktiske kompetence*.

Instrumental- og sammenspilsundervisningen blev valgt som uddannelsernes centrale aktiviteter, da det er i disse fag, at *musikerskabet* i rytmisk musikkultur står helt centralt.

De fire undervisere blev interviewet og observeret som *case studies*, dvs. ”en eller et fåtall enheter, et eller et fåtall tilfeller av noe, fordi disse er interessante i seg selv eller for at innsikt i disse tilfellene kan si noe prinsipielt om fenomenet” (Nerland 2004: 91).

For at kunne opnå en varieret beskrivelse af undervisernes virksomhed, valgtes et forskningsdesign, der kunne dække de forskellige aktørers perspektiv: underviseren, de studerende og min egen rolle som observatør/interviewer.

Dette medførte nedenstående metodetriangulering:

1. *Undervisningsobservation* af de fire udvalgte undervisere
2. *Kvalitative interview* med ovenfor nævnte for at lade dem selv komme til orde
3. *Kvalitativ survey* af mere generel karakter blandt studerende

## Resultatkategorier og diskussion af disse

I det følgende vil jeg kort redegøre for resultatudviklingen indenfor ovenstående tre resultatkategorier og slutteligt, i konklusionen, uddybe ét perspektiv, *det integrative relationsfelt*, der kan ses som en bredere sammenfatning trækkende på alle tre kategorier.

## Undervisningsobservation

Observationerne af de fire lærere (L1-4) dækkede over tre væsensforskellige aktivitetsformer (tabel 1). I L1's tilfælde skulle et orkester indøve nye numre, L3 indførte en gruppe instrumentalister i fagets traditioner, og for L2/L4 drejede det sig om 1-til-1 instrumentalundervisning.

Trods undervisningsformernes forskellighed var det ikke vanskeligt at lokalisere Schöns *reflekterende praktiker* i funktion. Lærerne arbejdede nemlig, som erfarne praktikere, udpræget med det musikalske indhold gennem en lokalisering af 'problemet i problemet', hvilket fandt sted gennem en "reflekterende dialog med en unik og uvis situation" (Schön 2001: 117). De gik alle til praksisproblemerne, som om de var unikke tilfælde, og de forståelser, der fremkom, blev kritiseret, rekonstrueret og udtrykt gennem videre handling. De studerende var aktive *medspillere* i lektionerne, og deres medleven forventedes og var essentiel for læringsprocesserne.

*Mesterlæren* var også synlig i relationen mellem den erfarne praktiker og de studerende. Lærerne fremstod alle som repræsentanter for *kulturen*, både gennem deres evidente musikalske *knowhow* og som formidlere af *musikerprofessionen* generelt set.

Musikudøvelse kan anskues som grundlæggende reduceret til to komponenter: der udøves, og der skal være noget at udøve. Med inspiration fra Nielsens (1998: 292) termer – *musikalsk-aktivitetsmæssigt* og *musikalsk-stofligt* – er den observerede undervisningsindhold søgt rubriceret i *Tabel 1*.

	Musikalsk-aktivitetsmæssigt			Musikalsk-stofligt	
	Konkret aktivitet		Aktivitetsform	Materiale	Begrebsmæssig, kulturel betydning
L1	udøve	øve	sammenspil	øvelser & originalkompositioner	originalkomposition
L2	udøve	øve	instrumentalundervisning	øvelser & jazz standard	jazzstandard
L3	udøve	øve	clinic	øvelser	kendte udøvers praksis
L4	udøve	øve	instrumentalundervisning	øvelser & argentinsk standard	andre kulturers musik
	<b>Handlings- tvang</b>	<b>Svækket handlings- tvang</b>			<b>Frihed for handlingstvng</b>

*Tabel 1 Sammenfatning af undervisningens indhold*

Hvad det *musikalsk-aktivitetsmæssige* angår, skelnes her mellem hhv. at *udøve* og at *øve*, da dette fremstår som væsensforskellige aktivitetsformer. For at forstå dette, må tids betydning i musik overvejes. Nielsen (1998: 133-34) fremfører:

[...] at musik forløber over tid, medfører særlige omstændigheder for vores oplevelen. Vi oplever nemlig ikke blot det enkelte ”nu”, men den serie af ”nu’er”, som i snæver forstand udgør det musikalske tidsforløb, opleves altid på baggrund af noget forudgående og med dette mere eller mindre i bevidstheden, foruden yderligere med en mere eller mindre præcis forventning om, hvad der vil følge efter.

