

Hlutverkavitund og starfsumhverfi farsælla tónmenntakennara

Kristín Valsdóttir
Listaháskóla Íslands

Rannsóknin¹ sem hér er til umfjöllunar var gerð veturinn 2005-2006. Hún beindist að tónmenntakennurum sem vegnar vel í starfi, líðan þeirra, viðhorfum til tónlistar og starfsumhverfi þeirra. Tekin voru viðtöl við níu starfandi tónmenntakennara á höfuðborgarsvæðinu og sérstök áhersla var lögð á þeirra eigin sýn á hlutverk sitt í grunnskólanum og hvernig þeir mótuðust í starfi. Við greiningu var m.a. stuðst við líkan sem Christer Bouij, prófessor við háskólann í Örebro, setti fram eftir viðamikla rannsókn á hlutverkavitund nýútskrifaðra tónlistarkennara í Svíþjóð. Rannsóknin leiðir í ljós að viðmælendum hefur tekist að tvinna saman hlutverk sitt sem tónlistarmanns og grunnskólakennara með sterka fagvitund og metnað í starfi. Þeir telja stuðning skólalastjóra og samverkafélks ásamt góðri starfsaðstöðu hafa grundvallaráhrif á vellíðan og starfsúthald. Þeir setja fram skýra sýn og kröfur um aðbúnað og tilhögun tónmenntakennslu sinnar en ákveðnar mótsagnir koma hins vegar fram í afstöðu þeirra til námskrárinna. Þó að þátttakendur í þessari rannsókn fari ólíkar leiðir til að ná markmiðum aðalnámskrár er afstaða þeirra til kennslu og hlutverks síns sem tónmenntakennara í grundvallaratriðum sú sama; að tónmennt í grunnskóla eigi að vera vettvangur þar sem nemendur eru virkir þátttakendur og læri með eigin tónlistariðkun en ekki einungis um tónlist. Ein meginniðurstaða þessarar rannsóknar er að góð fagþekking, bæði sem kennara og tónlistarmanns, er forsenda þess að tónmenntakennarar geti mótað sér skýra vitund um hlutverk sitt í skólasamfélaginu.

Hagnýtt gildi: Í greininni er varpað ljósi á hlutverka- og fagvitund starfandi tónmenntakennara sem vegnar vel í starfi og á starfshugmyndir þeirra og mat á eigin mótun og menntun. eru það mikilvægar upplýsingar í ljósi þeirra breytinga sem orðið hafa á kennaramenntun síðustu ár, m.a með lengingu kennarnáms. Mikilvægið liggur ekki síður í því að skortur hefur verið á menntuðum tónmenntakennurum til starfa og töluvert hefur vantað upp á að grunnskólar geti mannað stöður. Niðurstöðurnar hafa hagnýtt gildi fyrir þá sem standa að menntun verðandi tónmenntakennara og skólayfirvöld sem skapa vinnuumhverfið sem þeir starfa í.

Í erindi sem Andri Ísaksson hélt á ráðstefnu árið 1983 og bar yfirskriftina *Gildi list- og verkgreina í uppeldi* greindi hann þrjár meginástæður fyrir því að list- og verkgreinar voru á þeim tíma taldar í vanda staddar. Í fyrsta lagi væri þörf á róttækum breytingum á markmiðum og námsefni og auka þyrfti fjölbreytni innan grunnskólans. Einnig yrði

þjóðfélagið að sýna að það mæti hæfni og þroska einstaklinga bæði á sviði list- og verkgreina. Þriðja atriðið laut að skorti á kennurum og aðstöðu til kennslu. Andri benti á að eina leiðin til að leysa þann vanda væri að gera gangskör að umbótum í menntun listgreinakennara og laða kennaranemendur að þeim greinum (Andri Ísaksson, 1983).

¹ Rannsóknin var unnin sem meistaraþröfsverkefni til M.ed.-gráðu í menntunarfræðum við Kennaraháskóla Íslands. Leiðbeinendur voru dr. Ingvar Sigurgeirsson og dr. Rober Faulkner.

Þegar litið er á tölur um mönnun í tónmenntakennarastöður² undanfarna áratugi má sjá að erfiðlega hefur gengið að fá kennara til starfa. Samkvæmt rannsókn frá árinu 2005 bauð 21% skóla á landinu ekki upp á tónmenntakennslu en það er meira en 20% aukning á rúmlega tuttugu árum (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008; Menntamálaráðuneytið, 1983). Því er þó ósvarað hversu margir nemendur í hverjum skóla njóta tónmenntakennslu (Menntamálaráðuneytið, 1983, 2003). Benda má á að árið 2003 var tónmennt einungis kennd samkvæmt *Aðalnámskrá* í 1.–8. bekk í þremur skólum (8,8%) í Reykjavík en 18 skólar (52,9%) buðu eingöngu upp á tónmenntakennslu í 1.–7. eða 1.–6. bekk. Aðrir skólar kenndu tónmennt í færri árgöngum, nær alltaf á yngri stígum (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2003). Það er umhugsunarefni hversu erfiðlega gengur að fá tónmenntakennara til starfa en ekki síður hversu erfitt virðist vera fyrir nýja kennara að fóta sig í greininni almennt. Rannsóknir í Bandaríkjunum hafa sýnt að þeir kennarar sem endast ekki í starfi hætta flestir á fyrstu árunum. Þar hafa menn t.a.m. áhyggjur af því að 33–50% allra kennara í landinu hætta á fyrstu þremur árum sínum í starfi (Roulston, Legette og Womack, 2005). Því voru í þessari rannsókn könnuð viðhorf þeirra tónmenntakennara sem reynst hafa farsælir í starfi. Í þeim tilgangi var leitast við að svara eftirfarandi spurningum:

- Hvaða þættir virðast helst hafa áhrif á vellíðan og starfsúthald tónmenntakennara sem ná góðum árangri?
- Hvað er það helst sem mótar hlutverka- og fagvitund tónmenntakennara?
- Hvað einkennir viðhorf og starfs-hugmyndir tónmenntakennara sem ná góðum árangri í starfi?

