

INFORMATIONSKOMPETENCE PÅ MUSIKKONSERVATORIET

Masterafhandling

Det Informationsvidenskabelige Akademi

Vejleder: Camilla Moring



Jane von Eggers Mariegaard
Masterafhandling
2013

Abstract

Formålet med denne opgave er at præsentere et informationskompetencebegreb defineret ud fra de kompetencer nuværende og forhenværende studerende ved Det Jyske Musikkonservatorium finder væsentlige i forhold til deres uddannelse og deres professionelle liv. Opgaven tager udgangspunkt i Annemaree Lloyds informationskompetenceteori, teorien om praksis og praksisfællesskaber, mesterlæreprincippet og Knud Illeris' kompetenceforståelse. Der konkluderes i opgaven at et sådan informationskompetencebegreb skal indeholde den kropslige, den sociale og den tekstbaserede dimension, som det ses hos Annemaree Lloyd. Opgavens kompetenceforståelse læner sig op af Knud Illeris' forståelse.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1. Problemformulering	3
2. Det Jyske Musikkonservatorium: Uddannelser og læringsprincipper	4
2.1 Den individuelle musikuddannelse	6
2.2 Mesterlære som læringsprincip.....	6
2.2.1. Mesterlære som læringsprincip på musikkonservatoriet.....	8
2.2.2. Mesterlære som læringsprincip udenfor musikkonservatoriet.....	10
2.3. Opsummering	10
3. Kompetence og informationskompetence.....	11
3.1. Kompetenceblomsten.....	11
3.2. Kompetence som en del informationskompetencebegrebet.....	13
3.3. Musikkonservatoriets forståelse af kompetencebegrebet.....	16
3.4 Opsummering	18
4. Undersøgelsesmetode	19
4.1. Interviewundersøgelsen.....	19
4.1.2. Valg og invitation af interviewpersoner.....	20
4.1.3. Interview - situationen.....	21
4.1.4. Transskription.....	21
4.2. Hermeneutisk fortolkningsdisciplin.....	22
4.3. Diskussion af undersøgelsesmetoden	23
5. Empirisk undersøgelse og analyse.....	23
5.1 Analysens 1. del.....	23
5.1.2. Kompetencer erhvervet i praksis	24
5.1.2. Kompetencer erhvervet i tekstbaserede fag.....	29
5.1.3. Kompetencer erhvervet i pædagogiske fag.....	30
5.1.4. Kompetencer erhvervet i andre sammenhænge.....	31
5.2. Analysens 2. del.....	31
5.2.1. Diskussion af kompetenceforståelser.....	33
5.2.2 Respondenternes informationskompetenceforståelse.....	34
5.2.3 Diskussion af informationskompetenceteorier.....	36
6. Konklusion.....	36
Litteraturliste.....	38
Bilagsoversigt.....	41

1. Indledning

I dette projekt vil jeg undersøge, hvilken forståelse af informationskompetence nuværende og tidligere studerende på uddannelseslinien Den individuelle musikuddannelse (IM) på Det Jyske Musikkonservatorium (DJM) har. Informationskompetencerne skal på den ene side gøre de studerende i stand til at gennemføre uddannelsen og på den anden side klæde dem på til at agere i deres professionelle liv.

I mit pilotprojekt fra 2011 (JM, 2011) konstaterede jeg gennem, interviews med undervisere og biblioteksansatte, at ansatte på DJM har forskellige forståelser af informationskompetencebegrebet. Nogle respondenter kædede begrebet sammen med opgaveskrivning og informationssøgning. Andre havde en entreprenant tilgang til begrebet, og andre igen knyttede begrebet til kropslige og emotionelle kompetencer. Jeg konkluderede i min undersøgelse, at de ansatte ikke har en fælles forståelse af informationskompetencebegrebet, og at der er behov for en bredere definition, når alle aspekter skal inddrages. Desuden konkluderede jeg, at en ny definition som minimum skal indeholde akademiske eller tekstrelaterede, kropslige, emotionelle og sociale kompetencer.

Min interesse for informationskompetencefeltet udspringer af mit job som bibliotekar på DJMs afdeling i Aalborg, hvor jeg dagligt har kontakt med studerende og undervisere fra konservatoriet. Som bibliotekar er jeg med til at udvikle kompetencerne, som de studerende har brug for i forbindelse med informationssøgning til skriftlige opgaver og daglig undervisning. Det er min opfattelse, at mange konservatoriestuderende kun har beskeden interesse for den videnskabelige del af deres uddannelse, hvorimod interessen for den kunstneriske del af uddannelsen er stor. Når interessen primært ligger på den kunstneriske del, kommer den videnskabelige del af uddannelsen til at virke løsrevet og i nogle tilfælde uinteressant for de studerende.

I forbindelse med min masteruddannelse på Det Informationsvidenskabelige Akademi stiftede jeg bekendtskab med den australsk forsker Annemaree Lloyds informationskompetenceteori. Denne teori indeholder ikke kun kompetencer, som relaterer til det videnskabelige område, men den inddrager også kropslige og sociale kompetencer, som relaterer til praksis. Det er interessant, fordi en stor del af undervisningen på DJM baserer sig på praksis. Det vender jeg tilbage til senere i opgaven.

Hermed var min interesse vakt for at udvide det, som jeg vil kalde 'det traditionelle syn på informationskompetence'. I det traditionelle syn ses informationskompetence som en færdighed, der opnås på uddannelsesinstitutioner, og som relaterer sig til informationssøgning i forbindelse med

opgaveskrivning.

1.1. Problemformulering

Med afsæt i min tidligere undersøgelse vil jeg i dette projekt udvide feltet af respondenter til nuværende og tidligere studerende på IM. Jeg vil ved kvalitative interviews undersøge, om der er overensstemmelse mellem de kompetencer, som ansatte ved DJM mener studerende skal have, og de kompetencer de studerende selv mener de har brug for, for at gennemføre uddannelsen. Jeg vil søge efter en forståelse af et informationskompetencebegreb, som rummer de kompetencer, de studerende på konservatoriet selv mener, de har brug for dels a) for at gennemføre uddannelsen, b) for at kunne agere i deres professionelle liv efter endt studie. Desuden vil jeg undersøge hvor og hvordan, disse kompetencer opøves.

Jeg vil besvare problemformuleringen gennem interviews og analyse af disse. For at kunne forklare hvad der er på spil i empirien, forholder jeg mine interviews til teorier om praksis og praksis-fællesskaber, informationskompetence, mesterlæreprincippet og kompetencebegrebet. At henvise til forskellige teorier er nødvendig, da jeg ikke mener, at der ikke kun er én teori, der er dækkende.

Opgaven er opbygget på følgende måde:

Det første afsnit præsenterer DJM og IM. Beskrivelsen af IM-uddannelsen skal give en forståelse af den uddannelse, som respondenterne har gået på eller går på. I afsnittet indgår en gennemgang af mesterlæreprincippet, som viser sig som det herskende læringsprincip dels indenfor den formelle musikkonservatorieuddannelse og dels som det musiske læringsprincip uden for musikkonservatoriet. Mesterlæreprincippet vil i afsnit 5 blive anvendt som en parameter i analysen.

Det efterfølgende afsnit handler om kompetence og informationskompetence. Afsnittet indledes med en kort forklaring på forskellen i forståelse af begrebet kompetence og det engelske literacy. Dernæst en gennemgang af Knud Illeris' kompetenceforståelse, som danner baggrund for min egen kompetenceforståelse, og som er den forståelse, der bliver anvendt i analysen. Herefter handler det om kompetenceforståelsen i DJM studieordninger, med udgangspunkt i Kvalifikationsrammen. Herudover indeholder afsnittet en historisk gennemgang af informationskompetencebegrebets udvikling, heriblandt Association of College and Research Libraries' standard og Christine Bruces teori. Inden opsummeringen på afsnittet, beskriver jeg Annemaree Lloyds teori, som senere bliver anvendt i analyseafsnittet.

Herefter følger afsnittet om undersøgelsens metode. Afsnittet gennemgår den anvendte metode i undersøgelsen, med en efterfølgende kritik den valgt metode.

I det femte afsnit forholder jeg empirien op mod de førnævnte teorier, begreber og principper. Afsnittet er delt i to dele. I første del præsenteres respondenternes svar, og disse relateres til relevante teorier. I afsnittets anden del beskriver jeg respondenternes kompetencer med udgangspunkt i Knud Illeris' kompetenceblomst og diskuterer mønsteret i forhold til Lloyds og DJM's kompetenceforståelse. Afsnittet indeholder også min diskussion af Lloyds informationskompetence-teori op mod min empiri, og det slutter af med en argumentation for fravalg af ARCL's standard og Christine Bruces informationskompetence-teori.

2. Det Jyske Musikkonservatorium: Uddannelser og læringsprincipper

DJM er en fusion af det tidligere Nordjysk Musikkonservatorium i Aalborg og Det Jyske Musikkonservatorium i Aarhus. Musikkonservatorierne var indtil henholdsvis 1972 (Aalborg) og 1963 (Aarhus) selvejende institutioner, som overgik til at blive statslige uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet. Musikkonservatorierne er sammen med skuespilskolerne og kunstakademiet videregående uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet.

I 1963 blev Tage Nielsen ny rektor i Aarhus, og med ham startede en ny æra på konservatoriet. Indtil da var konservatoriets virksomhed og musikalske identitet dybt forankret i den klassiske musiks arv, og man mente populærmusikken var en døgnflue. Men med hans udtalelse: *"Det er ikke forsvarligt at gøre konservatorieuddannelsen til en isoleret enklave uden kontakt med det øvrige musikliv"* (DJM) stiftede han en ny uddannelse, som primært skulle stå for undervisning af børn og unge, og som indholdt den rytmiske musik. Denne uddannelse indeholdt undervisning i pædagogisk teori, undervisningslære og psykologi og var samtidig med til at udbrede den nye musik på konservatoriet.

I 1991 tilføjedes endnu en gren af musikuddannelserne: Rytmisk musiker/musikpædagog, hvor der, i stil med de klassiske uddannelser, blev arbejdet solistisk med et instrument eller sang. Samme år blev musikkonservatorieuddannelserne evalueret, og hermed kom en række forslag til ændringer af uddannelserne. Ændringsforslag som skulle gøre musikkonservatorieuddannelsen *"imødekommende overfor arbejdsmarkedets aktuelle og fremtidige behov for musikuddannede"* (Fremtidens musikuddannelser). I 1995 blev forslagene udmøntet i en lov, som ændrede musikkonservatorieuddannelsen radikalt. I stedet for at vælge mellem en musikpædagogisk eller en diplomuddannelse, som man tidligere havde kunnet, skulle alle fremover have en 4-årig musikpædagogisk

uddannelsen med mulighed for 1-års diplomoverbygning (den såkaldte kanin-øre model¹).

Pædagogikken blev dermed en integreret del af alle musikkonservatorieuddannelserne.

Med en ny bekendtgørelse i 2004 (BEK 511) ændredes alle musikkonservatorieuddannelserne, hvor uddannelserne, hvor de blev internationalt harmoniserede i henhold til Bolognadeklarationen (Bologna). Bolognadeklarationen medfører at uddannelserne fremover er opdelt i 3 trin: Bachelor-, kandidat- og ph.d.-uddannelse, samt et fælles ECTS pointsystem, der skal fremme mobiliteten af studerende mellem landene. For musikkonservatorierne betød det, at uddannelserne gik fra at være 'håndværkeruddannelser' med fokus på udøvende kunstneriske og pædagogiske fag med begrænset skriftlighed, til at blive uddannelser med akademisk grad, og dermed større krav om skriftlighed på såvel bachelor- som kandidatuddannelsen.

I 2010 implementeredes kvalifikationsrammen for videregående uddannelser under Kulturministeriet, og her fremgår det, at de videregående kunstneriske uddannelser *"er baseret på såvel et kunstnerisk som et videnskabeligt grundlag, men vægtningen er forskellig"* og videre at *"de forskellige uddannelser indenfor samme uddannelsesinstitution kan ligeledes have en forskel i vægtningen af det kunstneriske kontra det videnskabelige vidensgrundlag [...] ved fx konservatorierne skal det derfor afspejles i studieordningerne, i hvor høj grad den enkelte uddannelses vidensgrundlag bygger på praksis, kunstnerisk udviklingsvirksomhed eller forskning"*. Og at *"det endelige projektarbejde/afhandling/kandidatprojekt kan derfor have et rent kunstnerisk grundlag, et rent videnskabeligt grundlag, såvel som et grundlag der trækker på både et kunstnerisk og et videnskabeligt grundlag[...]* De studerende undervises i udstrakt grad af aktive kunstnere, og uddannelserne udvikles af aktive kunstnere" (KUM, 2010). Det betyder, at hovedfagsunderviserne er professionelle musikere, som bringer viden og erfaring fra andre praksisfællesskaber med ind på konservatoriet. Og at de læringsprincipper, de selv har lært efter og lærer efter, bliver viderebragt til de studerende. Undervisernes identitet ligger i dét at være udøvende musiker, selvom deres primære funktion ofte er at være undervisere på musikkonservatoriet (Nielsen 1999, s. 94 og s. 126). Indholdet af denne kvalifikationsramme danner grundlaget for studieordningerne, som blev godkendt på DJM i 2010, og som er gældende for de kommende studieår.