Selvom der her tales om musikalsk *perception*, er det ovenfornævnte række af ”nu’er”, der udgør aktiv musikudøvelse. Man er, jf. Dales terminologi, under *handlingstvang* og er nødt til at slå tonen an for at bringe musikken videre.

Som Nielsen påpeger, opleves ”nu’et” altid på baggrund af noget forudgående. Det er det samme aspekt, der nævnes som værende karakteristisk for jazzmusikeres *refleksion-i-handling*; evnen til at kunne føle musikken retning og justere ”deres præstationer i overensstemmelse med den nye fornemmelse”(Schön 2001: 56-57). Men beslutningen om at trykke tangenten ned, *handlingen*, effektueres i nu’et.

Denne form for *refleksion-i-handling* kommer også til udtryk mht. at *øve*. Der er dog tale om en fundamentalt anden type aktivitet; der (*ind*)*øves* for at kunne *udøves*. I øvelokalet skabes en *virtuel verden*, hvor man har muligheden for at ”sætte farten ned på fænomener, som man ikke normalt ville have tid til at tænke over”(Schön 2001: 142) – og denne type aktivitet kan, jf. Dale, siges at være præget af *svækket handlingstvang*.

I *Tabel 1* opdeles det *musikalsk-stoflige* i to kategorier: materialet og dets begrebsmæssige, kulturelle betydning.

En komposition eller en ’øvelse’ kan nemlig ansues som havende dobbelt-karakter:

- et *artefakt* der er til rådighed for udøvelse
- som *repræsentant for* og *portal ind* i den kultur, der har frembragt det

I sidstnævnte funktion kan musikken således holdes ud i strakt arm med, jf. Dale, *frihed for handlingstvang*.

Således kan det sammenfattende fremføres, at undervisningsindholdet kan ses reduceret til tre grundlæggende komponenter: at *udøve*, (*ind*)*øve* samt som *udøvende i kulturen*.

Denne undervisningsstruktur findes også parallelt i klassisk musikkultur; en elev hos mestercellisten Pablo Casals beskrev sine lektioner således: ”Varje lektion varade åtminstone tre timmar. Den första timmen upptogs av spelning, näste timme följde en diskussion om musikalska tekniker; og den tredje timmen återupplivade han minnen från sin egen karriär”(Gustavsson 2001: 12)

## Lærerne

Jank & Meyer (2006) betegner *didaktisk kompetence* som *helhedsbetonet* og *biografisk formidlet*, bestående af hhv. *refleksions-* og *handlingskompetence*. Førstnævnte forgrenes ud i underkategorierne *fag-*, *analyse-* og *planlægningskompetence*, sidstnævnte i *kommunikations-*, *iscenesættelses-* og *opdragelseskompetence*. Disse forskellige kompetencetyper blev i afhandlingen brugt som 'knagerække' til at strukturere udsagnene i de kvalitative lærerinterview.

Det var overordnet set tydeligt på alle niveauer, at sammensmeltningen mellem *at kende* (kulturen) og *kunne* (musikken) er den *professionelle vidensbasis*, som lærerne trækker på i deres undervisning og i musikudøvelsen generelt. De *kender* musikkulturen indgående, *kan* deres instrument og er i stand til at formidle begge dele videre – både *live* og i pædagogisk sammenhæng. Indenfor sidstnævnte bruger de sig selv i undervisningens musikalske processer for derigennem at vise strukturen i hensigtsmæssig handling.

Undervisningsaktivitetens indhold er "musik i musikkens eget medium og på dets betingelser" (Nielsen 1998: 115) – og da en del af musikkens indhold formidles uden om de kognitive sanser, er det centralt for lærerne selv at være udøvende for at kunne formidle dette.

Den *vidensbasis*, de anvender i deres musikerskab og undervisning, adskiller sig nemlig fra *videnskabelig rationalitet* ved i høj grad at være *færdighedsbaseret*, baseret på 'kunskapens tysta former', knyttet både til *kroppen (knowhow)*, *kulturen* og *handling* (Molander 1996).

Som L1 siger: "Det [at være udøvende] er for mig hele fundamentet for at undervise. Hvis jeg holdt op at spille, ville jeg ikke kunne [...] undervise, slet ikke!" (fra interview)

Laursen (2004) argumenterer, at lærerens *personlige intention* og *inkarnationen* af budskabet er kendetegnende for den *autentiske lærer*. Læreren bliver ikke autentisk af at beskæftige sig med sig selv, men gennem "at man føler sig forpligtiget af noget betydningsfuldt og værdifuldt uden for en selv" (s. 23). Dette *noget* er *musikken*, og det giver lærerne basis for at fremstå troværdige i deres inkarnation af dens budskab.