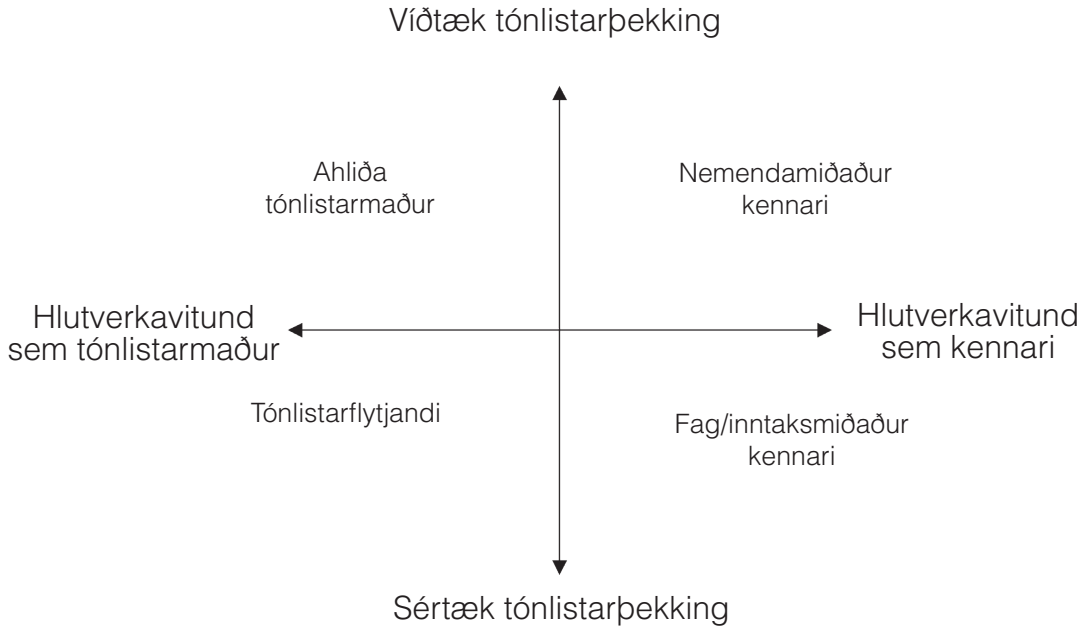
Hlutverka- og fagvitund tónmenntakennara

Christer Bouij, tónlistarkennari við háskólann í Örebro í Svíþjóð, gerði langtímarannsókn meðal nemenda sinna á félagsmótun tónlistarkennara meðan á námi stendur og því hvaða ferli mótuðu þroska hans. Rannsóknin hófst 1987 þegar hann tók viðtöl við tónlistarkennaranema sem voru að hefja nám. Ári síðar lagði Stephan Bladh, kennari við tónlistarháskólann í Malmö, spurningalista fyrir alla tónlistarkennaranema í Svíþjóð sem voru að hefja nám og var þeim fylgt eftir með spurningalistum með þriggja ára millibili, árin 1992 og 1995. Úr þeim hópi valdi Bouij 36 einstaklinga sem hann tók viðtöl við (Bouij, 1998; Bladh, 2002).

Niðurstöður Bladh sýndu að hlutfall þeirra nemenda sem sögðust við upphaf náms vissir um að þeir vildu verða tónlistarkennarar var 27%. Eftir þrjú ár í starfi fór hlutfallið í 19% og sex árum eftir brautskráningu voru einungis 18% brautskráðra tónlistarkennara viss um að þeir myndu og vildu kenna. Er þessi niðurstaða í samræmi við áður nefndar rannsóknir í Bandaríkjunum. Það meginmarkmið með námi tónmenntakennaranema að verða kennari er að mati Bladh svo óljóst að það virkar á engan hátt sem hvatning í menntuninni og er þar með helsta ástæða þess hversu illa nemarnir skila sér til kennslu. Kennslufræði og vettvangsnám í tónlistarkennslu nær í huga nemandans ekki að jafnast á við tónlistarflutning og listrænar hliðar námsins (Bladh, 2002).

Í viðtalsrannsókn Bouij (1998) virtust viðmælendur eiga erfitt með að greina að í námi sínu eigin áhuga og forgangsmál á sviði tónlistar og kröfur þær sem gerðar voru til þeirra sem verðandi tónlistarkennara. Þar greindi Bouij kjarna rannsóknar sinnar, þ.e. að samþætta og setja í samhengi hugtökin, *sjálfsvitund* (*e. identity*) sem er hin breytilega sýn sem hver og einn hefur á sjálfan sig í framtíðarhlutverki

² Starfsheitið tónmenntakennari nær yfir þá kennara sem sinna tónmenntakennslu í grunnskólum. Það hefur verið notað til aðgreiningar frá þeim sem kenna í tónlistarskólum. Þeir kallast tónlistarkennarar. Hér er alltaf talað um tónmennt og tónmenntakennara þegar vísað er til grunnskólakennara og kennslu tónmenntar í grunnskólum en orðið tónlistarkennari eða tónlistarkennsla er notað þegar merkingin er víðtækari og nær einnig yfir kennara tónlistarskóla.



(Bouij, 1998, 2004)

1. mynd. Hlutverkavitund tónlistarmannsins – kennarans

sínu eða starfi, og *hæfni* (*e. competence*), þ.e. hvaða kröfur einstaklingurinn telur gerðar til sín í námi sínu eða starfi.

Með hliðsjón af þeim menntunarleiðum sem í boði eru og þeim hlutverkum sem kennaraneminn mátar sig við setti Bouij (1998, 2004) fram eftirfarandi líkan sem hluta af niðurstöðum rannsóknar sinnar:

Efri hluti líkansins vísar til þeirra sem kjósa víðtæka menntun í tónlist og hugsanlega fleiri (list)greinum, en neðri hlutinn vísar til þeirra sem sækjast eftir því að geta einbeitt sér að afmörkuðu sviði tónlistar eða að eigin hljóðfæri. Sjálfmynd kennara og nemenda, sjálfsvitund þeirra, mótun í tónlistarnámi og afstaða til menntunar virðist ráða mestu um hvar nemendur og síðar kennarar staðsetja markmið sín og hlutverk á lóðrétta og lárétta ásnum. Þegar nemendur eru komnir vel á veg í námi á hljóðfæri sitt telja margir þeirra eftirsóknarverðasta kostinn að verða tónlistarflytjandi. Í menningu okkar er hann líka sýnilegastur í samfélaginu og e.t.v. mest

metinn af skoðanamyndandi hópum. Sá sem hefur sértæka tónlistarmenntun hallast þá frekar að því sem á líkaninu er skilgreint sem fag- eða inntaksmiðaður kennari og nálgast kennsluna fyrst og fremst sem fagmaður í tónlist. Kennsluáferðir hans miðast þá aðallega við framfarir á hljóðfæri eða eru tengdar faginu, en nemandinn sem persóna eða aðstæður hans eru ekki í forgrunni. Nemendamiðaði kennarinn er samkvæmt þessum skilgreiningum sá sem vill einbeita sér að uppeldi og heildarmótun barna. Hann nálgast starf sitt ekki eingöngu út frá tónlist heldur lítur á hana sem mikilvægan og órjúfanlegan þátt í uppeldi barna (Bouij, 1998, 2004). Vissulega er líkan af þessu tagi töluverð einföldun á þeim flóknu hugtökum sem fag- og hlutverkavitund eru, en það greinir ákveðna grunnþætti í mótunarferlinu. Nemendur og kennarar eru hins vegar ekki fastir á einum stað á líkaninu fyrir lífstíð. Staðsetningin tekur sífelldum breytingum fyrir tilstilli innri og ytri áhrifa sem einstaklingurinn verður fyrir.