1 Kaninøremodel : Som en del af sit hovedfag, underviser studerende på musikkonservatoriet udefrakommende elev under observation af hovedfagslæreren

2.1 Den individuelle musikuddannelse

DJM udbyder uddannelser indenfor klassisk, rytmisk og elektronisk musik. Uddannelserne består af både teoretiske og praktiske fag. IM-uddannelsen er en rytmisk uddannelse, hvor den studerende *"erhverver sig viden, færdigheder og kompetencer til at begå sig som rytmisk musiker og underviser"* (IM, bachelor og IM, kandidat).

Som kvalifikationsrammen giver mulighed for, er de kunstneriske fag vægtet højere end de videnskabelige fag, hvilket ses af fordelingen af ECTS-point. På bacheloruddannelsen svarer de kunstneriske fag til ca. 75% af ECTS-pointene, og på kandidatuddannelse drejer det sig om ca. 90% (IM, bachelor s. 58 og IM, kandidat s. 3). Udover den planlagte undervisning spiller de studerende et antal koncerter og medvirker i projekter på tværs af geografi og studieretning.

Som studerende på musikkonservatoriet skal man, udover selv at modtage undervisning, gennem pædagogiske praktikforløb, hvor man underviser børn eller voksne under observation af hovedfagslæreren.

2.2 Mesterlære som læringsprincip

Optagelse på musikkonservatoriet forudsætter, at den studerende består en praktisk prøve. Prøven afholdes som en koncert, hvor ansøgeren spiller selvvalgte numre udenad på sit hovedinstrument, og hvor mindst et af numrene skal spilles sammen med en lille besætning (Optag bachelor s. 23-30). Herudover vælges et ledelsesfag (sammenspilsledelse, korledelse, børnemusik mfl), hvori man ved optagelsesprøven skal demonstrere sine undervisningsfærdigheder (Optag bachelor s. 27). Der er ikke krav om gymnasial eller anden ungdomsuddannelse.

Optagelsesprøven forudsætter at ansøgeren allerede inden optagelse på musikkonservatoriet behersker sit instrument og er i stand til at spille sammen med og undervise andre. Allerede inden starten på uddannelsen har de studerende en række kompetencer indenfor den praktiske del af undervisningen, og har bevidst eller ubevidst stiftet bekendtskab med forskellige læringsprincipper heriblandt mesterlæreprincippet.

Mesterlæreprincippet kendes primært fra traditionelle håndværkeruddannelser, hvor en lærling uddannes hos en mester. Og som jeg senere redegør for, er der sammenlignelige punkter mellem mesterlæreprincippet og den undervisning, der foregår på musikkonservatoriet. Den primære forskel ligger i, at musikkonservatoriestuderende allerede inden studiestart mestrer deres håndværk, og at det er et krav for at få en studieplads.

Til forskel fra videregående uddannelser uden en kunstnerisk del bygger læringsprincipperne på musikkonservatoriet primært på, at læring sker i praksis, hvilket er tæt forbundet med mester-

lærerprincippet.

Klaus Nielsen (lektor i psykologi) og Steinar Kvale (tidligere professor i psykologi) har beskrevet mesterlære som et læringsprincip, hvor opfattelsen er, at læring er situeret i en konkret kontekst. I teorien om situeret læring tages der udgangspunkt i, at lærlingens deltagelse i et praksisfællesskabet er afgørende for at der finder læring sted, fordi læring ses som en social proces.

Nielsen og Kvales mesterlæreprincip indeholder fire aspekter: Praksisfællesskab, tilegnelse af faglig identitet, læring uden formel undervisning og evaluering gennem praksis (Nielsen og Kvale, 1999 s. 13). Indholdet i mesterlæren er specifikt, læringen er situeret i en bestemt kontekst, og der er ikke adskillelse mellem læring og anvendelse af det lærte. Nielsen og Kvale definerer mesterlære til at være en læringsform, der kan foregå i andre kontekstuelle sammenhænge end det typiske klasseværelse, og at læring i mesterlæren sker gennem "*observation, imitation og identifikation [...] træning, vejledning og supervision [...] cases, eksempler og fortællinger*" og "*[...] læring kan finde sted uden direkte, formel verbal undervisning*" (Nielsen og Kvale, 1999 s. 18). Endvidere sker læring gennem "*udøvelse [...] gennem øvelse [...] om og med redskaber [...] ved at undervise [...] og med] kroppen som lærende subjekt*" (Kvale og Nielsen 2003, s. 240).

Den lærendes faglige identitet vokser i takt med, at hans beherskelse af faget stiger, og han tilegner sig den viden og kunnen, der kvalificerer ham til at være en del af det faglige fællesskab. Og til forskel fra den traditionelle skoleundervisning, evalueres lærlingen undervejs af de andre lærlinge, svende og mesteren (Nielsen og Kvale, 1999).

Mesterlæreprincippet er inspireret af teorien om praksis. Praksisteori diskuteres indenfor vidensområder som filosofi, sociologi, historie, antropologi og naturvidenskabelige områder, og de forskellige teoretiske tilgange bidrager med forskellige forståelser (Schatzki 2001, s.11). De fleste praksisteoretikere er enige om, at menneskets handlinger er lagret i kroppen, og "*that nexuses of practices are mediated by artefacts, hybrids and natural objects*" (Schatzki 2001, s.12). Endvidere er der overvejende enighed om, at "*knowledge, meaning, human activity, science, power, language, social institutions and historical transformation*" er aspekter i det praksisteoretiske perspektiv (Schatzki 2001, s. 12). I praksisteorien ses der ingen adskillelse mellem krop og bevidsthed. Praksis er afhængig af en given kontekst, altid til forhandling og formes af historie, kultur, normer og værdier. Og at læring derfor skal ses som en social proces.

Læring som en social proces er også læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wengers udgangspunkt. De beskriver læring som en social proces, der opstår gennem deltagelse i en social praksis, der er situeret i praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab er den sociale relation, som en gruppe af mennesker tilhører. Deltagelse i praksisfællesskaber kan enten være centrale eller perifere, og medlemmerne i et praksisfællesskab definerer, hvad der er værdsat, og hvilke kompetencer og hvilken viden man skal have for at være medlem. I teorien om situeret læring tages der udgangspunkt i, at deltagelse i praksisfællesskabet er afgørende for, at læring finder sted. (Wenger, 2003; Lave og Wenger, 2003).

Thomas Szulevicz tilføjer praksisperspektivet et topografiske perspektiv. I sin ph.d-undersøgelse af landbrugsskole-elevs læring, konstaterer han, at det fysiske rum har indflydelse på, om der finder læring sted. Hans undersøgelse foregår i malkehallen, som er installeret med malkemaskiner og andre malknings-relevante redskaber. Rummet er dermed et kodet funktionelt rum, som klart definerer, hvilke handlemuligheder der gives. At rummet signalerer, hvad der skal foregå, gør i dette tilfælde læringen for især bogligt svage elever lettere. *"Pointen er at læring er situeret og finder sted på konkrete lokaliteter og at disse har betydelig indflydelse på læreprocessen"* (Szulevicz 2010, s. 18). Jeg mener at kunne drage paralleller til den læring, konservatoriestuderende udtrykker, der foregår, når de står på en scene i en koncertsal. Det vender jeg tilbage til i analyseafsnittet.

2.2.1. Mesterlære som læringsprincip på musikkonservatoriet

Som Klaus Nielsen har vist, benytter man på musikkonservatoriet mesterlæreprincippet i store dele af undervisningen (Nielsen, 1999a, Nielsen 1999b, Nielsen, 2006). Undersøgelsen er foretaget med pianiststuderende på klassisk musikerlinie på DJM. Med baggrund i mine interviews, og mit kendskab til DJM, ser jeg tydelige paralleller mellem Nielsens resultater og hovedfagsundervisning på IM-uddannelsen.

Undervisning i praktiske/instrumentelle fag på musikkonservatoriet foregår primært ved imitation og læring i praksis. Ifølge Klaus Nielsens undersøgelse indeholder en undervisningstime i klassisk klaver ikke kun verbal dialog men også *"body, mimicry, gestures, music, musical examples, metaphors, song, narratives, instruction etc."* (Nielsen, 1999a, s. 126). I interviews med studerende pointeres det, at muligheden for at opleve andre pianister, andre lærere og medstuderende er en vigtig del af deres uddannelse (Nielsen 1999b, s.6). Endvidere at læringsudbyttet er stort ved de

kommentarer, man som studerende selv får fra lærere og medstuderende, men også ved at overhøre kommentarer, som bliver givet til medstuderende, er lærerige. Derfor mener Nielsen, at studerende lærer ved at være en del af et praksisfællesskab, og at læring er en social proces, som ikke primært er forbundet med undervisning.

Som nævnt ovenfor er imitation, ifølge Nielsen, en vigtig parameter i konservatoriestuderendes læring. Vi imiterer alle sammen gennem hele vores liv, og imitation skal ikke kun forstås som efterligning men også som *"an active and selective process, in which the piano student uses whatever he or she needs in the process of becoming a pianist"* (Nielsen 2006, s.7). En anden vigtig parameter er, ifølge Nielsen, *"Learning by practice [...] learning happens by using skills in real-life setting"* (Nielsen 2006, s. 10). I musikkonservatoriesammenhænge kan dette praktiseres i koncerter, hvor den studerende kan afprøve sine færdigheder og umiddelbart efter få feedback i form af fx klapsalver. Koncertsituationen udvikler den studerende til at blive musiker (i dette tilfælde koncertpianist). Nielsen sammenligner koncerten med toppen af et isbjerg, hvor al det forudgående arbejde ligger under vandoverfladen. Koncerten kræver blandt andet musisk forberedelse, samarbejde med andre involverede og programlægning. Disse emner bliver alle en del af læringsprocessen

Kristina Mariager Anderson undersøgte i sin ph.d-afhandling den pædagogiske del af undervisningen for musikstuderende på klassisk linie på Det Kongelige Danske Musikkonservatorium. Den pædagogikundervisning, der foregår i relation til det instrumentelle hovedfag, kræver ifølge Anderson ikke læsning af pædagogiske teorier. Fordi de studerende fortrinsvis vil uddannes til at være professionelle musikere og ikke musikpædagoger, bruger de primært deres tid på at øve på deres instrument. Og på trods af at de giver udtryk for, at de er vant til at undervise, men behøver nogle redskaber til at gøre det bedre, konstaterer hun at *"the way to learn how to teach does not necessarily include reading books or spending time to reflecting on what they've read, but rather watching a teacher doing it"* (Anderson 2006, s. 177). Mesterlæreprincippet hersker dermed også i pædagogikundervisningen (Anderson 2006). Den undervisning, der er beskrevet her, relaterer sig til observationspraktik, hvor den studerende observerer en undervisningssituation. Og endvidere i kaninpraktik hvor den konservatoriestuderende underviser en elev (en kanin) i sit hovedfag under observation af hovedfagslæreren.

2.2.2. Mesterlære som læringsprincip udenfor musikkonservatoriet

Men også måden, hvorpå musikere udenfor det etablerede uddannelsessystem lærer på, er sammenlignelig med mesterlæreprincippet. Lucy Green konstaterer i sine studier af rytmiske musikere, at de lærer sig selv at spille ved at lytte til andre musikere og deres måde at udtrykke sig musikalsk på for derefter at kopiere de dele, de synes som. Også i bandsammenhænge foregår læring uden en lærer, ved at man lærer af de andre i bandet. "*Musicians watch and imitate each other [...] the copy and exchange ideas, knowledge and techniques, learn to play together, including making covers, improvisations and compositions of original music*" (Green 2001, s. 97).

Ved at betragte jam² med et socialt læringsteoretisk perspektiv påviser Lars Brinck, at den enkelte musiker, som deltager i et praksisfællesskab, har adgang til læring ved udveksling af erfaring og viden og gensidig kritik. Og at en lærers tilstedeværelse ikke altid er afgørende for, om der finder læring sted (Brinck 2010).