Basisfagligheden er i højsædet og lærernes musikpædagogik forløber – jf. Reid (i Lehmann, Sloboda & Woody 2007: 189-190) – gennem fem kumulative trin: *fra* håndværksmæssige færdigheder *til* at kunne udtrykke sig personligt i musikken. Lærernes mål med undervisningen er – gennem udvikling af de studerendes instrumentbeherskelse – at bringe dem frem imod et *personligt musikalsk udtryk* gennem at kunne træffe egne æstetiske valg.

Relationen mellem læreren og den studerende bevæger sig således fra at have karakter af *mester/lærling*-forholdet til *mentor/ven* i takt med den studerendes frigørelse fra læreren.

Denne personlige rejse ind i musikkulturen kan anskues som havende fællestræk med Dales professionelle pædagogiks *argumentative dialoger*, hvor man i musikken parallelt indgår i 'summen' af kulturens aktiviteter og de samlede, begrebsliggjorte erfaringer (jf. afsnit 2.1).

Alle fire lærere er deltidsansatte på deres respektive institutioner. De har aktivt valgt undervisning til, og har over tid – alene, i kollegialt praksisfællesskab og via *argumentative dialoger* – udviklet deres pædagogiske begrebsapparat. En tilsvarende pointe fremføres af Lehmann, Sloboda & Woody (2007: 203): "Musicians become good teachers by choosing teaching as an enterprise and pursuing the skills that teaching demands".

Lærerne skelner, overordnet set, ikke imellem at *undervise* og *udøve* inden for musik, men betragter det som *formidling* under forskellige omstændigheder. Derudover deltager de alle, i varierende grad, i institutionelle K(3)-lignende aktiviteter, hvor undervisning og uddannelserne søges udviklet.

Set fra et didaktisk perspektiv er det slutteligt interessant, at lærerens konkrete undervisningsplanlægning foregår 'baglæns', idet der bestandigt må tages udgangspunkt i den studerendes aktuelle 'dagsform'. Hvis der ikke øves, kan man ikke komme videre! Dette forhold, kombineret med de studerendes helt individuelle udviklingsrejser, gør, at læreren mestendels holder undervisningens overordnede retning i hovedet, mens *dag-til-dag* undervisningen tager udgangspunkt i logbøger med optegnelser om, hvad der fandt sted i sidste lektion.

Intentionen er, over en tidsperiode, at udstyre den studerende med de 'rette' færdigheder, mens rækkefølgen i introduktionen og vægtningen af disse er helt individuel. Dette står i delvis opposition til traditionel didaktisk tænkning, hvor "mål, indhold og metoder er grundkategorier, når det drejer sig om tilrettelæggelse af og refleksion over undervisning" (Jank & Meyer 2006: 53).

Som L4 beretter: "Der gik jo 35 min., før vi kom til det, der var min plan, men det blev jo virkelig godt, fordi han lærte en masse, som han ikke ville have lært, hvis jeg havde fulgt min plan!".

## De studerende

Det var en central pointe, at den anonymiserede survey blandt de studerende ikke måtte fremstå evaluerende. De medvirkende lærere skulle frit kunne tale om deres praksis uden at skulle stå til regnskab overfor andre mht. undervisningsindholdet. Det var derudover vigtigt for undersøgelsen, at respondenterne havde omfattende erfaring med musiklærere på højeste niveau. Derfor blev den gennemført blandt studerende på uddannelsernes næstsidste år på de fire undervisningsinstitutioner.

På baggrund af denne survey – der således inkluderede andre end de interviewede læreres studerende – kan det helt overordnet konkluderes, at de studerende ønsker sig lærere, der – med de studerendes ord – er *engagerede* og *inspirerende* i deres undervisning, *tager én alvorligt*, og er *fagligt og pædagogisk kompetente*.



Mere end halvdelen af de studerende er enige om, at *de pædagogiske og musikalske færdigheder har lige stor betydning* – og derudover er det særdeles vigtigt for de studerende, at *læreren er aktivt udøvende uden for undervisningsinstitutionen*.

I forlængelse af lærernes egne didaktiske overvejelser i forgående afsnit oplever knap to ud af fem studerende ikke en decideret plan for den enkelte lektion, men tre ud af fem oplever en mere langsigtet plan i lærerens undervisning. Dette stemmer overens med lærernes egne didaktiske betragtninger.