Hlutverkavitund hvers einstaklings mótast

af víxlverkun þriggja þátta sem geta vegið misþungt og innbyrðis vægi þeirra getur breyst eftir aðstæðum. Þessir þættir eru:

1. Það sem einstaklingurinn þarf að hafa á valdi sínu, þ.e. starfshæfni hans.
2. Félags- og menningarlegar væntingar til einstaklingsins í ákveðinni stöðu.
3. Það sem einstaklingurinn sjálfur telur eftirsóknarvert og hentugt (Bouij, 1998).

Hlutverkavitund einstaklinga í starfi er þannig nátengd fagmennsku og þróun fagvitundar.

Grundvallarhugmyndin á bak við fagmennsku er að tiltekið starf sé svo sérhæft að sá sem á að vinna það þurfi að vera sérstaklega þjálfaður og menntaður til verksins. Jafnframt felst í hugmyndinni að starfið sé ekki á allra færi (Freidson, 2001). Ragnhildur Bjarnadóttir fjallar um fagvitund í bók sinni *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara* og gengur þar út frá víðri skilgreiningu, þ.e. að fagvitund sé það hvernig kennarinn upplifir starf sitt og sjálfan sig sem starfsmann:

Fagvitund kennara birtist í því að kennaranum finnst hann kunna til verka. Hann veit hvað hann vill gera í starfinu og hvers vegna, en er samt gagnrýninn og víðsýnn, tilbúinn að læra af öðrum og endurskoða eigin starfshætti og viðhorf. Honum finnst starfið merkilegt og hann virðir sérhvern nemanda sinn og ber hag hans fyrir brjósti (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993, bls. 67).

Hugtökin hlutverkavitund og fagvitund skarast nokkuð samkvæmt þessari skilgreiningu. Á 2. mynd er sýnd tenging á milli hlutverka- og fagvitundar út frá skilgreiningum Bouij (1998, 2004) og Ragnhildar Bjarnadóttur (1993). Svæðin þar sem hringirnir skarast sýna það sem mótar fag- og hlutverkavitund einstaklings á tilteknum tíma. Hringirnir geta hins vegar færst til eftir því hvernig áherslur breytast hjá einstaklingnum (kennaranum).

Áherslubreytingar og þróun þessarar skörunar verða til fyrir ýmis innri og ytri áhrif. Miklar þjóðfélagshræringar, sem vissulega birtast í skólamállum alla síðustu öld, hafa m.a. valdið því að skilgreining á starfi og



2. mynd. Hlutverka- og fagvitund kennara

stöðu kennarans hefur orðið óljós á köflum. Hargreaves (2000) bendir á að í árdaga almennrar menntunar á Vesturlöndum börðust kennarar einir í kennslustofum við að uppfræða nemendur sína með örfáar kennslubækur og aga að vopni. Auknar kröfur eru nú gerðar til kennara. Ásamt því að sinna fræðsluskyldu eiga þeir að kynna nemendum nýjustu tækni, svo sem tölvur og nýjan hugbúnað, auka sjálfstæði þeirra og beita fjölbreyttum kennslu-aðferðum. Þessi vinnubrögð eru í mörgum tilfellum langt frá þeim hugmyndum sem kennararnir höfðu um starf sitt í upphafi kennsluferils síns eða þeim hugmyndum sem þeir höfðu um kennslu frá eigin skólagöngu. Ef tekið er mið af skilgreiningu Ragnhildar velur tónmenntakennari sér frekar hlutverk tónlistarmanns en grunnskólakennara ef honum finnst hann kunna betur til verka á sviði tónlistar en kennslufræða. Hugsanlega setur hann fagið í forgang og telur sig þar geta nýtt starfshæfni sína best.

Mótun sjálfsvitundar í gegnum tónlist (*e. identities in music*) fjallar um það hvernig ungt fólk skilgreinir sig eða mótast út frá menningarlegum og félagslegum þáttum sem tónlistarmenn og hverjir þeir mótunarþættir eru. Einnig er því lýst hvaða aðilar móta einstaklinginn, hvaða áhrif þeir hafa og hver séu hin mismunandi hlutverk eða andlit tónlistarmannsins (Hargreaves, Miell og MacDonald, 2002). Kanadamaðurinn Brian Roberts (2004) bendir á mikilvægi þess að tónlistarkennarar séu sáttir við sjálfsvitund sína sem kennara, að hún byggist á þeirra eigin hugmyndum.

Þegar kemur út í grunnskólann eru tónmenntakennarar í senn grunnskólakennarar og tónlistarmenn. Gerðar eru kröfur til þeirra sem sérfræðinga á sviði tónlistar en einnig sem fagfólks í kennslu. Þetta getur valdið togstreitu eða erfiðleikum sumra kennara við að staðsetja sig og fóta sig í starfi. Á kennarinn sem fagmaður aðallega að sinna þeirri hlið tónlistarvitundar sinnar sem snýr að flytjandanum eða tónskáldinu eða líta fyrst og fremst á sig sem skólamannt eða listgreinakennara? Ferlið er

vissulega flókið en þó geta þær stofnanir sem koma að menntun tónmenntakennara nýtt sér þær vísbendingar sem rannsóknir þessar veita og gert kennaranámið markvissara með tilliti til starfsumhverfis og fyrri mótunar kennaranemanna.

Aðferð

Þátttakendur

Viðval á þátttakendum notaði ég markmiðsúrtak (*e. purposive sampling*). Samkvæmt íslenskri málhefð er sá farsæll er vegnar vel. Hvað liggur að baki skilgreiningu á farsæld einstaklings er vissulega huglægt og háð sýn og áherslum þess sem metur en einnig því sem viðkomandi leggur til grundvallar mati sínu. Það getur því verið erfitt að nota slíka skilgreiningu ef hún byggist á mati eins einstaklings á öðrum. Ef álit fleiri fer hins vegar saman má segja að það verði nokkurs konar almenn niðurstaða eða skoðun að viðkomandi, í þessu tilviki kennari, standi sig vel í starfi. Viðmælendur í rannsókninni voru því valdir úr hópi tónmenntakennara sem samkennarar, skólastjórar, foreldrar eða nemendur mátu sem góða kennara. Það gátu verið mismunandi þættir sem lágu til grundvallar matinu út frá skilgreiningu þess sem mat enda kennararnir í þessu úrtaki ólíkir innbyrðis og með mismunandi áherslur í starfi, þótt fólk úr umhverfi þeirra sé sammála um að þeir sinni starfi sínu vel. Nöfnum þátttakenda hefur hér verið breytt.