2.3. Opsummering

Som jeg har beskrevet tidligere i projektet, har studerende på DJM en væsentlig musikalsk viden og kompetence inden, de starter på DJM. Denne viden og de kompetencer har de fået ved at agere som beskrevet ovenfor. Og mesterlæreprincippet, som de er bekendte med før de begynder deres uddannelse på musikkonservatoriet, og som de er vant til og trygge ved, er også den dominerende læringsstil i undervisningen på musikkonservatoriet. Selv i pædagogiske fag, hvor den kognitive læringsstil traditionelt vil være herskende, viser Andersons undersøgelse, at mesterlæreprincippet dominerer, fordi de studerende ser deres identitet som forbundet med det at spille musik og ikke det at undervise. At identificere sig som musiker ligger også hos underviseren, fordi denne skal være udøvende musiker, og at hans identitet derfor primært er forbundet med det at være musiker og ikke det at være musikpædagog (Nielsen 1999a, s. 94 og 126). Den rytmiske musikeridentitet er tæt forbundet med den nutidige kultur, og at få en karriere indenfor den rytmiske musik kræver ikke nødvendigvis, at man har en musisk uddannelse. I rockmusikken har man ikke, som indenfor den klassiske musik, traditioner for at skrive musikken ud i noder, og derfor lytter og eksperimenterer man selv. Anderledes er det i jazzmusikken, hvor der kræves stor indsigt, viden og færdigheder (Fredens, 2001).

Jeg har ovenfor beskrevet udviklingen af DJM uddannelser fra primært at være koncentreret om

² Betegner et ensembles kollektive improvisation (uden forudgående arrangement) (Politiken, 1996)

det kunstneriske til at blive uddannelser med både en kunstnerisk og en videnskabelig del. Desuden har jeg beskrevet, hvordan en optagelsesprøve til musikkonservatoriet foregår, og hvilke forudsætninger der kræves af den studerende for at blive optaget. Den sidste del af afsnittet handlede om mesterlæreprincippet, som er det gældende læringsprincip både indenfor og udenfor den formelle musikuddannelse.

3. Kompetence og informationskompetence

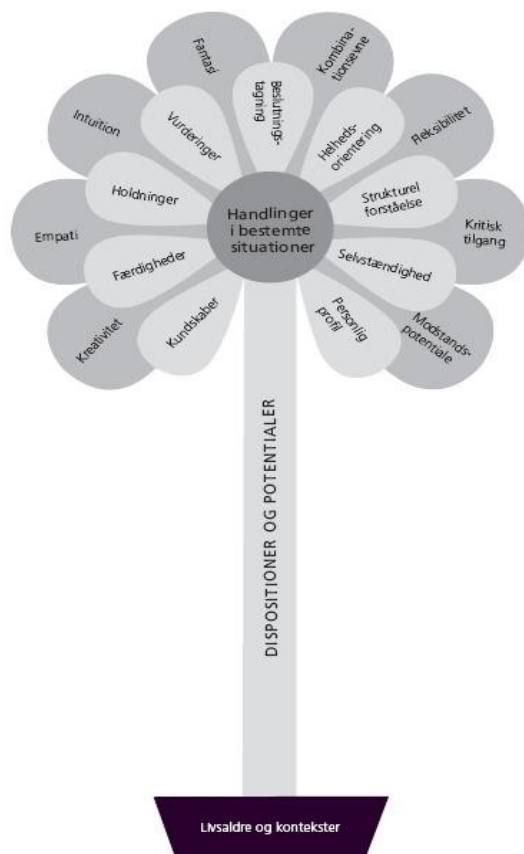
Før vi ser nærmere kompetencerne, som er formuleret i studieplanerne, og de kompetencer som de studerende selv mener, de bør have, vil jeg først pointere, at der er forskel på forståelse af det danske ord informationskompetence i forhold til det engelske ord information literacy. Ordet literacy betyder, ifølge Informationsordbogen, evnen til at læse, men er *"oftest forstået bredere som evnen til at læse, skrive og regne"* (Inf). Dermed tager forskningen i den engelske forståelse af begrebet udgangspunkt i det at kunne læse og skrive. En noget anden betydning ligger der i det danske begreb kompetence. Min forståelse af kompetencebegrebet tager udgangspunkt i Knud Illeris' definition, som er beskrevet i det kommende afsnit. Dernæst gennemgår jeg informationskompetencebegrebet. Jeg vil beskrive, hvordan forståelsen af begrebet har udviklet sig over tid og gå nærmere ind i Annemaree Lloyds definition. Endelig vil jeg beskrive DJM's kompetenceforståelse for til sidst i afsnittet at sammenligne og diskutere disse tre forståelser og definere min egen forståelse af informationskompetencebegrebet.

3.1. Kompetenceblomsten

Ifølge den danske professor i uddannelsesforskning Knud Illeris omfatter kompetencer *"i udgangspunktet alle de kapaciteter man har og er i stand til at anvende i en given sammenhæng"* (Illeris 2012, s. 40), og derfor skal kompetence ikke kun forstås som faglige kompetence. Illeris mener, at hvor kvalifikationer er noget, man kan have erhvervet eller lært sig, men som man ikke kan bruge, fordi man kun kan koble dem til læringssituationen og ikke til en situation, der er løsrevet herfra, så er kompetencer situationsrelaterede og viser sig først, når der opstår situationer, hvor de er relevante. Kompetencer er dermed handlingsrelaterede, og når de er handlingsrelaterede, er de også relateret direkte eller indirekte til en social sammenhæng, fordi de altid involverer andre mennesker.

Illeris' kompetencebegreb består af en række delelementer, som har forskellige eller ingen betydning alt afhængig af den situation, hvori de kommer til udtryk. Illeris mener, at den traditionelle forestilling om at kompetencer bygger på elementer som kundskaber, færdigheder og vurderinger samt beslutninger, ikke dækker alt, hvad der er brug for. Hans figur, kompetenceblomsten (se

nedenfor), illustrer den viften af kompetencer, som Illeris mener, begrebet indeholder.



Kompetenceblomsten (Illeris 2012, s. 56)

Blomsten illustrer, at fundamentet for kompetencer findes i alle sammenhænge og i alle livsaldre.

Kernen i blomsten viser, at kompetencer kun kan være handlinger i bestemte situationer. Kronbladene er delt i 'ordinære kompetenceforståelser' og 'udvidede kompetenceforståelser'.

De ordinære kompetenceforståelser indeholder elementerne: kundskaber, færdigheder og holdninger; vurderinger og beslutninger; strukturel forståelse og overblik; socialitet og samarbejdsevne; selvstændighed, selvindsigt og selvtilid; personlig profil/personlighedstræk.

De udvidede kompetenceforståelser består af: "Kreativitet, fantasi, kombinationsevne, fleksibilitet, empati, intuition, kritisk tilgang samt modstandspotentiale" (Illeris 2012, s. 66)

Kompetencer kan ikke måles, fordi der indgår personlighedstræk (fx selvstændighed, kreativitet, empati og intuition), og det er umuligt at sige, hvilke af disse der er mest værdifulde (Illeris 2012, s. 137). Ifølge Illeris udvikles kompetencer gennem den læring, som finder sted i alle mulige sammenhænge. Og at læring kun kan finde sted, hvis den har et indhold, hvilket betyder, at man kan ikke lære uden, at man lærer *noget*. Illeris' læringsforståelse bygger på det kognitive perspektiv, hvor forståelsen er, at læring finder sted i hjernen og er en hændelse for det enkelte individ. Desuden har sammenhængen, hvori læringen foregår, betydning, hvilket betyder, at læringen er situeret.

(Illeris 2009, s.13-18). Illeris mener ikke, at der er en erkendelse af, ”at læring, der opleves som påtvunget, ikke har mange chancer for at fremme de kvaliteter, der indgår i kompetencebegrebet og er centrale for at læringen reelt får karakter af kompetenceudvikling” (Illeris 2012, s. 157).

3.2. Kompetence som en del informationskompetencebegrebet.

En historisk gennemgang af forståelsen af informationskompetence viser, at siden 1974 har bibliotekarer og informationsspecialister haft interesse for begrebet. Diskussionen omkring definitionen af begrebet er primært foregået i engelsktalende lande, og ikke mindst forskellen på 'information skills' og 'information literacy' har affødt en mængde litteratur på området (Virkus 2003). Ifølge Virkus' historiske gennemgang af informationskompetencebegrebet i Europa er de fleste initiativer kommet fra den formelle uddannelsesverden, hvorimod der er set meget få tiltag fra ”workplace, community and continuing education” (Virkus 2003, s. 47). På de videregående uddannelsesinstitutioner som DJM er der gennem årene udbudt adskillige kurser i informationssøgning, og det har været diskuteret, hvorvidt informationskompetence skulle læres som et separat 'fag' eller integreres i den almindelige undervisning. Informationskompetence er i uddannelsessektoren, og ikke mindst på uddannelsesbibliotekerne, blevet opfattet som færdigheder hos den enkelte. Disse færdigheder opnås ved at opfylde en række eksplicitte krav, som er relateret til skrevne eller digitale kilder og teknologi. Det ses blandt andet i Association of College & Research Libraries (ACRL), hvor informationskompetente studerende kan:

- *Determine the extent of information needed*
- *Access the needed information effectively and efficiently*
- *Evaluate information and its sources critically*
- *Incorporate selected information into one's knowledge base*
- *Use information effectively to accomplish a specific purpose*
- *Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally*

Informationskompetence har ifølge ACRL tæt sammenhæng med kompetencer indenfor brug af computere, databaser og distance learnings systems. Kompetencerne ligger hos den enkelte, og standarden kan bruges indenfor alle discipliner, alle uddannelsestyper og på alle uddannelsesniveauer (ACRL).

Informationskompetence ses oftest som en del af det kognitive paradigme (Lloyd 2010, s.143) og

oftest fra et biblioteks-perspektiv. Men med Christine Bruces og senere Annemarie Lloyds undersøgelser af informationskompetencer hos medarbejdere i virksomheder, flyttes begrebet ud af bibliotekerne og ind på arbejdspladserne.

I 1997 blev der med Christine Bruces forskningsprojekt sat spørgsmålstegn ved opfattelsen af informationskompetence som en generisk færdighed. Hendes undersøgelse viste, at medarbejdere med forskellige funktioner ikke havde samme opfattelse af, hvornår de var informationskompetente. Deres svar var afhængige af den kontekst, de befandt sig i på det givne tidspunkt. Bruce konstaterede, at informationskompetencer knytter an til en bestemt kontekst, og at den ikke umiddelbart kan overføres til andre kontekster (Bruce, 1997). Hendes konklusion er, at informationskompetence er individuel og kognitiv og knytter an til en kontekst.

Til forskel fra Bruces fænomenologiske tilgang til informationskompetence er Annemarie Lloyds tilgang baseret på det sociokulturelle og praksisteoretiske perspektiv. Hendes kompetenceteori bygger på teorien om praksis, som jeg har redegjort for ovenfor, og som Nielsen og Kvale har brugt som udgangspunkt i beskrivelsen af mesterlæreprincippet. Det er ikke længere individet, der er i fokus, men individet som deltager i en social praksis. Enhver praksis rummer ifølge Lloyd et informationslandskab, som er "*the communicative space through people develop identities and for relationships based on shared practices and ways of doing and saying things*" (Lloyd, 2010 s. 9). Udgangspunktet er, at informationskompetence ikke kun er relateret til tekstbaserede informationer, generiske færdigheder og uddannelsesinstitutioner. Lloyd fokuserer på informationer som erfaringer, behov og færdigheder, som ikke kan læres uafhængigt af kontekst. Disse konklusioner har Lloyd draget efter at have foretaget observationer af uddannelse af henholdsvis brandmænd og ambulancereddere (Lloyd 2007, 2009, 2010a, 2010b).

Uddannelsen af ambulancereddere foregår først på skole, hvor aspiranterne gennemgår et teoretisk kursus baseret primært på skriftlige kilder med et forfølgende praktiforløb. Redderne oplever uddannelseslokalet som et kontrolleret miljø, der ikke kan tage højde for de hændelser, der sker ude på ulykkestedet. Deltagerne giver udtryk for at de mangler den erfaringsmæssige viden, og at de skriftlige kilder ikke ses som en central kilde til information. Det giver ikke "*practice to your fingertips*" (Lloyd 2009, s. 410).

Først ved egen øvelse samt observation af professionelle reddere, udvikler 'novicerne' sig til at blive professionelle. Observation gør det muligt at beslutte hvilket af det observerede, man vil

bruge i sin egen praksis. Og øvelse giver en kropslig erfaring og kompetence, som med tiden udvikler kroppen til at agere automatisk og dermed gøre hjernen i stand til at beskæftige sig med andre informationer samtidigt.

Desuden udtrykkere redderne, at de også lærer ved at høre de andre reddere berette om tidligere hændelser og ved at diskutere egne erfaringer med andre reddere eller andet sundhedsfagligt personale. Informationer bliver dermed kontekstualiserede og situerede. Ifølge Lloyds undersøgelse er informationer andet end det talte og skrevne ord. Ifølge redderne kan ikke alle informationer beskrives med ord "*We know what the various breath sounds are called, but we don't know what the sound like. The piece of paper can't give us that information, how we are going to know what we are looking for when we get out on the road*" (Lloyd 2009, s. 403), og disse kan kun læres i praksis og dermed lagres i kroppen.