På en kunstnerisk musikuddannelse må der vel altid foregå en vægtning mellem *kunst og håndværk* i uddannelsesindholdet. Mere end halvdelen af de adspurgte studerende mener, at den gode lærer vægter det kunstneriske og det håndværksmæssige indhold lige højt i undervisningen.

Som det også beskrives af lærerne i forgående afsnit, sker der en udvikling af relationen mellem lærer og studerende gennem uddannelsesforløbet hen i mod et mere *mentor/ven-*lignende forhold. Dette giver sig konkret udslag i, at tre ud af fire af lærerne lejlighedsvist optræder med studerende fra de ældre årgange uden for institutionen, hvor den *”den strukturelle og symbolske magt, som skolen og læreren repræsenterer”* (Jank & Meyer 2006: 52), ikke når ud.

Sammenfattende kan det siges, at der ses god korrespondens mellem lærernes tænkning om deres egen undervisning, undervisningsobservationerne og surveyen. De studerende ønsker, og lærerne fremstår både i tale såvel som i handling som *engagerede, inspirerende, empatiske, fagligt og pædagogisk kompetente*, der opfatter de studerende som fornuftsstyrede individer.

## Lærernes didaktiske kompetence – det integrative relationsfelt

Afslutningsvist vil jeg her introducere en mulig sammenfattende hovedpointe; at *didaktisk kompetence* på de kunstneriske musikuddannelser i Norden kan ses i et *integrativt relationsfelt* udspændt mellem en *faglig (musikerkabet)* og en *pædagogisk dimension* – i nærværende sammenhæng teoretisk repræsenteret ved Schön vs. Dale.

Hvor Dale er *”tæt på at frakende personer, som kun opererer på K(1) og K(2) niveauet, egentligt professionskundskab”* (Nielsen 2006: 166), fremfører Jank & Meyer (2006:150) imidlertid, at man *”ikke (kan) handle didaktisk uden også at reflektere didaktisk”*.

I forlængelse heraf mener jeg da også, at der i undersøgelsen er empirisk belæg i for, at alle fire lærere fremstår *didaktisk kompetente* i deres undervisning, tilrettelæggelse og refleksioner.

Konsekvensen behøver imidlertid ikke at være en forkastelse af Dales pointe, snarere at *pædagogisk professionalitet* blot ikke er det eneste element, der er i spil.

Derfor vil jeg argumentere, at lærerne både kan ses som udøvere af K(1), K(2) og K(3)-kompetencer (*Figur 1*), og at de gør det på den pædagogiske praksis, *refleksion-i-handlings*, præmisser. Det er således ikke et *enten-eller*, pædagogik vs. praksis, men et *både-og*.

Jank & Meyer (2006: 141) fremfører parallelt hermed:

Det handler ikke om at bringe de to vidensformer i "overensstemmelse" med hinanden, men om at bringe dem i et spændingsforhold til hinanden for derved at gøre teoretiske spørgsmål mere praksisnære og righoldige og praksisviden dybere og mere selvkritisk.

**Pædagogikken som videnskab K(3)**



*Figur 1 Dales pædagogiske kompetence (lodret) vs. Schöns refleksion-i-handling*

På denne måde fremstår der et *integrativt relationsfelt* mellem den *almene pædagogik* og *professionsdidaktikken* og der kan argumenteres for, at lærerkompetence på K(3)-niveau "uddannelsesmæssigt bedst hviler på et fælles fagligt og pædagogisk grundlag, dvs. en videnskab som kan dække begge disse hensyn ind"(Nielsen 2006:166)

Denne afhandlings bidrag til en differentiering af kompetencebegrebet på de professionelle musikuddannelser bliver således, på baggrund af empirien, at opstille tre forskellige kompetenceniveau-kategorier for hhv. det *alment pædagogiske (K)*, *musikerprofessionen (M)* samt et *integrativt felt: det musikpædagogiske (MP)*. Se *Tabel 2*.

	<b>Pædagogisk professiona- litet</b>	<b>Musik- pædagogisk professiona- litet</b>	<b>Musiker- skabet</b>	<b>Deltagere</b>	<b>Vilkår</b>	
(1)	Gennemføre undervisning <b>K(1)</b>	Gennemføre undervisning <b>MP(1)</b>	Udøve <b>M(1)</b>	Alene	Handlings- tvang	Prakti- sere <i>gøre, handle</i>
(2)	Planlægning og sammen- hæng med andre fag (kolleger) <b>K(2)</b>	Planlægning og sammenhæng med andre fag (kolleger) <b>MP(2)</b>	Øve (forberedelse til at udøve) <b>M(2)</b>	Alene/flere	Svækket handlings- tvang	↑ ↓
(3)	Pædagogisk begrebs- dannelse <b>K(3)</b> <i>verbal</i>	Musik- pædagogisk begrebs- dannelse <b>MP(3)</b> <i>verbal</i>	Musikkulturel begrebsdann- else (udøvere, cd'er, koncerteretc.) <b>M(3)</b> <i>Verbal/ perceptiv</i>	Mange: Det indi- viduelle i det kollektive	Fravær af handlings- tvang	Reflek- tere <i>verbal, perceptiv</i>
	<b>I teorien</b>	<b>På institu- tionen</b>	<b>I musik- kulturen</b>			