Til viðbótar mikilli menntun og góðu starfsgengi í grunnskóla höfðu viðmælendur fjölbreytilega reynslu sem kennarar á mismunandi skólastigum, leiðbeinendur á námskeiðum og sem kórstjórar eða tónlistarstjórar í leikhúsi svo eitthvað sé talið. Fjórir þeirra komu að gerð tónmenntakafla í *Aðalnámskrá grunnskóla* sem gefin var úr 1999 og að minnsta kosti einn hefur unnið að endurskoðun námskrár í tónmennt fyrir framhaldsskóla. Um helmingur þeirra hefur verið mjög virkur í stjórnunar- og skipulagsstörfum fyrir tónmenntakennara og tveir hafa gefið út námsefni í tónmennt. Af þessu má vera ljóst að viðmælendur mínir hafa

1. tafla. Þátttakendur, menntun þeirra og starfsreynsla.

Nöfn	Kennsla í grunnskóla	Tónlistarmenntun	Kennaramenntun	Önnur menntun
Ásta	7 ár	7.stig á píanó	Tónlistarskólinn í Reykjavík	M.A. í tónlistarkennslu og að ljúka M.A.í menningarstj.
Birna	31 ár	Ólst upp í skólahljóm-sveit, ca. 5. stig á píanó	Tónlistarskólinn í Reykjavík	
Björn	4 ár	Einleikarapróf á óbó og blásarakennari	Tónlistarskólinn í Reykjavík	Skapandi tónlistarmiðlun
Einar	20 ár	7. stig á píanó+ ³	Kennaraháskóli Íslands	Kvikmyndatónlist og útsetningar
Guðrún	16 ár	6. stig á píanó+	Tónlistarskólinn í Reykjavík	Proskapjálfi
Halla	5 ár	8. stig á flautu + píanó	Tónlistarskólinn í Reykjavík	Skapandi tónlistarmiðlun
Hanna	6 ár	5. stig á píanó+	Tónlistarskólinn í Reykjavík	Tónlist og hreyfing (2 ára nám)
Hrafnhildur	10 ár	5. stig á píanó	Kennaraháskóli Íslands	Er í mastersnámi í menningarstj.
Jóna	17 ár	5. stig á píanó	Kennaraháskóli Íslands	M.A. í tónlistarkennslu

³ Hér táknar + að viðkomandi kennari hefur haldið áfram hljóðferanami í töluverðan tíma þó ekki hafi verið tekin fleiri stig.

sérstöðu. Þeir eru mjög virkir á sínu sviði og leggja þannig mikið af mörkum til uppbyggingar og viðhalds góðri tónlistarmenntun í landinu.

Framkvæmd

Rannsóknin var viðtalsrannsókn þar sem notuð voru hálfopin viðtöl, sem eru gjarnan notuð þegar viðmælandinn hefur haldþæra þekkingu á viðfangsefninu (Kvale, 1996; Silverman, 2005). Viðtalsspurningarnar sem mótaðar voru út frá rannsóknarspurningunum urðu eftirfarandi:

- Segðu mér frá kennsluháttum þínum – kennslu þinni.
- Hvert er viðhorf þitt til tónlistarkennslu?
- Hvað leiddi til þess að þú varðst tónmenntakennari?

- Hvað leiddi þig út í tónlist?
- Hvað í menntun þinni eða reynslu finnst þér nýtast þér í starfi?
- Hvernig líður þér sem tónmenntakennara?
- Segðu mér frá tónlistariðkun þinni.
- Hvaða þætti telur þú mikilvæga í fari tónmenntakennara til að hann nái góðum árangri í starfi?

Flest viðtalanna voru 45–60 mínútna löng en eitt þeirra 90 mínútur og voru þau hljóðrituð og afrituð. Janesic (1994) notar hugtakið „aðferðadýrkun“ (*e. methodolatry*) í umfjöllun sinni sem hún kallar aðferðafræðidansinn. Hún bendir á hættuna sem fylgir því að verða of upptekinn af aðferð því að það geti orðið til þess að rannsakandi fjarlægist skilning á reynslu

viðmælenda eða þátttakenda í rannsókn. Með það að leiðarljósi nálgast ég gögnin með opnum huga, hlustaði eftir skilgreiningum orða og hvaða merkingu hver einstaklingur lagði í hugtök sem viðmælendur þekkja allir. Beitt var sífelldum samanburði, gögnin lykluð og með öxulkóðun (*e. axial coding*) náðu hinar smærri einingar lyklnar að mynda heild þar til skýr þemu mynduðust. Þemun voru síðan tengd rannsóknarspurningunum og þá voru aðferðir og markmið viðmælendanna skoðuð sérstaklega með tilliti til hlutverka- og fagvitundar þeirra. Meðan á sumum viðtölunum stóð kviknuðu nýjar spurningar og vangaveltur sem fengu svigrúm í umfjölluninni á staðnum og styrktu enn frekar hið persónulega sjónarhorn sem kemur fram í viðtölunum. Þar sem ég studdist við hugmyndir Bouij (1998, 2004) voru þau gögn er snúa að sýn kennaranna á sjálfa sig spegluð í líkani hans um hlutverkavitund.

Niðurstöður

Lykillþemu í viðtölunum voru: líðan og starfsúthald, mótun og menntun, starfshugmyndir, viðhorf til tónlistar og tónlistarkennslu og hlutverka- og fagvitund. Hér á eftir er fjallað um hvert þessara þema.

Líðan og starfsúthald - Ytri þættir

Viðmælendur voru sammála um að stuðningur skólustjóra við fagið skipti mjög miklu máli og hefði mest að segja um líðan og starfsúthald tónmenntakennarans. Hugsanlega skýrist það af því hversu opinn tímaraminn fyrir listgreinar er í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Menntamálaráðuneytið, 1999, 2007) en einnig því hversu óbundin námskráin er. Það gefur skólustjóra ákveðið frelsi til að nýta tímamagn skólans innan listgreina á mismunandi hátt.

Þátttakendur eiga það sameiginlegt að starfa við skóla þar sem mjög vel er búið að þeim. Vinnuástaða þeirra er vissulega misjöfn en mótuð eftir þeirra eigin hugmyndum og þörfum. Jafnframt telja þeir allir að eigið vinnuframlag tengist viðhorfi til greinarinnar innan og utan skólans og ytri aðbúnaði sem þeim býðst. Ásta sagði: „Ég skrifa aldrei á

mig aukatíma eða neitt svoleiðis en ég fæ líka ýmislegt annað í staðinn. Það er mikill skilningur og það er aldrei sagt nei ef mig vantar hljóðfæri. Ég gæti ekki hugsað mér að fara að vinna í einhverjum öðrum skóla.“ Þarna kemur greinilega fram að afstaða hennar og vinnusemi gerir það að verkum að henni er skapað það starfsumhverfi sem hún telur sig þurfa. Þetta kom einnig mjög skýrt fram hjá Einari, sem vinnur mikið með unglingum að þeirra eigin útsetningum í tölum. Hann taldi að skilningur á því að hann fengi að kaupa tækin sem þurfti hefði skipt sköpum fyrir vinnu hans. Markmið og vilji til að vinna eftir ákveðnum aðferðum eða hugmyndafræði í tónmennt nægðu ekki ein og sér heldur réði allur aðbúnaður og skipulag skólans miklu um það hvort og hvernig honum tækist að skila vinnu sinni.