Lloyd definerer tre dimensioner, som hun mener gør sig gældende i et informationslandskab: Den tekstbaserede, den kropslige og den sociale dimension.

I den tekstbaserede dimension er information relateret til den objektive viden. Informationen er defineret som teoretisk og kontekstafhængig, og den er primært udtrykt i tekst, eksempelvis lærebøger og manualer. Informationer bliver søgt gennem trykte eller digitale kilder.

I den kropslige dimension fås information gennem observation af kroppen i praksis, gennem øvelse eller gennem sproglige overleveringer fra andre deltagere. Kroppen bliver informationsbærer og dermed et instrument til en non-verbal kommunikation, og de opnåede kropslige informationer er ikke mulige at skriftliggøre eller forklare på anden vis. "*This regular activities allowed experienced practioners to act as informations sources through demonstration of work practices*" (Lloyd 2007 s. 189).

Den tredje dimension er den sociale dimension. Her bliver informationer udvekslet mellem medlemmerne i praksisfællesskabet, og de erfarne medlemmer er informationsbærende elementer. Igennem interaktion mellem medlemmerne udveksles der over tid en fælles og kollektive forståelse. Denne forståelse er afgørende for, at novicen udvikler sin identitet som professionel deltager i praksisfællesskabet. Eller som en af brandmændene i Lloyds undersøgelse udtrykker det: "*The fire brigade didn't teach me a great deal, and it's generally not the fire brigade that does teach, it's the firemen at the station*" (Lloyd 2007, s. 190).

Som skrevet ovenfor er informationskompetence, for Lloyd, ikke kun begrænset til det formelle læringsmiljø men en del af den menneskelige aktivitet i enhver kontekst.

I stedet for at se informationskompetence som en række generiske færdigheder "*information*

literacy should be explained with reference to its outcomes and to the socio-cultural features that have been recognized and sanctioned according to the social, historical, political and economic arrangements that are heritaged within a particular site” (Lloyd 2010, s. 182).

3.3. Musikkonservatoriets forståelse af kompetencebegrebet

Kompetencebegrebet på DJM er defineret i Studieplanerne, som tager udgangspunkt i 'Beskrivelser af bachelor-, kandidat-, og mastergrad fra videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner i rammen for videregående grader i Danmark (typebeskrivelse)' (KUM, 2010), og den hertil hørende 'Gradstypebeskrivelsen for bachelor-, kandidat- og mastergrad fra videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner'. Gradstypebeskrivelsen er beskrevet med udgangspunkt i 'Kvalifikationsrammen for livslang læring' (Kvalifikation). Kvalifikationsrammen giver et overblik over offentligt godkendte uddannelsesbeviser og synliggør vejene gennem uddannelsessystemet. Gradstypebeskrivelsen er *”bygget op omkring en række elementer og begreber, som tilsammen danner en struktur for beskrivelserne af de videregående uddannelser i Danmark. De videregående gradstyper og niveauer beskrives med udgangspunkt i det læringsudbytte, den færdiguddannede skal have opnået ved afslutningen af sit studium”* (KUM 2010, s.1).

Kompetence er sammen med viden og færdigheder de tre faktorer, som beskriver læringsudbyttet på det enkelte uddannelsesniveau. Der er fokus på *”læring og den enkeltes læringsresultater, frem for på en given undervisnings eller undervisers intention”* (KUM 2010, s.1).

Det anvendte kompetencebegreb er opdelt i tre underkategorier:

- a) Handlingsrummet
- b) samarbejde og ansvar
- c) læring

Handlingsrummet defineres som det sted, hvor *”viden og færdigheder skal kunne bringes til udfoldelse”* (KUM 2010, s. 2). Under punktet samarbejde og ansvar lægges vægt på *”den opnåede evne til at indgå i samarbejder”* (KUM 2010, s. 2). Og endelig i punktet om læring er vægten lagt på *”den dimmitterendes opnåede evne til at tilegne sig ny viden og færdigheder”* (KUM 2010, s. 2). Signifikante ord i disse tre kategorier er : viden, færdigheder, evner, selvstændighed, samarbejdsevner og ansvar. Endvidere defineres kompetence, til forskel fra færdigheder, til at være: *”Der hvor dimittenden mere eller mindre af egen kraft/på eget initiativ selvstændigt overfører konkrete færdigheder til nye områder, sammenhænge og handlingsrum [...] kompetence [beskrives] derfor bla ved brug af begreberne ansvar og selvstændighed”* (KUM 2010, s. 2).

DJM's kompetenceforståelse tager udgangspunkt i ovenstående kvalifikationsramme. Læringsmålene for kompetencerne er formuleret således:

a) Handlingsrummet: *"Skal kunne styre komplekse og uforudsigelige, kreative udfordringer i udviklingen og udfoldelsen af et musikerkor i en globaliseret verden"*

b) Samarbejde og ansvar: *"Skal selvstændigt kunne igangsætte og lede musikalsk interaktion og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar"*

c) Læring: *"Skal selvstændigt kunne tage ansvar for egne læringsbehov, specialiseringsmuligheder og kreative udviklingspotentialer samt strukturere tid og arbejdsindsats"*

(Kandidat: musiker og Kandidat: musikpædagog)

Den læringsstil, der praktiseres på DJM, er ikke formuleret i studieplanerne, men jeg mener at kunne dokumentere ud fra Klaus Niensens undersøgelse (som er beskrevet tidligere), mit eget kendskab til uddannelsen og mine interviews, som bliver præsenteret i afsnit 5, at det praktiserende læringsprincip er mesterlæreprincippet.

3.4 Opsummering

Vi har nu set, at mesterlæreprincippet er det gældende læringsprincip på musikkonservatoriet både i praktiske og pædagogiske fag. Princippet tager udgangspunkt i teorien om praksis og praksisfællesskaber og læring ses som en social proces, der er knyttet til en bestemt kontekst, og at læring også foregår udenfor formelle uddannelsesinstitutioner.

Vi ved, at studerende på musikkonservatoriet skal bestå en optagelsesprøve for at blive optaget på konservatoriet og derfor har en række af kompetencer i forhold til deres musiske kunnen, inden de starter på uddannelsen. Og at disse kompetencer er lært ud fra mesterlæreprincippet.

Desuden ved vi, at der ligger en anden forståelse i det danske kompetencebegreb end det engelske literacy, og at det i denne opgave har betydning for forståelsen af informationskompetencebegrebet. Min forståelse tager udgangspunkt i Knud Illeris' definition, som opdeles i en ordinær og en udvidet forståelse. Ifølge Illeris udvikles kompetencer gennem læring, som er situeret i en bestemt kontekst. Desuden mener han, at uddannelse også foregår udenfor formelle uddannelsesinstitutioner. Hans læringsteoretiske udgangspunkt er kognitivt.

Herudover ved vi, at DJM's forståelse af kompetencebegrebet tager udgangspunkt i Kvalifikationsrammen, og at kompetencer er en ud af tre faktorer, som beskriver læringsudbyttet på uddannelsen. Kompetencemålene skal opnås gennem uddannelsen, og dermed gennem den læring der er foregået på musikkonservatoriet. Det læringsteoretiske udgangspunkt er mesterlæreprincippet.

I forholdt til informationskompetenceteorierne ved vi at ACRL-standarden tager udgangspunkt i literacy og opfattes som en generisk færdighed hos den enkelte. Standarden skal forstås ud fra et biblioteksperspektiv.

Vi ved, at Christine Bruce ser informationskompetence som kontekstafhængig, og at det enkelte individ er i centrum. Hendes læringsteoretiske udgangspunkt er kognitivt.

Ligesom Bruce definerer Annemaree Lloyd informationskompetence til at være kontekstafhængigt. Hendes definition tager udgangspunkt i teorien om praksis og praksisfællesskaber. Hun ser kompetencer som mere og andet end tekstbaserede kompetencer, og hun mener, at læring også foregår udenfor den formelle uddannelsesinstitution.

Fra min tidligere undersøgelse ved vi, at undervisere på DJM ser relevante kompetencer som værende: tekstrelaterede, kropslige, emotionelle og sociale.

Ud fra ovenstående viden og ud fra hvad vi ved om musikkonservatoriet, mener jeg, at et informationskompetencebegreb, som skal rumme alle aspekter, ser således ud:

Lloyds IK-teori + mesterlæreprincippet + Illeris' kompetencebegreb

og det gør det ud fra følgende betragtninger:

- Der er brug for en informationskompetencedefinition, som dækker andet end tekstrelaterede kompetencer. Det får vi med Lloyd
- Der er brug for en teori hvor læring foregår i praksis. Det får vi med Lloyd og mesterlæreprincippet
- Der er forbrug for et kompetencebegreb, som kan rumme DJM's kompetenceforståelse, og de kompetencer, som underviserne har givet udtryk for er væsentlige. Det får vi med Illeris

Men hvad siger de studerende? Det skal vi se nærmere på i afsnit 5.

Inden analyseafsnittet vil jeg i det kommende afsnit beskrive den valgte undersøgelsesmetode.

4. Undersøgelsesmetode

I dette afsnit redegøres for den valgte undersøgelsesmetode. I første del af afsnittet redegør jeg for den valgte metode til brug for interviewundersøgelsen. Dernæst forklarer jeg udvælgelsesmetoden, som jeg har anvendt i forbindelse med at finde respondenter. Herefter følger en kort beskrivelse af interviewenes forløb og en forklaringen på, hvorfor jeg har valgt at transkribere alle interviews. Dernæst kommer en gennemgang af det hermeneutiske fortolkningsprincip, som er

anvendt i fortolkningerne af mine interviews.

4.1. Interviewundersøgelsen

Ifølge Trost og Jeremiassen er formålet med en undersøgelse afgørende for, hvilken metode der skal anvendes. Hvis undersøgelsen drejer sig om *"at forstå eller finde et bestemt mønster"* (Trost 2010, s. 33), skal man lave en kvalitativ undersøgelse frem for en kvantitativ, hvor forespørgslen handler om *"hvor hyppigt eller hvor almindeligt"* (Trost 2010, s. 33). I den kvalitative metode handler det om at forstå meningen med det respondenten siger ud fra hans erfaringer, følelser, tanker samt verdensbillede. Det betyder, at det samme spørgsmål, stillet til to forskellige personer, ikke nødvendigvis giver det samme svar, fordi deres referencerammer er forskellige.

Da min undersøgelse handler om at forstå, hvilke kompetencer de studerende ved DJM mener, de skal have for at gennemføre undervisningen og agere i deres professionelle liv samt forsøge at afdække et mønster i deres besvarelser for dermed at konkludere, hvordan et dækkende informationskompetencebegreb ser ud, har jeg anvendt den kvalitative undersøgelsesform i mine interviews.

Idéen bag det kvalitative interview er at lade *"den interviewede styre rækkefølgen i samtalen"* (Trost 2010, s. 75). Derfor skal en interviewguide til et kvalitativt interview bestå af en kort liste over emner, hvor indenfor spørgsmålene stilles. Rækkefølgen hvorefter spørgsmålene bliver stillet, er ikke givet på forhånd, da spørgsmålene ofte opstår som følgespørgsmål til de svar, der bliver givet af respondenten.

Interviewguiden, som er brugt til min undersøgelse, er udformet efter ovenstående princip. Den er opdelt i følgende emner: soloundervisning, holdundervisning, undervisning i ledelsesfag, praktik, andre fag og 'inspiration udefra'. Indenfor hvert emne har jeg udarbejdet spørgsmål, som er brugt som ledetråde for mig selv. Efter det første interview, et pilotinterview, konstaterede jeg, at spørgsmål der handlede om rytmik, timing, gehør og lignende ikke gav mening hos respondenten. Spørgsmålene tog udgangspunkt i begreber fra studieplanen, som ikke kan forstås løsrevet fra den sammenhæng, som de er beskrevet i. Dette havde jeg ikke den nødvendige baggrund for at forstå. Interviewguiden blev efterfølgende rettet til, og det er den tilrettede der er vedlagt som bilag 1

4.1.2. Valg og invitation af interviewpersoner

Interviewundersøgelsen ønskedes foretaget blandt fire nuværende og fire tidligere studerende fra IM-uddannelsen. Der ville muligvis have vist sig flere perspektiver ved at udvide antallet af interviewede, men antallet er valgt ud fra opgavens størrelse.

De nuværende studerende er valgt blandt studerende på 8. semester, og de repræsenterer forskellige hovedfag. Disse er valgt fordi: De har gennemgået hovedparten af deres undervisning, og de har derfor haft undervisning i alle typer af fag; De har gennemgået deres praktikperioder og har dermed selv prøvet at undervise; De har afholdt koncerter, hvor de selv har været solist.