**Tabel 2** Forskellige typer af lærer-kompetenceniveauer på musikuddannelserne

Der er inden for *MP-kompetencen* i Tabel 2 ikke vandtætte skotter mellem undervisningens gennemførelse og forberedelse, hvilket er markeret med skrå streger. Dette beror på det tidligere nævnte forhold omkring lærerens muligheder for traditionel didaktisk forberedelse.

Den overordnede pointe er således, at Dales *almene pædagogik* – hvor pædagogikkens videnskabelige identitet ses som fundamentet – i denne afhandlings sammenhæng primært må opfattes som en teoretisk konstruktion. Begrebet *kompetenceniveau* sættes i disse professionsuddannelser først rigtigt i spil, når det kobles med det faglige indhold, musikken. Her fremtræder det til gengæld meningsfyldt som *musikpædagogisk kompetence*, MP(1-3), der udøves på baggrund af *musikerskabets* tre kompetenceniveauer, M(1-3).

Derved tydeliggøres også undervisernes dobbelte funktion som hhv. *eksponenter for* og *formidlere af* musikerprofessionen – og på denne måde svares bekræftende på Nielsens (2001) tese ”om flere personers individuelle praksis ikke også kan udgøre

en kollektiv praksis og præge hele ”ånden” og *habitus* på en institution uden at være eksplicit uddannelsesindhold.”(s. 165-166).

Afslutningsvis skal anføres, at den lodrette bevægelse (pilen) imellem niveauerne i *Tabel 2* skal forstås som en bevægelse begge veje i et cirkulært kredsløb: Praksis danner basis for begrebsliggørelse, der lyser tilbage på praksis. På dette punkt er Dale (1998) og Schön (2001) delvist enige, men hvor Dale argumenter, at aktiviteterne må foregå i forskellige rum (begrunder i handlingstvungen), mener Schön (2001), at de kan forløbe parallelt som *refleksion-i-handling*.

Jank & Meyer (2006) definerer *didaktisk kompetence* som ”evnen til kritisk at reflektere over undervisning og at kunne udforme den målrettet, kreativt og under iagttagelse af forskrifter og institutionelle rammebetingelser”(s. 150). Med baggrund i denne afhandlings empiri og teori vil jeg hermed afslutningsvist konkludere, at alle de fire lærere i denne undersøgelse, efter min mening, besidder disse evner. De er med udgangspunkt i høj faglighed og formidlingsmæssig vilje i stand til *både* at handle og reflektere over den øjeblikkelige situation såvel som over de mere langsigtede valg, de foretager.

## Referencer

- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Gustavsson, Bernt (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Forlaget Klim
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Kvale, Steinar (1993). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 41(1), 9-18.
- Laursen, Per Fibæk (2004). *Den autentiske lærer: bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Lehmann, Andreas C. & Davidson, Jane W. (2002). Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance. In: Richard, Colwell & Carol Richardson (eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 542-560). New York: Oxford University Press.
- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. & Woody, Robert H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Molander, Bengt (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. (2. Reviderede og bearbejdede udgave). København: Akademisk Forlag.

- Nielsen, Frede V. (2001). Musikhøjskoleuddannelse i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og opgaver. In: F.V. Nielsen & H. Jørgensen (eds), *Nordisk Musikpedagogisk Forskning Årbog 5 2001* (pp. 159-176). Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Nielsen, Frede V. (2004). Perspektiver på faglighed. Et notat om faglighedsbegrebet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikpedagogisk forskning Årbok 7 2004*. Oslo : Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V.. (2006). Indholdsbegrebet i didaktisk teori og tænkning. In: Bjarne Gorm Hansen & Annalisa Tams (eds), *Almen didaktik: Relationer mellem undervisning og læring* (pp. 249-271). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.

Studielektor, Cand. Pæd.  
Torben Westergaard,  
Rytmask Musikkonservatorium/RMC,  
Leo Mathisens Vej 1, Holmen,  
1437 København K, Danmark  
bentor@mac.com