Þrátt fyrir stuðning innan skólanna töldu kennararnir sig hins vegar verða vara við neikvæð viðhorf og skilningsleysi samfélagsins, jafnvel úr nánasta umhverfi. Hanna, sem er nýkomin aftur til starfa í grunnskóla eftir framhaldsnám erlendis, sagði m.a.: „Fólk hefur spurt mig, af því ég var að koma úr framhaldsnámi, hvurn fjandann ég sé að gera, að lítillækka mig með því að fara inn í grunnskólann, og það er sorglegt.“ Ásta hafði svipaða reynslu af skólustjóra í sínu bæjarfélagi sem gerði það að umræðuefni hversu fáir grunnskólakennarar væru með framhaldsmenntun. Þegar Ásta benti honum á að hún væri einn af þeim var svarið: „Ja, þú ert nú bara þar af því þú fékkst ekki vinnu annars staðar.“ Hún tók fram að þetta hefði verið grín af skólustjórans hálfu og alls ekki í neinu sambengi við störf hennar. Hins vegar er umhugsunarefni hvaða áhrif slíkt „grín“ hefur á sjálfsmynd grunnskólakennara.

Áberandi er hversu jákvæðan þátttakendur í rannsókninni telja þann sveigjanleika sem er í leiðbeinandi námskrá í tónmennt og hversu óhræddir og hugmyndaríkir þeir eru við að feta sínar eigin slóðir í skipulagi sínu og kennslu. Þeir vinna allir út frá frumþáttum tónlistar sem skilgreindir eru í aðalnámskrá, en aðferðir

og áherslur eru mismunandi. Björn var mjög hliðhollur þessum sveigjanleika og sagði: „Það væri rosalega óhollt fyrir Ísland ef að það yrði gefið út „fyrstu viku september skal farið í þetta“ í öllum skólum landsins í tónmennt. Það yrði ömurlegt.“ Hins vegar ræddi hann um þau vandamál og hættur sem eru því samfara að lítið eftirlit og samræmi er viðhaft í tónmennt á Íslandi: „Og þetta þýðir að skólar komast upp með að gera ekkert í tónmennt í tíu ár eða tónmenntakennarar komast upp með að vera ekki tónmenntakennarar heldur eitthvað allt annað.“ Hann vísaði þarna í tölur (Menntamálaráðuneytið, 1983, 2003) sem sýna að í mörgum skólum er tónmennt ekki kennd og að sá tími sem ætlaður er í hana er stundum notaður í annað, jafnvel í nafni tónmenntar.

Í raun birtust mótsagnir, eða togstreita, í svörum viðmælenda, þar sem þeir annars vegar kunna mjög vel að meta frelsi sitt til að taka ákvarðanir um kennslu og útfærsluleiðir, en telja um leið að ákveðin samræming myndi gera faginu gott eða styrkja það innan grunnskólans. Hanna talaði um að sjálfstæði tónmenntakennara í starfi væri grundvöllur starfsánægju og sagði: „Það er ofsalega gott að geta unnið eftir sinni hugmyndafræði. Hún [námskráin] er ekki það bindandi að maður geti ekki „varierað“ með þessi skilyrði eða þetta efni á sinn persónulega hátt ... og það stuðlar að ánægju í starfi.“ Ásta gerði einnig að umræðuefni hversu gott það væri fyrir kennarann að geta unnið að því sem hann hefði mest vald á í tónlist og orðaði það svona: „Ég veit ekki hvort það væri hægt að skikka kennara til að sinna öllu jafnt í tónlistinni; vera með fjöldasönginn, kennsluna og kórinn, þetta þyrfti að vera einhver svona *Alí Baba*.“ Óánægja kom fram með endurmenntun fyrir tónmenntakennara í grunnskólum. Sögðu flestir kennaranna að þeim væri gert skylt að taka þátt í námskeiðum sem ætluð væru umsjónarkennurum eða námskeiðum sem fjölluðu um skólastarfið í heildina en vildu fá meira frjálsræði til að sinna endurmenntun í eigin fagi.

Innri þættir

Vellíðan viðmælenda í starfi er nátengd samveru við nemendur. Það er þeirra eigin

sannfæring um að þeir séu að gera góða hluti, auk umbunar frá nemendum, sem gerir starfið eftirsóknarvert. Þannig virðast þeir sækja rök fyrir ánægju í starfi til innri sannfæringar um mikilvægi sitt; að það sem þeir séu að gera skipti raunverulega miklu máli. Svör viðmælenda minna við því hvað farsæll tónmenntakennari þurfi að hafa til að bera varpa skýru ljósi á hugmyndir þeirra um starfið. Allir nefndu jákvæðni kennarans, það að vera jákvæður gagnvart nemendum sínum, þykja vænt um þá og koma fram við þá af virðingu skipti mestu máli í starfi kennarans. Þeir notuðu mismunandi orð en jákvæðni og væntumþykja voru algengust. Birna gaf mjög afdráttarlaust svar við því hvað skipti máli í samskiptum við nemendur og sagðist hafa afskaplega einfalda kennslufræði að leiðarljósi: „Hún heitir „kill them with kindness“. Það er bara að hrósa þeim nógu mikið og byggja allt upp á því jákvæða.“ Um leið sagðist hún leggja töluvert upp úr aga og að nemendur lærðu að hegða sér í hópi og taka tillit hver til annars.

Sumum varð tíðrætt um að ekki yrðu þeir fram eftir öllum aldri í þessu starfi. Þetta væri einungis fyrir hrausta einstaklinga. Starfið sé líkamlega erfitt og eins og einn viðmælenda komst að orði, þá þarf tónmenntakennarinn að vera af einhvers konar mennsku „Guttormskyni“ (með vísan til hins fræga bola í Húsdýragarðinum).

Mótun og menntun

Viðmælendur mínir hafa ólíkan bakgrunn en allir hófu þeir tónlistarnám sitt á barnsaldri. Allir hafa einnig aðra reynslu af tónlist, t.d. í gegnum kórstarf eða þátttöku í lúðrasveit. Má því segja að þeir hafi móttast að ákveðnu marki sem tónlistarmenn áður en þeir ákváðu að tónlist yrði að einhverju leyti lífsviðurværi þeirra. Tónlistarkennarar þeirra og umhverfi í námi virðist hafa haft töluvert að segja um áframhaldandi tónlistarnám. Þeir hafa á tónlistarferli sínum fengið styrkingu og uppörvun frá umhverfinu og skilaboð um að þeir væru góðir í því sem þeir voru að gera. Þátttakendur sögðu nokkrar dæmisögur um það sem hafði áhrif á afstöðu þeirra á

fyrstu árunum í tónlistarskóla. Þessi tilfinning um velgengni og hæfileika á sviði tónlistar virðist mikilvægur þáttur í lífi viðkomandi einstaklings. Hann finnur að hann er góður á þessu sviði og það eflir áhuga hans á að halda áfram á þeirri braut. Lagður er grunnur að hugmynd einstaklingsins um sjálfan sig sem tónlistarmann (sbr. Hargreaves o.fl., 2002). Viðmælendur telja allir að sú reynsla að æfa og flytja tónlist í hópi með öðrum og fá tækifæri til að koma fram, mynda tengsl við áhorfendur og standa sig sem hluti af heild, hafi verið mikilvægur mótunarþáttur er kom að því að velja sér starfsvettvang og hafi mótað afstöðu þeirra til tónlistaruppeldis.