På baggrund af ovenstående antager jeg, at de har erfaringer fra undervisning i forskellige sammenhænge og har en identitet som studerende. Valget af de forskellige hovedfag skal give en eventuel spredning i forhold til kompetencerne.

Respondenterne er inviteret via mail (bilag 2), som er sendt ud til 16 studerende.

Jeg fik 4 positive tilbagemeldinger fra nuværende studerende, dog repræsenterede disse kun to forskellige hovedfag (korledelse og sang), og jeg var derfor nødt til at kun at bruge de to af dem, og finde to andre. Som nævnt foretog jeg et pilotinterview, inden jeg sendte interview-indbydelserne ud. Interviewet blev foretaget med studentermedhjælperen fra biblioteket, som går på 6. semester og repræsenterer yderligere et hovedfag (børnemusik). Jeg skønnede at interviewet havde en karakter, som gjorde det brugbart i den videre undersøgelse. Desuden tager jeg højde for, at vi kender hinanden via vores fælles arbejdsplads. En fjerde respondent henvendte sig selv på biblioteket, da han havde hørt om undersøgelsen blandt sine medstuderende. Han går ligeledes på 6. semester og repræsenterer yderligere hovedfag (klaver og sammenspilsledelse). Han blev dermed den fjerde respondent.

Kriteriet om forskellige hovedfag er også brugt i valget af tidligere studerende. Invitationerne er sendt ud til studerende, som afsluttede deres uddannelse i 2012. De studerende er valgt ud fra min viden om, at de stadig boede i området og derfor havde mulighed for at møde personligt op. Ud af de 4 inviterede vendte 3 tilbage med positivt svar. Jeg skønnede, at de 3 udgør et repræsentativt antal.

4.1.3. Interview - situationen

Interviewene blev afholdt ved fremmøde på biblioteket udenfor åbningstid, med de forbehold der må ligge i at respondenterne kunne "*føle sig underlegen der – i mit domæne*" (Trost 2010, s. 68).

Jeg gjorde i min invitationsmail opmærksom, på at interviewet ville blive optaget. Ved at optage interviewet havde jeg mulighed for at koncentrere mig om interviewets emne, og samtidig ville jeg ikke være begrænset af min hukommelse og noter i den videre undersøgelse. (Kvale 2009, s. 201). Desuden havde jeg i mailen gjort opmærksom på, at respondenterne ville optræde anonymt i undersøgelsen, og Jeg havde endvidere beskrevet undersøgelsens formål. Undersøgelsens formål gentog

jeg inden interviewets start, suppleret med yderligere oplysninger om projektet. Jeg informerede desuden om at respondenterne skulle se bort fra min bibliotekariske baggrund, i fald det var muligt. Den oplysning mener jeg er vigtig, fordi undersøgelsen ikke skulle sige noget om kompetencer i forhold til brug af biblioteket, men kompetencer i forhold til uddannelsen på musikkonservatoriet. Endvidere gav jeg respondenterne mulighed for at stille opklarende spørgsmål både før og efter interviewet.

4.1.4. Transskription

Jeg har valgt selv at transskribere alle interviews i deres fulde længde. Hvert interview varede 40-50 min, og transskriptionen var derfor tidskrævende. Fordelen ved denne metode er, at jeg under transskriptionen husker sociale og emotionelle aspekter af interviewsituationen, og at meningsanalysen starter allerede her. Desuden er det lettere at vende tilbage i en skrevet tekst end i et lydspor. Jeg tager højde, for at lyden enkelte steder er utydelig, og at jeg derfor kan have hørt forkert. De få steder hvor lyden er faldet helt ud, er i transskriptionen markeret med en række punktummer.

I analysen er respondenterne angivet med et bogstav og et tal. N angiver at det er en nuværende studerende, og F at det er en tidligere studerende. Det efterfølgende tal skal adskille respondenterne fra hinanden. Koden (N2 134-135) angiver, at det er en nuværende studerende, og at den citerede tekst er fra linie 34 -35 (bilag 3).

4.2. Hermeneutisk fortolkningsdisciplin

I analysen af den empiriske undersøgelse har jeg anvendt en fortolkende tilgang. Ifølge Kvale (Kvale 2009, s. 234) er den benyttede fortolkningsdisciplin indenfor humaniora den hermeneutiske, og da min undersøgelse ligger inden for det humanistiske vidensområde, har jeg valgt dette princip.

I den hermeneutiske fortolkningsdisciplin forstås fortolkningen af en tekst som en cirkel (den hermeneutiske cirkel), der består af forskellige principper. Et af principperne er, at forståelsen sker gennem en "*kontinuerlig proces frem og tilbage mellem delene og helheden*" (Kvale 2009, s. 233). Denne metode er anvendt i analysen af mine interviews. Interviewene er gentagne gange gennemgået med udgangspunkt i de forskellige teoretiske begreber samt temaer.

Et andet princip er "*tekstens autonomi*" (Kvale 2009, s. 233), hvor fortolkningen af teksten sker ud fra, hvad teksten siger om temaet og her forsøge at forstå, hvad respondenterne udtrykker. Som interviewer skal man i sin analyse ikke forsøge at "*læse mellem linierne*" (Trost 2010, s. 159) og passe på med at overfortolke den interviewedes udsagn.

Et tredje princip er princippet om fortolkerens påvirkning af resultaterne, fordi fortolkeren ikke kan sætte sig udover *"den forståelsestradition han eller hun lever i"* (Kvale 2009, s. 233). At foretage interviews kræver, at interviewerens er velorienteret i emnet og undersøgelsens formål. Min bibliotekariske baggrund har sandsynligvis haft indflydelse på udformningen af spørgsmålene, hvilket også min manglende kendskab til det musiske område har.

4.3. Diskussion af undersøgelsesmetoden

Jeg har fravalgt observation af undervisningen. Begrundelsen for dette valg er, dels at det er svært (umuligt) at observere, hvordan en kropslig eller emotionel information bliver lært, og dels at det er et omfattende og tidskrævende arbejde, der ligger udenfor denne opgaves størrelse.

Alle respondenter er brugere af biblioteket og kender mig som bibliotekar, hvilket muligvis har haft indflydelse på deres besvarelser.

I det kommende afsnit skal vi blandt andet se nærmere på, hvilke kompetencer de studerende har valgt at lægge vægt på.

5. Empirisk undersøgelse og analyse

Det følgende afsnit kommer i to dele. I analysens første del præsenteres respondenternes svar, hvor jeg med citater beskriver fællestrækkene i svarene og relaterer disse til relevante teorier og begreber. I analysens anden del beskriver jeg respondenternes kompetencer med udgangspunkt i Illeris' kompetenceblomst og diskuterer mønsteret i forhold til Lloyd og den kompetenceforståelse, der kommer til udtryk i DJM's studieplaner. Jeg vil til sidst diskutere respondenternes svar op mod de tidligere nævnte informationskompetenceteorier.

5.1 Analysens 1. del

Analysens første del er en præsentation af respondenternes svar, hvor jeg gør rede for, hvordan de selv definerer, hvordan de tilegner sig de kompetencer, de skal bruge for at blive til og udvikle sig som musikere/musikpædagoger. Afsnittet er struktureret i fire dele, som afspejler fire forskellige kategorier af svar på, hvordan respondenterne, ifølge dem selv, tilegner sig kompetencer. De fire kategorier er ikke respondenternes egne men min fortolkning af svarene. De fire kategorier er:

1. Kompetencer erhvervet i praksis
2. Kompetencer erhvervet i tekstbaserede fag
3. Kompetencer erhvervet i pædagogiske fag
4. Kompetencer erhvervet i andre sammenhænge

I hver del kommer, så vidt det er muligt, mindst én nuværende og én forhenværende studerende til orde. Dette skal senere bruges til at afgøre, om de to grupper har forskellige opfattelser af informationskompetence.

Den første del af afsnittet, Kompetencer erhvervet i praksis, er vægtet højest, og er dermed også længere end de øvrige 3 dele. Det begrundes i, at det er her respondenterne udtrykker sig om, hvordan informationer bliver givet, hvilke kilder informationerne og kompetencerne kommer fra, og hvilke kompetencer der kræves. For overskuelighedens skyld, er første del opdelt i mindre afsnit. De valgte udtalelser ville kunne rubriceres i andre og flere afsnit end de valgte, men skal ses i sammenhæng med den overskrift, den enkelte udtalelse er kategoriseret under.

I udtalelserne fra studerende bliver ordet information ikke tydeliggjort. Kropslige handlinger bliver ikke opfattet/italiesat som information. Og der tales ikke om, at observation af andre kan sidestilles med at læse en tekst. At information er andet end det talte og skrevne ord.

5.1.2. Kompetencer erhvervet i praksis

Uden at det bliver direkte sagt med ordet mesterlære, vil jeg i nedenstående afsnit vise, at der er enighed blandt respondenterne om, at mesterlæreprincippet er det herskende læringsprincip på musikkonservatoriet, og at dette princip også praktiseres efter endt uddannelse.

Øvelse, gentagelse

Alle respondenter er enige om at øvelse, gentagelse og kropslig hukommelse er grundstenene i at udvikle og vedligeholde deres musiske kunnen. Til spørgsmålet om hvordan man bliver bedre til at spille sit instrument og høre, hvornår det har den rigtige lyd, svarer F1 "*Ved at forsøge [...] Det er derfor det hedder de der 10.000 øvetimer, før man kan sige, at man er ved at være der*" (F1 I85). Og N3 svarer på det samme spørgsmål "*lige nøjagtig det der, kan man ikke læse sig til [...] det er bare learning by doing*" (N3 I28, I29).

Det samme faktum gør sig gældende når henholdsvis korledere og en studerende i sammen-spilsledelse beskriver, hvordan det er muligt at høre de enkelte stemmer i et kor eller i et orkester (N1, N2, F2). Den kompetence kalder F2 for 'det roterende øre' (F2 I88). Han forklarer, at man skal kunne høre det hele, og samtidig have fokus på en enkelt stemme. Og at nå frem til dette, kræver "*skarp træning*" (F2 I95). Flere respondenter drager paralleller til at lære at læse eller lære at spille fodbold (N1+N2+N3).

Kropslig hukommelse og følelser

At den gentagne øvelse med tiden bliver lagret i kroppen, og dermed bliver til en ubevidst handling, udtrykker N2 således: *"Det skal simpelthen sidde i fingrene. Så du spiller det uden at tænke over det [...]Spille det rigtig mange gange, spille det rigtigt langsomt. Og så til at du sådan set ikke rigtig tænker over det til sidst. Til at du bare sidder og kigger på fingrene, og de kører selv"* (N2 169-170). Men som F1 forklarer: *"Det er jo en kropslig ting Det er jo ikke kun noget der foregår ude i hænderne [...]fingrene gør det her, og så lyder det altid sådan her. Det er lige så meget noget, der kommer af følelser, og hvordan man har det"* (F1 167-169). Han forklarer hermed, at selv om kompetencen er lagret i kroppen, skal der følelser til, før lyden bliver 'rigtig'.

I forbindelse med det musikalske udtryk er det, som sagt, ikke kun et spørgsmål om at kunne spille melodien men også om at kunne formidle en følelse (se ovenfor). For at kunne formidle en følelse er det, ifølge F1, vigtigt med livserfaring. Andre svarer, at det handler om indlevelse (N3), og N4 siger: *"Altså jeg tror bare musik og følelser hænger rigtig meget sammen. Så det ligger så tæt på os, at hvis vi siger: Prøv at synge den her sang med glæde. Så får vi allerede følelsen af, bare tanken om glæde, hvordan det egentlig føles inde i kroppen"* (N4 1138-1141).

Observation, imitation og inspiration

Endvidere forklarer alle respondenterne, at der også sker læring gennem observation og imitation. Ikke kun ved observation og imitation af underviseren men også ved observation og imitation af medstuderende, andre musikere og sig selv.

På spørgsmål om hvordan der undervises i det musikalske hovedfag, forklarer N4, at afhængigt af hvilket problem der bliver talt om, så *"går [hun] (underviseren, red) jo foran som spejl tit. Altså hun gør det, og så skal jeg efterligne det [...]Det er jo ikke alt ved sang man kan se. Så er det også noget med at høre det i virkeligheden. [så siger underviseren, red] "De her sangere, de gør det meget [twange³, red.]. Prøv at gå hjem og lyt på dem"* (N4 115, 121-122, 126-127).

Men der foregår også imitation og observation af medstuderende. På spørgsmålet om hvorvidt man som studerende lærer ved at observere sine medstuderende, svarer N3, at hun ved at høre

3. Sangteknik som ofte bruges i country musikken.

en medstuderende synge, tænkte: *"Det er meget fedt, den måde hun improviserer på. Det kunne godt være, jeg lige kunne lære noget af det"* (N3 I335-I336). Og N1, der udover at være studerende, selv er sanger i et kor på efter-videreuddannelsen siger: *"Her sidder jeg bare og suger til mig [...] jeg kigger på hvordan X og Y [...] underviser"* (N1 I233-I235).