Um tvítugt, þegar ákvörðun um háskólamenntun er tekin, hafði aðeins tæplega helmingur ákveðið að verða kennarar. Einn viðmælendi var ákveðinn í að fara á kjörsvið tónmenntar er hann hóf nám við Kennaraháskólann en sagði um starf sitt í upphafi: „Ég veit ekki hvort ég væri tónmenntakennari í dag hefði ég ekki farið í framhaldsnám. Mér fannst þetta rosalega erfitt þegar ég kom út.“ Að hans mati var sú menntun sem hann fékk í faginu í Kennaraháskólanum ekki nóg til að hann treysti sér til að halda áfram sem tónmenntakennari. Flestir í viðmælendahópnum litu í upphafi á tónlistina sem tómstundagaman, utan einn, sem ætlaði að verða einleikari en fann, að eigin sögn, fyrir algjöra tilviljun, deild við skóla erlendis sem bauð honum leið til að nýta tónlistarmenntun sína í framhaldsnámi sem byggðist á virkri tónsköpun með alls kyns hópum.

Starfshugmyndir

Úthald kom oft til umræðu sem einn af ráðandi þáttum um farsæld kennara í starfi. En hvaðan kemur úthaldið? Þar skiptir menntun og fyrri reynsla máli. Meðal þess sem viðmælendur nefndu var; „fjölbreytt og góð menntun“, „mikil tónlistarmenntun“ og „góður á píanó“. Bæði Ásta og Björn töldu að færni þeirra í píanóleik, að geta spilað það sem þyrfti án þess að þurfa að æfa sig, réði miklu um úthald þeirra í grunnskólanum.

Þau töldu að sumir hefðu einfaldlega gefist upp af þeirri ástæðu að þeir gætu ekki spilað undir söng og annað sem ætlast er til af tónmenntakennara. Aðrir nefndu ýmis áhugamál sem þeir hefðu sinnt á ævinni sem undirstöðuatriði í kennslufærni sinni og úthaldi. Þetta kom fram hjá viðmælendum í ýmsu samhengi, ekki aðeins þegar spurt var hvað farsæll tónmenntakennari þyrfti að hafa til að bera. Hanna talaði um hversu mjög það hefði hjálpað sér að hafa verið í dansi og kór. Hún taldi fjölbreytta reynslu af alls kyns tónlistar- og dansiðkun eiga stóran þátt í velgengni sinni í kennslu. Í okkar tæknivædda heimi er tónlist orðin svo aðgengileg öllum að tónmenntakennarar eiga oft fullt í fangi með að fylgja nemendum sínum eftir. Þá er víðtæk þekking góð undirstaða fyrir grunnskólakennarann, sem sér um breiðan hóp nemenda í aldri og áhugasviðum. Góð og fjölbreytt menntun felur þá í sér breiða þekkingu á ýmsum sviðum tónlistarinnar í stað fremur þröngrar kunnáttu á til dæmis eitt hljóðfæri (sbr. Bouij, 1998).

Viðmælendur virðast sammála um að tónmennt í grunnskóla sé eitt fárra faga sem höfðar beint til tilfinninga og veitir útrás fyrir sköpunargleðina. Þeir telja það liggja í eðli tónlistarinnar, en einnig því hvernig þeir vinna með nemendum. Birna, sem hefur umsjón með miklu og öflugu kórstarfi, sagði: „Við erum að ætlast til að þau brosi, gefi af sér, ekki bara að þau skrifi rétt og beint, við erum að nálgast þau á allt annan hátt og förum mikið inn á tilfinningasviðið...“ Að hennar mati er tónlistin hreyfiafl fyrir tilfinningar. Í gegnum hana gefist nemendum kostur á bæði skapandi útrás og tilfinningalegri upplifun sem geri þeim kleift að setja sig í spor annarra. Þessi útrásarleið og tækifæri til tilfinningalegrar samkenndar séu að auki uppeldislegir þættir sem gefi kost á því að rækta nemandann sem góða manneskju í fjölbreytilegu samfélagi.

Viðmælendur töldu að öll fjölbreytni eða nýjungaleit í starfi væri starfandi tónmenntakennurum afar mikilvæg. Að vera ekki hræddur við að prófa sig áfram, leita sér

nýrra leiða til að nálgast viðfangsefnin, vera skapandi í kennslu sinni og nota fjölbreyttar kennsluaðferðir. Flestir viðmælendur aðstoða við eða stjórna flestum uppákomum í skólalánum. Þeir eru í menningar- og atburðateymum og telja það hluta af vinnu sinni. Starf þeirra snýst ekki einungis um að kenna svo og svo margar kennslustundir heldur einnig að halda utan um uppákomur á sal í tengslum við skemmtanir, foreldrasamstarf og ýmsa viðburði í skólalífnum. Þetta mikilvæga hlutverk tónmenntar getur einnig tengst foreldrum, eins og vel kom fram í máli Hönnu þegar hún ræddi um foreldrasamstarf: „Ég mæti á öll bekkjarkvöld og læt krakkana sýna og læt foreldrana taka þátt í tónlistarflutningi með þeim.“ Viðmælendur telja að tengsl við foreldra séu einmitt mjög mikilvæg til að hafa áhrif á hugmyndir samfélagsins um tónmennt í grunnskólum. Ásta var mjög afdráttarlaus í afstöðu sinni til starfs tónmenntakennarans:

Þú ert eiginlega músíkmeistari þegar þú ert í grunnskólanum ... og það er ofsaleg ábyrgð, fæstir vilja gangast við því af yfirmönnum en það er mikil ábyrgð að sinna þessu. Þú ert listrænn stjórnandi þessarar stofnunar.

Þarna setur hún í samhengi góða og fjölbreytta menntun og þá ábyrgð að móta tónlistarstefnu skólans. Hún vísar ekki einungis til tónlistarstjórnunar heldur notar hún hugtakið listrænn stjórnandi sem hefur víðtækari merkingu. Eins og fleiri viðmælendur telur hún að það sé hlutverk tónmenntakennara, jafnvel öðrum fremur, að móta stofnana- eða skólamenningu hvers skóla; þeir þurfi að vera einhvers konar menningarstjórnar síns skóla.

Viðhorf til tónlistar og tónmenntakennslu

Það var áberandi í svörum viðmælenda þegar þeir voru spurðir um viðhorf til tónlistar að þeir settu hana alltaf í samhengi við tónlistarkennslu, annaðhvort í beint samhengi við eigin kennslu eða kennslu almennt. Allir telja viðmælendur tónlistariðkun sína utan skólans gefa sér mikið og tengjast starfinu mjög vel. Björn talaði um að oft fengi hann hugmyndir í kennslu sem hann notaði síðan

í tónsköpun sinni og öfugt. Guðrún og Björn töldu kórþátttöku gera sér gott, m.a. væri yndislegt að fá útrás í tónlist sem ekki væri tengd kennslu og geta notið þess að fá útrás sjálf án þess að bera alla ábyrgð. Guðrún sagði einnig að kórstjórinn sinn hefði kennt sér mikilvægt atriði í sambandi við tónlist: „Kórstjórinn minn hefur líka kennt mér að einblína ekki á þetta sem miður fer heldur hitt, upplifunina.“ Þessi lærdómur skilaði sér beint inn í hennar eigin kennslu og leiddi til þess að hún stofnaði kór við skólann. Hún lítur á eigin tónlistariðkun tónmenntakennarans sem lífæð og vill að slík tónlistariðkun, í viðurkenndum hópum, sé metin sem endurmenntun og styrkt af Kennarasambandinu á þeim forsendum að það sé símenntun í faginu.

Nær allir kennararnir tala vel um grunnskólann og sérstaklega þau áhrif sem þeir telja sig geta haft með starfi sínu. Sumir, og þá sérstaklega þeir sem hafa sterkan bakgrunn í tónlistarskólum sem nemendur eða kennarar, tala um það sem kennsla í grunnskóla hafi að þeirra mati fram yfir að kenna í tónlistarskóla. Þau hafi uppgötvað að þeim henti frekar að kenna hópum en einstaklingum á hljóðfæri og að í grunnskólanum geti þau náð til fjöldans. Þau neita því þó ekki að minni hópar, líkt og í tónlistarskóla, myndu henta sér vel. Viðmælendur mínir lögðu allir mikla áherslu á tónlistarflutning og á hinar jákvæðu hliðar þess að spila og syngja fyrir aðra. Markmið þeirra er að nemendur þjálfist í að koma fram og njóti þess að sýna hvað þeir geta og nái sambandi við áheyrendur á lifandi hátt. Áberandi er hvað viðmælendur eru ánægðir með að ná til fjöldans í tónmenntinni og taka þátt í að veita sem flestum börnum tækifæri til að vinna með tónlist. Ástu hafði verið ráðið frá því að kenna í grunnskóla á þeirri forsendu að þar væri ómögulegt að vinna faglega í tónlist. Þar væru of stórir hópar og óþekk börn. Hún lýsti komu sinni í grunnskólann eftir margra ára kennslu í tónlistarskóla:

Þegar ég kom hérna inn og ég sá þessi börn, svo frábær börn, þá áttaði ég mig bara strax á því að það var ekki gert

nógu mikið með þeim. Þá kúventist þessi hugsun hjá mér ... þetta eru allt snillingar í grunnskólanum og það er hvergi betra að vinna, hugsaði ég. Maður kemur inn með þessu hugarfari og hvað gerist? – það er hvergi betra að vinna.

Þarna kemur mjög skýrt fram að afstaða hennar til starfsins mótar hlutverkavitund hennar samkvæmt skilgreiningu Bouij (1998; 2004). Hún bendir á að hennar eigið viðhorf til grunnskólans, nemenda og starfsins ráði miklu um það viðmót sem hún mætir í starfi og skapi vinnuskilyrði sem hún er ánægð með. Sumir töluðu um áhyggjur sínar af framtíð tónmenntakennslu í grunnskólum. Stundum tengdist það því að erfitt hefur reynst að fá tónmenntakennara til starfa en einnig því að þar sem fáir útskrifast eða gefa kost á sér til kennslu í grunnskólanum setji það skólástjórnendur og skóla í erfiða aðstöðu.

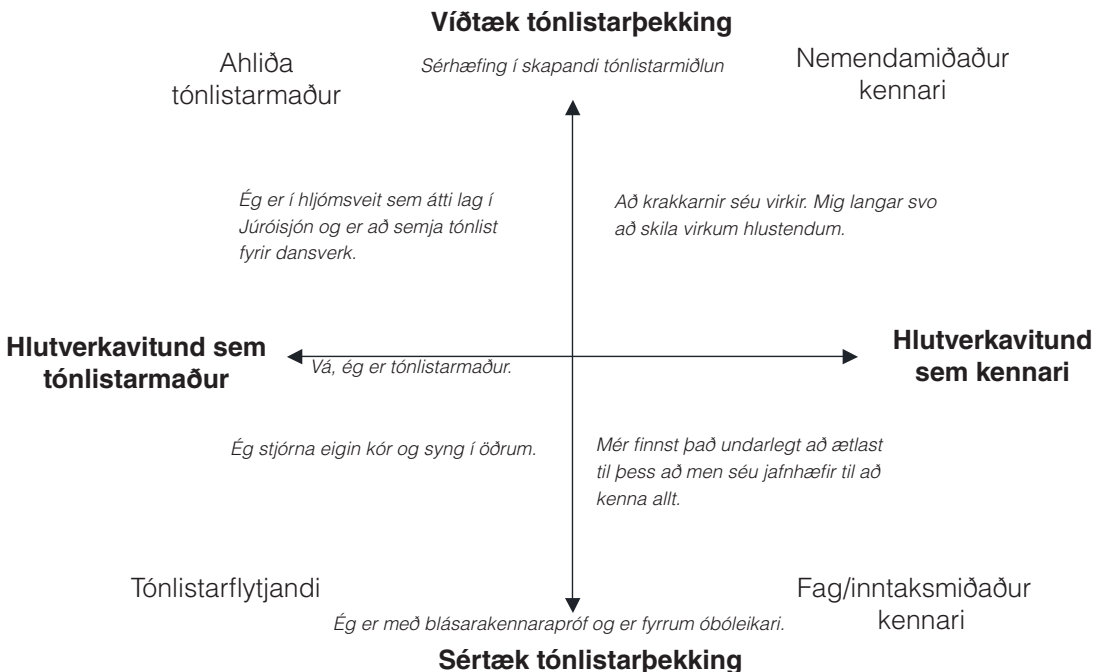
Hlutverkavitund – fagvitund

Þegar viðmælendur skilgreindu sjálfa sig út

frá starfinu og menntun sinni fengust gjörólík svör. Björn, sem framan af tónlistarnámi sínu stefndi á að verða einleikari, hafði mjög skýra sýn á starfsheiti sitt og greinir ekki á milli þess að vera tónlistarflytjandi eða kennari. Hann sagði: „Ég er tónlistarmaður. Það að kenna eða vera starfandi tónlistarflytjandi eru einungis mismunandi leiðir að sama markmiði, sem er að hafa áhrif á samferðamenn sína í gegnum tónlist og njóta hennar.“ Hrafnhildur hefur hins vegar alveg gagnstæða sýn á þessi tvö hlutverk og lítur á sig sem kennara en ekki tónlistarmann. Hennar sýn er þessi: „Ég er ekki tónlistarmaður. Mín sterka hlið er fyrst og fremst þessi mannrækt. Ég kann tónlist ... ég er fyrst og fremst kennari, með ofboðslega trú á tónlist, listformið, tjáninguna og sköpun.“