De tidligere studerende taler ikke om imitation men inspiration. Ifølge Klaus Nielsen (Nielsen 2006, s.7) skal imitation ikke kun forstås som efterligning men som en del af en selektiv proces, hvor man vælger det fra, man ikke kan bruge fremover. Jeg mener derfor at kunne argumentere for, at inspiration, i denne sammenhæng, kan sidestilles med imitation og observation. F3 fortæller om en festival, hun har deltaget i både som udøvende musiker og som tilhører: *"Det var en helt fantastisk oplevelse. Det var simpelthen så inspirerende [...]og udveksle erfaringer med andre. Hvad er det for noget grej de bruger, og hvorfor gør de det.[...]Det synes jeg er rigtig spændende. [...] Generelt synes jeg det er meget inspirerende at se hvad andre laver"* (F3 I153-I154 og I174-I175 og I167-I168).

En enkelt studerende pointerer, at hun lærer meget ved at observere sig selv, når hun dirigerer et kor. Det foregår via filmoptagelser, hun selv foretager. Hun ser selv filmen og lægger den efterfølgende ud, så underviseren kan se den. Hun beskriver det således: *"Det er benhårdt at sidde og se en film med sig selv. Det er modbydeligt [...] Men det er også det man lærer noget af"* (N1 I285-I288). Hendes forhåbning er, at hun på sigt kan tage filmene frem og konstatere, at hun har udviklet sig i den forløbne tid.

Erfaringsudveksling og vejledning

I forbindelse med uddannelsen i korledelse så vi ovenfor, at en del af læringen foregår ved at se optagelser af egen undervisning. Gennemgangen af optagelserne foregår sammen med underviseren, og der bliver diskuteret, hvordan koret tager imod direktionen, og hvad den studerende kan gøre bedre fremover (N1 I 53-I76). Der er her tale om erfaringsudveksling og vejledning mellem den studerende (novicen) og underviseren (den professionelle).

Men der henvises også til erfaringsudveksling mellem studerende. I forbindelse med at lede et sammenspilshold af medstuderende, siger N2: *"Det synes jeg på mange måder er givtigt, fordi du har nogen på dit eget niveau, som siger bagefter: "Åh det ville jeg måske have gjort lidt anderledes". Så sparrer man med hinanden på den måde"* (N2 I200-I201).

Flere (F1, F 3, N1, N2, N4) udtrykker, at erfaringsudveksling og kommentarer fra og med andre som

noget positivt. Det tidligere eksempel med F3, der var til festival, viser at erfaringsudveksling også er en vigtig inspirationskilde for professionelle musikere.

Nonverbal kommunikation

Vi har i de ovenstående eksempler set, at der foregår non-verbal kommunikation i undervisningen. For som F1 udtrykker det: *"Det er nemmere at synge eller forspille det man gerne vil have og så få ens elev til at følge efter det [...] og hvordan forklarer man lige, at det hedder 3. mavemuskel og 4. ribben til venstre, før du kan producere den her lyd"* (F1 l65-l67). Han siger hermed, at det ikke er verbalt muligt at forklare, hvordan en lyd skal lyde, eller hvordan den frembringes. Så der læres ved at underviseren spiller, eleven lytter og gentager herefter. Der er her tale om den samme proces, som beskrevet ovenfor med observation og imitation.

Og et tilsvarende eksempel er N4, som fortæller om en øvelse, hendes underviser har vist. En øvelse som har løst et sangteknisk problem, som N4 har haft tidligere. Øvelsen beskrives således *"Det var en af dem jeg lærte hos X. Man kan tænke på [der tales med meget nasal lyd, red.], når man skal lukke næsen, og lyde som om man er meget snottet. Det er der nogen, det virker for. Så kan man tænke at man skal dykke [vejret trækkes ind og holdes]. Hvad sker der så inde i munden? Sådan prøvede jeg tit at forklare det. For det er ikke en ting man kan gå hen og sige: Du skal gøre sådan med den der muskel, og sådan med den der"* (N4 l83-l89).

Med denne øvelse forklares/vises løsningen på problemet, ved at blive vist i praksis.

Fælles sprog - udvikling af identitet

Et fælles sprog skal, i den musiske sammenhæng, både forstås som et verbalt og et nonverbalt sprog, hvilket ses af nedenstående eksempler. På spørgsmålet om hvordan kommunikationen foregår bandmedlemmer imellem, når musikken spiller, svarer N3: *"Når han [et andet bandmedlem] gør et eller andet bestemt med hans læbe, så ved jeg godt, at så er det lige før [...] Man lærer at kende hinanden godt nok til, at man lidt ved, hvad de andre vil, uden de behøver at sige det højt. Det bliver vel sådan et internt sprog tror jeg. At vi behøver ikke sige : 1,2,3 stop"* (N3 l345 – l350). Det fælles sprog i dette eksempel er nonverbalt. Et tilsvarende eksempel giver N1: *"Det kan være der står en guitarist som viser ved, ja faktisk via direktion med sin guitar: Nu stopper vi nummeret"* (N1 l399-l400).

Det fælles sprog er ifølge F3 også en vigtig parameter i forhold til at være udøvende musiker. F3 har

for år tilbage taget en uddannelse på DJM, og har siden taget yderligere en uddannelse med et andet hovedinstrument. F3 fortæller, at det er svært at skifte uddannelse, *"det handler om at man ligesom har et sprog indenfor traditionel rytmisk musik. Så får man et sprog indenfor den elektroniske musik"* (F3 I69-I70). Hun siger hermed, at det sprog hun har fra den rytmiske musik, ikke er fælles med sproget i den elektroniske musik. Og senere i samtalen giver hun udtryk for, at hun stadig ikke har tilstrækkeligt velduiklet sprog i forhold til den elektroniske musik. Hendes identitet ligger ikke i den elektroniske musik endnu.

Rummet

Men også rummet spiller en rolle, når N3 forklarer, hvordan hun lærer at stå på en scene: *"Man får nogle redskaber [på DJM, red] til hvordan man skal arbejde med det, men man kan ikke decideret arbejde med det. Jeg bliver første bedre til det, når jeg står sammen med X et eller andet sted og så for 50. gang [spiller det, red]. Jeg har også kunnet se at den operation er gået hurtigere her, fordi Y giver mig nogle redskaber, men hun kan jo ikke gøre det for mig i undervisningen, for der er jo ikke nogen scene"* (N3 I190-195).

Erhvervelser af kompetencer i praksis

De ovenstående eksempler viser, hvordan gentagelse og øvelse er vigtige faktorer i udviklingen af den musisk-faglige kunnen, og at informationerne fra den gentagne øvelse bliver lagret i kroppen. Kroppen bliver dermed informationsbæreren og instrument til en non-verbal kommunikation. Videre er observation og imitation vigtige elementer i respondenternes læring.

Denne forståelse relaterer til mesterlærerprincippet, hvor kroppen som lærende subjekt er en del af læringsformen. Samme forståelse har Lloyd, hvilket ses i hendes undersøgelse af ambulancereddere, som er beskrevet tidligere i opgaven. Hun definerer faktorerne som en del af den kropslige dimension.

I mesterlæreprincippet tales der om vejledning, og Nielsen påpeger i sin ph.d-undersøgelse (Nielsen 1999a), at kommentarer fra medstuderende er en del af læringsprocessen for konservatoriestuderende. Lloyd taler om den sociale dimension, hvor informationer bliver udvekslet mellem medlemmer i et informationslandskab. Tilsvarende ses i empirien i afsnittet om *Erfaringsudveksling og vejledning*, hvor der gives udtryk for, at erfaringsudveksling og vejledning fra undervisere og medstuderende er vigtigt i læringsprocessen. Men også erfaringsudveksling mellem professionelle musikere er en vigtig inspirationskilde.

Et fælles sprog, uanset om det er nonverbalt eller ej, er en faktor i teorien om praksisfællesskaber. De første eksempler viser, at en bestemt bevægelse betyder noget bestemt, som henholdsvis N2 og N3 ved, de skal reagere på. I forståelsen af praksisfællesskaber ligger, at identitetsudviklingen foregår i takt med, at man udvikler sig fra novice til ekspert. At kunne læse og forstå den information, der her bliver givet kræver, at man er fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet, som i dette tilfælde er orkesteret. I det tredje eksempel fortæller F3, at hendes sprog indenfor praksisfællesskabet - elektronisk musik - ikke er fuldt udbygget endnu, og at hun derfor ikke føler sig som elektronisk musiker endnu. Hendes identitet ligger stadig delvis i den rytmiske musik. Det fælles sprog er også en del af forståelsen i Lloyds teori og i mesterlæreprincipperne. Igen er der tale om Lloyds kropslige dimension.

I eksemplet med 'rummet' henvises til, at læringen foregår i praksis, og at rummet er bestemmende for, at der finder læring sted. Som Szulevicz siger, er rummet kodet til en bestemt funktion (Szulevicz, 2010). I respondentens eksempel kan koncertsalen sammenlignes med malkehallen i Sculeviczs undersøgelse. Dette eksempel fortæller også, at læringen foregår udenfor den formelle uddannelsessituation, hvilket er et af parametrene både i mesterlæreprincipperne, og i Lloyds teori.

5.1.2. Kompetencer erhvervet i tekstbaserede fag

Alle respondenterne giver udtryk for, at de ikke har problemer med at opfylde kravene til de skriftlige opgaver. Men ca. halvdelen har problemer med at forstå opgavernes rolle i uddannelsen. En respondent havde svært ved at skrive opgaven på trods af sin studentereksamen, hvilket kom til udtryk i svaret: *"Det undrer mig at vi enten ikke skal skrive den eller nærmere at det kræves. For det synes jeg ikke det skal, når det er musik det handler om [...] det er selvfølgelig godt at have fået noget almen viden [...] Jeg ved ikke hvad det er for en vej, det undrer mig bare at det ikke hænger sammen lige nu"* (N 4 I307-I307, I309, I310-I311). Og som en forhenværende studerende udtrykker det: *"Jeg har ikke haft det dårligt med at skrive rapporten. Det har kun lige været det der med at få forstået helt præcist, hvad er det man skal levere i rapporten, og hvor meget bliver der lagt vægt på det udøvende, og hvor meget bliver der lagt vægt på det skriftlige"* (F2 I424-I426). I forbindelse med spørgsmålet om hvorvidt en forhenværende studerende kan bruge den viden, han har fået ved at skrive kandidatprojekt, svarer han *"Det er i hvert tilfælde ikke sådan noget, jeg lige umiddelbart kan se, at jeg har brug for nu med det samme"* (F1 I571-I572).

Kun to nuværende studerende angiver uopfordret skriftlige kilder som informationskilder i forhold til deres hovedfagsundervisning. Begge angiver skriftlige kilder i forbindelse med det tekniske i forhold til sangstemmen. N3 udtrykker det således: *"For det tekniske, det skal jeg nok få styr på. For*

det kan jeg læse mig til" (N3 183).

De første eksempler viser en manglende forståelse for det skriftlige arbejde i forhold til det øvrige indhold i uddannelsen. Samme opfattelse ligger der i Lloyds undersøgelse af ambulanceredders uddannelse. De ser ikke skriftlige kilder som en central kilde til information. Det sidste eksempel viser, at tekstlige kilder inddrages, når man kan se den tekstlige kilde i relation til en kontekst (sangteknik). Her kan relateres til Lloyds tekstbaserede dimension, hvor det pointeres, at tekstlig information skal være kontekstafhængig.

5.1.3. Kompetencer erhvervet i pædagogiske fag

På spørgsmålet om, hvor respondenterne får deres kompetencer fra til at undervise egne elever, svarede de samstemmende, at det er gennem observation af og inspiration fra de undervisere, de selv har mødt gennem livet. Ingen svarede uopfordret, at det primært foregik gennem læsning af pædagogiske teorier. Som N3 udtrykker det: *"Den der med, hvad man selv har prøvet. Og for mig har det også været, at jeg har observeret forskellige lærere og undervisere. Det gjorde jeg meget i starten jeg underviste. Spurgte om jeg må have lov til at gå ind og se dig undervise?" (N3 1312-1314).*

Det samme gør sig gældende for en forhenværende studerende. På spørgsmålet, om hvorvidt undervisningen i teoretisk pædagogik har indflydelse på den undervisning, han selv praktiserer, er svaret: *"Selvfølgelig tager jeg nogle overordnede valg. Og den bevidsthed der er bygget omkring de valg, det er selvfølgelig noget jeg har lært her [på konservatoriet, red], fordi det er jo først her, jeg er begyndt at arbejde med mit pædagogiske væsen. [Men] jeg vil sige, at det i lige så høj grad er noget, jeg har oplevet. Jeg har oplevet nogle andre undervisere. Jeg har selv siddet og spillet i orkestre, og har fået instruktion af nogen. Fået nogle idéer til noget, jeg synes, der virker" (F1 1204-1209).*

På spørgsmålet om hvorvidt N2 kan bruge elementer fra undervisningen i teoretisk pædagogik, svarer N2: *"Jo, men det er jo mest et snakkefag. Det er fint nok at snakke om tingene, men det er først når du kommer og bruger dem, du egentlig får dem ind under huden på en eller anden måde. Og jeg tænker ikke særlig meget pædagogik, når jeg sidder der inde [når han selv underviser, red]" (N2 1281-1283).*

Vi så tidligere, at Kristina Mariager Andersons undersøgelse viste, at mesterlæreprincippet også gjorde sig gældende i de pædagogiske fag på konservatoriet, hvilket ovenstående også viser. Og som Lloyds undersøgelse viser, er det først i praksis 'tingene' læres, og ikke gennem læsning af

læringsteorier og videnskabelige tekst.

5.1.4. Kompetencer erhvervet i andre sammenhænge

På spørgsmål om hvordan specifikke kompetencer læres, refereres der til forskellige sammenhænge uden for konservatoriet. I det følgende eksempel har respondenterne forklaret, at empati er en vigtig kompetence i forbindelse med hans job. I forlængelse af dette er spørgsmålet, hvor han har lært det, og svaret er: *"Det handler nok bare om den familie, jeg kommer fra [...][det er]bare en meget empatisk familie"* (F2 I43-I44). Til samme spørgsmål svarer N4: *"Min mor er lærer, og jeg har nogle ting med derfra"* (N4 I342-I343).

Men der henvises også til andre erhverv. *"Jeg har arbejdet i folkeskolen en del år[....] jeg har haft børnehold i rigtig lang tid"* (N3 I298-I299). Og tilsvarende svarer N1: *"Blandt andet har jeg arbejdet 3 år på DR på korskolen for pigekor derude [...]som korleder har jeg oplevet en masse optagelsesprøver for eksempel, som jeg nu tager med mig, når jeg holder en optagelsesprøve [optagelsesprøve til praktikkor]"* (N1 I227-I230).

I de ovenstående eksempler er henholdsvis familien og tidligere arbejdspladser nævnt som steder, hvor respondenterne har lært kompetencer. Familien og arbejdspladsen ses som praksisfællesskaber. Og herfra kan lærte kompetencer bringes ind i andre praksisfællesskaber som kor, undervisning, orkester o.a. De studerende erhverver sig altså kompetencer i en lang række forskellige praksisfællesskaber, hvoraf nogle af dem finder sted på konservatoriet, mens andre finder sted udenfor konservatoriesammenhænge, og nogen finder sted helt uden for musikalske sammenhænge.

5.2. Analysens 2. del

Nedenfor beskriver jeg først respondenternes kompetencer med udgangspunkt i Illeris' kompetenceblomst, og jeg diskuterer mønsteret i forhold til Lloyds og DJM's kompetenceforståelse. Dernæst argumenterer jeg for, hvorfor Lloyds informationskompetenceteori er den teori, der kommer nærmest respondenternes informationskompetenceforståelse. Og hvorfor ACRL's standard og Bruces teori derfor bliver vræget. Desuden argumenterer jeg for, at Lloyds teori har nogle mangler i forhold til at opfylde respondenternes forståelse.

Med udgangspunkt i Illeris' kompetenceblomst vil jeg beskrive de kompetencer, der ligger implicit i respondenternes svar, hvilket gøres i nedenstående skema. Venstre kolonne indeholder elementerne fra Illeris' kompetenceblomst inklusiv en kort begrebsforklaring. Den højre kolonne viser med eksempler, hvordan disse elementer kommer i spil hos de studerende. Kommentaren

'Gælder både på DJM og professionelt' betyder, at der er udsagn fra både nuværende og forhenværende studerende, der kan støtte op om eksemplerne. Der vil i empirien kunne findes andre relevante eksempler, end nedenstående.

Den ordinære kompetenceforståelse:	Respondenternes kompetenceforståelse:
Kundskaber: Kræves for at man kan handle kompetent	Studerende skal bestå en optagelsesprøve, inden de starter på musik-konservatoriet, derfor har de musikalske kundskaber. Kundskaberne udvides hele tiden. Sidstnævnte foregår både på DJM og i det professionelle liv
Færdigheder: Kræves for at man kan handle kompetent	Samme som ovenstående
Holdninger: Kræves for at man kan handle kompetent	Holdninger i forhold til valg af repertoire, valg af egen undervisningsstil o.a. Gælder både på DJM og professionelt.
Vurderinger og beslutninger: Kvalificerede vurderinger og relevante beslutninger i forhold til det område kompetencen vedrører	Ved observation af andre vurderes det observerede. og man træffer beslutning om hvilke elementer, man finder vigtige og brugbare i forhold til sin egen situation. Gælder både på DJM og professionelt.
Helhedsorientering: Der kan ikke skelnes mellem fornuftsmæssige ræsonnementer og følelser/holdninger + der er krav til social formåen	Består af: <ul style="list-style-type: none"> • det kognitive: Der er ingen adskillelse mellem kognitiv erkendelse og praktisk udfoldelse ** • det emotionelle bruges i opførelsen af musik • det social som ses i sammenspilssituationer • det motoriske* som ses i sceneoptræden, hvor groove og sang kombineres. Gælder både på DJM og professionelt
Strukturel forståelse og overblik: Sammenhængende forståelse og overblik	Korledere kan høre den enkeltes korsangers stemme, spille klaver og dirigere samtidigt. Gælder både på DJM og professionelt
Socialitet og samarbejdsevne: Indgå i og håndtere sociale sammenhænge	Indgår i alle musikalske sammenhænge, hvor man spiller sammen med andre. Gælder både på DJM og professionelt
Selvstændighed, selvindsigt og selvtillid: Kendskab til egne holdninger, funktionsmåder og selvtillid	Vigtig i al sceneoptræden Gælder både på DJM og professionelt.
Personlig profil: Personlige karaktertræk	Den enkelte bruger den i sit musikalske udtryk, i sin rolle som underviser samt i sit samarbejde med andre. Gælder både på DJM og professionelt.
Den udvidede kompetenceforståelse:	Respondenternes kompetenceforståelse:
Kreativitet: Nytænkning, innovation, kunstnerisk aktivitet	Musikalsk improvisation, sceneoptræden, komposition af egen musik, selvpromovering, sangskrivning Gælder både på DJM og professionelt.
Fantasi: Forestillingsevne	Syng/spille en sang eksempelvis med en sørgelig tekst kræver forestillingsevne Gælder både på DJM og professionelt.
Kombinationsevne: Sætte forskellige områder og forhold i forbindelse med hinanden	Kombinere forskellige rytmer; spille, danse og synge samtidigt Gælder både på DJM og professionelt.
Fleksibilitet: Evnen til at omstille sig	Studerende på DJM har mindst 3 'hatte': De er studerende, musikere og undervisere. Professionelle musikere har ofte 2 'hatte' nemlig

	musiker og underviser Gælder både på DJM og professionelt.
Empati: Indføling, indlevelse	I forhold til elever, medstuderende, medspillere Gælder både på DJM og professionelt.
Intuition:	Forståelse af kordirektion er intuitiv Gælder både på DJM og professionelt.
Kritisk tilgang: Betvivle, modstå eller afvise	Fravalg i forbindelse med observation af andre musikere og studerende Gælder både på DJM og professionelt.
Modstandspotentiale: Evnen og viljen til at yde modstand	Evnen til at vælge (og dermed også fravælge) hvad man vil deltage i musikalske sammenhænge Gælder både på DJM og professionelt.

[Illeris 2012, s. 37-68]

* Illeris taler her om en helhedsforståelse af kompetencer, som relaterer sig til den psykologiske helhed.

** Et eksempel på dette er F1, som fortæller om, at han sidder i orkesteret som musiker, samtidig med at han observerer instruktøren. Men han er muligvis ikke selv bevidst om at det er en kognitiv erkendelse.

5.2.1. Diskussion af kompetenceforståelser

Skemaet ovenfor viser, at både nuværende og forhenværende studerendes udsagn kan placeres i Illeris' kompetenceblomst. Men jeg mener, at Illeris' punkt om 'helhedsorientering' mangler de motoriske kompetencer, som er væsentlige kompetencer hos musikere. Det skal ses i forhold til fx kordirektion samt alt fysisk omkring at spille et instrument (holde på det, bevæge fingrene osv). Jeg har derfor tilføjet det motoriske som en delkompetence i 'helhedsorientering'.

Lloyds kompetenceforståelse tager udgangspunkt i 'literacy', som ifølge Informationsordbogen, betyder evnen til at læse, skrive og regne (Inf). Hendes udgangspunkt for forståelsen af begrebet kompetence er derfor forskelligt fra Illeris' og dermed respondenternes. Jeg mener derfor ikke, at det er muligt at sammenligne disse forskellige forståelser men kan blot konstatere, at udgangspunkterne for forståelserne er forskellige.

DJM's kompetencebegreb er abstrakt i sit udtryk, og der er et spring mellem, det der vægtes i studieordningen, og det respondenterne giver udtryk for har værdi for dem. Det kan der være flere forklaringer på. En af forklaringerne er, at DJM's kompetencebegreb bygger på Kvalifikationsrammen. Kvalifikationsrammen kommer 'udefra' som et krav til en ensartet beskrivelse af uddannelser generelt, og den er derfor ikke et udtryk for de værdier, der vægtes i konservatorieuddannelsen. Ifølge både Lloyd og Illeris kan man ikke tale om kompetencer løsrevet fra en kontekst /situation, så ud fra denne forståelse giver en overordnet kompetencebeskrivelse ikke mening. En anden forklaring er, at Kvalifikationsrammen tager udgangspunkt i uddannelsesinstitutioner, som ikke baserer sig på praktiske færdigheder, hvilket giver udfordringer for DJM i forhold til

at formulere kompetencemålene. Jeg har tidligere argumenteret for og vist gennem empirien, at det herskende læringsprincip på DJM er mesterlæreprincippet. Og jeg mener derfor, at der er et misforhold mellem, det der står i kompetencemålene, og det læringsprincip der undervises efter på musikkonservatoriet.

På trods af den ovenstående problematik har jeg nedenfor sammenlignet DJM's kompetenceforståelse med Illeris' forståelse. DJM's forståelse handler om selvstændighed, initiativ, vurderinger, overblik, ansvar, beslutninger, og selvindsigt, som ifølge Illeris' er en del af den ordinære forståelse. Hvor kreativitet, fantasi og fleksibilitet er en del af den udvidede forståelse. Jeg vil på denne baggrund fastslå, at DJM's forståelse ikke tager udgangspunkt i 'literacy', men at den læner sig op af Illeris' forståelse.

5.2.2 Respondenternes informationskompetenceforståelse

Empirien viser, at informationskompetenceforståelsen er enslydende hos nuværende og forhenværende studerende. Det vil jeg vise med udgangspunkt i Lloyds tre dimensioner, som i hendes teori udgør et informationslandskab, og efterfølgende diskussion.

Den tekstbaserede dimension: Til forskel fra Lloyd udgør den tekstbaserede information ikke fundamentet for læring i og udenfor musikkonservatoriet. Der bliver ikke udtrykt forståelse for de skriftlige opgaver (N4, F1, F2). Tekster læses primært, når det kan være med til at løse fx et sangteknisk problem (N3 og N4). Og heller ikke i pædagogiske fag henvises der til, at teoretiske tekster danner fundamentet for det lærte. Respondenterne tillægger ikke tekstbaseret information samme værdi som kropslige informationer.

Den kropslige dimensions vigtighed er synliggjort i hovedparten af respondenternes udtalelser, når der tales om, hvor informationerne kommer fra, og hvor den lagres. Kroppen er den primære informationsbærer og er instrument for den nonverbale kommunikation. Og der er enighed mellem respondenterne og Lloyd af, at kropslige informationer ikke kan skriftliggøres eller forklares på anden vis.

Den tredje dimension i Lloyds teori, er den sociale dimension. Også her viser empirien enighed med Lloyd. I undervisningen udveksles der information indbyrdes mellem studerende, og mellem studerende og undervisere. Men også uden for konservatoriet finder der informationsudveksling

sted. Professionelle musikere udveksler erfaringer med hinanden (F3). På den måde lærer man af hinanden, og man udvikler en kollektiv forståelse og et fælles sprog. Og på den måde udvikles novicen til professionel deltager i praksisfællesskabet.

Desuden er der enighed om, at læring også sker uden for den formelle uddannelsesramme, som empirien viser i eksemplet med koncertsalen (N2).

Udover forskellen i opfattelsen af den tekstbaserede dimension ser jeg en forskel mellem empirien og Lloyds praksisfællesskabsforståelse. En del af de kompetencer respondenterne omtaler, har de lært et andet sted end på konservatoriet. Familien og arbejdspladser bliver nævnt som sammenhænge, hvorfra kompetencer er lært. Og som i denne sammenhæng kan defineres som praksisfællesskaber. Jeg læser ikke af Lloyds teori, at hun inddrager den faktor, at kompetencer fra andre sammenhænge kan være relevante. Men kun at man udvikler kompetencer i den kontekst, hvortil de skal bruges. Denne opfattelse bunder muligvis i begrebsforståelsen af kompetence i forhold til 'literacy'.

5.2.3 Diskussion af informationskompetenceteorier

Tidligere i opgaven har jeg argumenteret for, at ACRL's standard ikke giver mening i konservatoriesammenhænge. Standarden baserer sig på skrevne eller digitale kilder og teknologi, og at den kan bruges indenfor alle uddannelsestyper. Men som det vises i empirien, er det ikke den type af informationer, der primært bliver talt om. I empirien tales der om kropslige informationer i relation til en kontekst. Og her tales om læring gennem observation af kroppen i praksis og ikke gennem skrevne eller digitale kilder.

Heller ikke Christine Bruces definition er brugbar i denne sammenhæng. I hendes definition knyttes informationskompetence an til en bestemt kontekst, men med henvisning til ovenstående argumentation der inddrager kropslighed i informationsforståelsen, er hendes definition ikke tilstrækkelig. Derfor mener jeg nu at have dokumenteret, at den informationskompetenceteori, der er mest dækkende, er Annemaree Lloyds teori.

Jeg mener hermed at have beskrevet respondenternes informationskompetenceforståelse, og går herefter videre til konklusionen.

6. Konklusion

Med de forbehold der er taget i undersøgelsens metodeafsnit, kan jeg konkludere, at der blandt respondenterne er en fælles forståelse af informationskompetencebegrebet.

Empirien viser, at informationskompetencebegrebet giver mening for nuværende og tidligere studerende på DJM, hvis begrebet indeholder kompetencer, der hovedsageligt er relateret til kropslighed. At informationer derfor er kropsligt lagret, og at mesterlæreprincippet er læringsprincippet, hvormed kompetencerne opøves. Derudover taler de om udveksling af informationer, kropslige såvel som verbale informationer. Og de taler om at spille sammen i bands og dermed om socialitet. Men alt, hvad de taler om, tager udgangspunkt i praksis og dermed ikke i tekstbaserede kilder. Tekstbaserede kilder ses som en sekundær informationskilde, som kun er relevant i helt specifikke kontekster, som vi så i eksemplet med de sangtekniske problemer.

Et informationskompetencebegreb skal indeholde den kropslige, den social og den tekstbaserede dimension, som ses hos LLOYD. Her med udgangspunkt i Illeris' kompetenceforståelse.

De nuværende studerende giver i empirien udtryk for, at de kompetencer, de skal bruge i forhold til deres uddannelse på DJM, ikke kun opøves på DJM. De studerende er medlemmer af forskellige praksisfællesskaber, hvorfra kompetencer opøves. Empirien har vist, at andre praksisfællesskaber kan være familien, koret, orkesteret, ansættelser på musikskolen og øvrige jobs. Og en del af de kompetencer, der er opøvet i disse sammenhænge, anvendes i forbindelse med uddannelsen. Uddannelsen på konservatoriet kan derfor ikke ses som en isoleret del af de studerendes liv, hvilket kan illustreres med et citat fra F1: *"Folk der kommer ind på konservatoriet har jo et gigantisk musikalsk liv før konservatoriet og også vil have det efter konservatoriet. I virkeligheden så er konservatoriet bare en lille klods på vejen"* (F1 I121-I122).

Konservatoriets rolle ligger i at være medspiller i udviklingen af den musiske og pædagogiske kompetence. Og det gøres gennem værktøjer til selvudvikling og faglig udvikling. Det ses i eksemplet, hvor korlederen filmer sig selv i en virkelig praksis og ikke i en som-om praksis for derefter at få underviseren til at kommentere på den filmede situation. Desuden bruger hun selv filmoptagelsen til at reflektere over egen praksis. Ydermere ses det i eksemplet fra den forhenværende studerende, som siger, at han gennem sin pædagogiske undervisning på DJM er begyndt at arbejde med sit pædagogiske væsen.

Min tidligere undersøgelse viste en spredning i forståelsen af informationskompetencebegrebet. Nogle respondenter kædede begrebet sammen med informationssøgning i forhold til opgaveskrivning. Andre havde en entreprenant tilgang til begrebet. Og andre igen knyttede begrebet til

kropslige og emotionelle kompetencer. Jeg har nedprioriteret det entreprenante i denne undersøgelse, da kun få af respondenterne har haft faget i undervisningen. Desuden mener jeg ikke, at entreprenørskab er en del af den musiske og musikpædagogiske faglighed. Faget skal derfor mere ses som en parallelkompetence og ikke som direkte relateret til den musikfaglige kompetence.

Jeg kan konstatere, at der blandt respondenterne både i denne og min tidligere undersøgelse ikke er en fælles forståelse af informationskompetencebegrebet. Tværtimod er der en stor spredning i forståelserne. Hvis der skal være større overensstemmelse mellem DJM's kompetencemål og uddannelsen, vil det kræve, at DJM arbejder mere målrettet med at synliggøre disse mål, og hvordan de kan udvikles som en integreret del af uddannelsen.

Litteraturliste

American Library Association (ACRL): Information Literacy Competency Standards for Higher Education

<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#stan>

Hentet 29.1.2012

Anderson, Kristina Mariager (Anderson 2006): The potential development of teaching practice at music academies: A discourse analytical investigation

I: RAIME: Research Alliance of Institutions for Music Educations, 2006 (s. 173-179)

Bacheloruddannelsen i musik: Studieplan for Rytmisk musik, IM, Instrument og ledelsesfag (IM, bachelor)

https://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Uddannelser/Rytmiske/Studieplaner_fra_2011_/15_BMus_Rytmisk_Musik_IM_hovedinstrument_og_ledelsesfag.pdf

Hentet 3. januar 2013

Bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet nr. 511 af 8. juni 2004 (BEK 511)

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=11930>

Hentet 17. marts 2013

Bologna deklARATIONEN (Bologna)

<http://www.iu.dk/politiske-rammer/bologna-processen>

Hentet 3. januar 2013

Brinck, Lars (Brinck 2010): Læring som improviseret udvikling af praksis – jam som praksis-fællesskab

I: CHARA – Journal of Creativity, Spontaneity and Learning, vol. 1 no. 3, 2010 (s. 413-422)

www.chara.dk/artikler/20100315.pdf

Hentet 1. april 2013

Bruce, Christine (Bruce, 1997): The seven faces of information literacy

Adelaide: Aslib Press, 1997

Fredens, Kirsten og Elsebeth Kirk (Fredens, 2001): Musikalsk læring

Gyldendal 2001

Fremtidens musikuddannelser (Fremtidens musikuddannelser): En rapport

Kulturministeriet og undervisningsministeriet, 1991

Green, Lucy (Green, 2001): How popular musicians learn: A way ahead for music education

Aldershot: Ashgate, 2001

Informationsordbogen (Inf): Opslag : Literacy

<http://informationsordbogen.dk/concept.php?cid=3433>

Hentet 18. maj 2013

Illeris, Knud (Illeris 2009): Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?
I: Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser, red. Knud Illeris
Roskilde Universitetsforlag, 2009

Illeris, Knud (Illeris 2012): Kompetence: Hvad, hvorfor, hvordan?
Samfundslitteratur, 2012. 2. udgave

Kandidatuddannelsen til musikpædagog: Studieplan for rytmisk musik, IM, Instrument og ledelses-
fag (IM, kandidat)
https://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Uddannelser/Rytmiske/Studieplaner_fra_2011_/15_Rytmisk_musik_IM_hovedinstrument_og_musikledelse.pdf
Hentet 3. januar 2013

Konservatoriets historie (historie)
<http://www.musikkons.dk/index.php?id=46>
Hentet 10. april 2013

Kulturministeriet (KUM, 2010): Beskrivelser af bachelor-, kandidat, og mastergrad fra videregående
kunstneriske uddannelsesinstitutioner i rammen for videregående grader i Danmark (type-
beskrivelser)
<http://kum.dk/Documents/Kulturpolitik/Uddannelse/Kvalifikationsramme/beskrivelsesdokument%20kunstneriske%20gradstyper.pdf>
Hentet 3. januar 2013

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (Kvale, 2009): Interview: Introduktion til et håndværk
2. udgave
København: Hans Reitzels forlag, 2009

Kvale, Steinar og Klaus Nielsen (Kvale og Nielsen, 2003): Praktikkens læringslandskab: At lære
gennem arbejde
Akademisk forlag, 2003

Kvalifikationsramme for livslang læring (Kvalifikation)
<http://fivu.dk/uddannelse-og-istitutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>
Hentet 20.4.2013

Lave, Jean og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 2003): Situeret læring
I: Situeret læring – og andre tekster
København: Hans Reitzels forlag, 2003

Lloyd, Annemaree (Lloyd, 2010a): Framing information literacy as informationpractice: site ontology
and practice theory
I: Journal of documentation, vol. 66 no. 2, s. 245 – 258

Lloyd, Annemaree (Lloyd, 2009): Informing practice: Information experiences of ambulance officers

in training and on-road practice

I: Journal of documentation, vol. 65 no. 3, s. 396-419

Lloyd, Annemaree (Lloyd, 2010): Information Literacy Landscape

Oxford: Chandos Publishing, 2010

Lloyd, Annemaree (Lloyd, 2007): Learning to put out the red stuff: Becoming information literate through discursive practice

I: Library Quarterly, vol. 22 no.2 s. 181 – 198

Lloyd, Annemaree (Lloyd, 2010b): Lessons from the workplace: Understanding information literacy as practice

I: Practising information literacy / red. Annemaree Lloyd og Sanna Talja

New South Wales: Charles Sturt University, 2010

Mariegaard, Jane (JM 2011): Projekt på uddannelsen Informationskompetence og læringsdelen

Upubliceret

Nielsen, Klaus (Nielsen, 2006): Apprenticeship at the Academy of Music

I: International Journal of Education & the Arts, vol. 7 no. 4, 2006

Nielsen, Klaus N. (Nielsen, 1999a): Musical apprenticeship: Learning at the Academy of music as socially situated

Psykologisk skriftserie, vol. 24 no.2

Aarhus universitet: Psykologisk institut, 1999

Nielsen, Klaus (Nielsen, 1999b): Musikalsk mesterlærebegrebet

I: Mesterlære: Læring som social praksis /redigeret af Klaus Nielsen og Steinar Kvale s. 130-147

København: Hans Reitzels forlag, 1999

Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (Nielsen og Kvale, 1999): Mesterlære som aktuel læringsform

I: Mesterlære: Læring som social praksis /redigeret af Klaus Nielsen og Steinar Kvale s 11-33

København: Hans Reitzels forlag, 1999

Optagelseskrav for Det Jyske Musikkonservatorium til bacheloruddannelser (Optag bachelor)

http://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Uddannelser/Optagelse/Optagelseskrav_bachelor.pdf

Hentet 3. januar 2013

Politikens musikordbog. Opslag : Jam

Politikens forlag, 1996

Schatzki, Theodore R. (Schatzki 2001): Introduction: Practice theory

I: The practice turn in contemporary theory, red. Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina og Eike von Savigny (s. 11-23)

London: Routledge, 2001

Studieordningen for Kandidatuddannelsen til musiker på Det Jyske Musikkonservatorium (Kandidat: musiker)

http://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Uddannelser/2011-12-01_c-MMus_studieordning_musiker_godk_Kr%C3%A5d_endelig_version.pdf

Hentet 3. januar 2013

Studieordningen for Kandidatuddannelsen som musikpædagog på Det Jyske Musikkonservatorium (Kandidat: musikpædagog)

http://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Uddannelser/2011-12-01_b-MMus_studieordning_musikp%C3%A6dagogik_godk_Kr%C3%A5d_endelig_version.pdf

Hentet 3. januar 2013

Szulevicz, Thomas (Szulevicz, 2010): Der finder læring sted

I: Nordisk udkast, årgang 38, nr. 1&2, 2010

Odense: Syddansk Universitetsforlag

Trost, Jan og Lise Jeremiassen (Trost, 2010): Interview i praksis

København: Hans Reitzels Forlag, 2010

Virkus, Sirje (Virkus 2003): Information literacy in Europe: a literature review

I: Information Research, vol. 8 no. 4, 2003

Wenger, Etienne (Wenger, 2003): En social teori om læring – Fra "Communities of practice"

I: Situeret læring - og andre tekster

København: Hans Reitzels forlag, 2003

Bilagsoversigt

Interviewguide bilag 1

Invitation til deltagelse i interviewundersøgelse bilag 2

Transkriperede interviews bilag 3 (cd med pdf-filer)