Kannski eru þessi sjónarmið ekki eins ólík og þau virðast í fyrstu. Markmið beggja kennara er að hafa áhrif með tónlist þó að þeir skilgreini sig á ólíkan hátt. Það sem er sameiginlegt með viðmælendum, þó að skilgreiningar séu stundum ólíkar, er að þeir

Dæmi um ummæli viðmælenda



3. mynd. Hlutverkavitund Björns

líta fyrst og fremst á sig sem fagkennara. Það kemur skýrt fram í svörum allra, en einnig birtist það í því að þó að þeir hafi réttindi og menntun til, þá er aðeins einn þeirra sem sinnir annarri kennslu í skólanum. Þau líta á sig sem kennara í þessari tilteknu grein og eru tilbúin að leggja töluvert á sig innan skólans til að vegur hennar og orðstír dafni og vaxi. Þannig eru þau mjög áfram um samvinnu við aðra kennara og eflingu síns skóla, en fyrst og fremst í gegnum, eða í tengslum við kennslugrein sína, tónmennt.

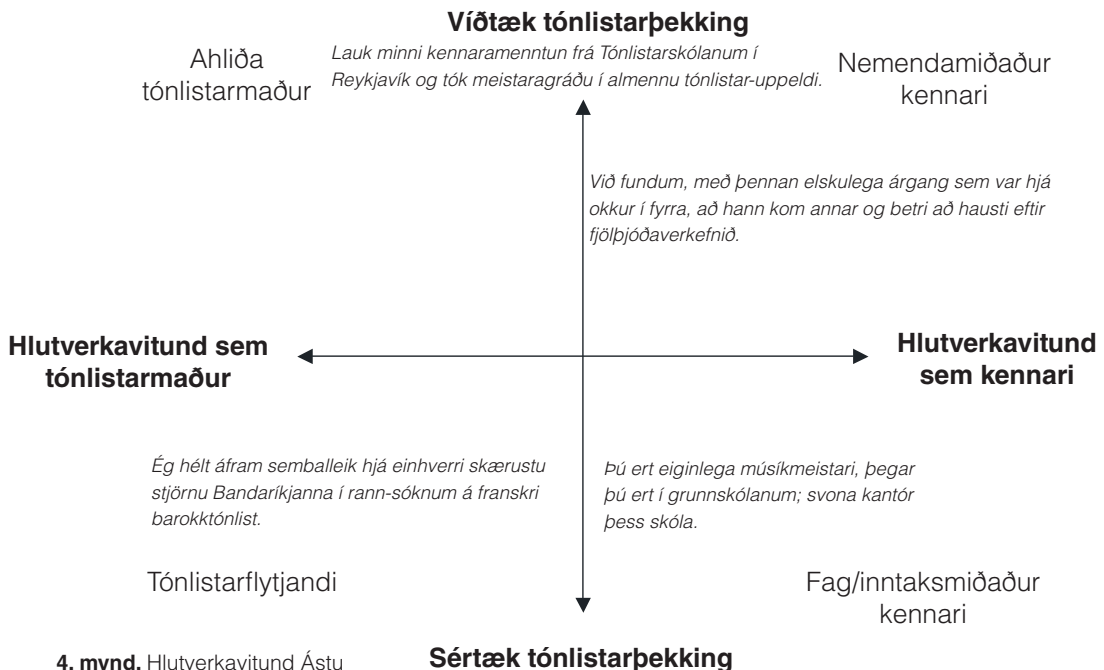
Starfsúthald og ánægja viðmælenda af starfi sínu felst að þeirra mati í því að þeim skuli vera frjálst að byggja kennsluna á eigin styrkleikum og geta þannig styrkt sjálfsmynd sína í starfi en þurfi ekki að glíma við hluti sem þeir hafa takmarkaða kunnáttu í. Það helst kannski í hendur við það hversu afdráttarlaust viðmælendur skilgreina sig sem fagkennara. Þeir nýti menntun sína og hæfni best í sinni grein og þannig nærir þeir og eflir jákvæða upplifun í starfi. Er það mjög í samræmi við

kenningar Roberts (2004) um mikilvægi þess að kennarar byggji sjálfsvitund í starfi á eigin hugmyndum.

Þegar hugmyndir viðmælenda minna eru staðsettar innan líkans Bouij (1998, 2004) kemur í ljós að þeir falla ekki með einföldum hætti undir þau hlutverk sem hann hefur skilgreint. Þeir eiga það sameiginlegt að geta átt heima á nokkrum stöðum á líkaninu. Til að sýna þetta hef ég sem dæmi sett ummæli tveggja viðmælenda inn á líkanið.

Tilvitnanirnar falla, eins og sjá má, bæði á lárétta og lóðrétta ásinn en einnig á milli ásanna. Ekki eru allir viðmælendur svo fjölhæfir en þeir eiga það sameiginlegt að hægt er að setja þá alla á að minnsta kosti þrjá staði á líkaninu. Fjórir viðmælendur hafa sértæka tónlistarmenntun (skv. skilgreiningu Bouij, 1998, 2004) en hinir fimm kennararnir víðtæka. Stundum er erfitt að greina þetta í sundur þar sem sumir þeirra kennara sem eru með mjög sértæka menntun á hljóðfæri hafa einnig menntað sig töluvert á annað hljóðfæri eða tækjakost og má þá segja

Dæmi um ummæli viðmælenda



að menntun þeirra sé einnig víðtæk. 3. mynd sýnir ummæli viðmælanda sem hefur bæði víðtæka og sértæka menntun.

Það að viðmælendur skilgreini sig fyrst og fremst sem fagkennara tengist óneitanlega skilgreiningu Bouij (1998, 2004) á fag- og innihaldsmiðuðum kennara en vinnubrögð þeirra og viðhorf endurspeglar hins vegar í öllum tilvikum skilgreiningar hans á hinum nemendamiðuða kennara. Starfshættir viðmælanda minna eru greinilega nemendamiðuðir. Þetta eru kennarar sem hafa heildarhagsmuni nemenda í huga, ekki einungis út frá sinni námsgrein, og stefna að því að þroska þá sem persónur með og í gegnum tónlist. Þó að líkan Bouij gefi ákveðnar vísbendingar sést vel á þessu yfirliti hve skammt það dugar til að lýsa viðmælendum mínum. Styrkleikar þeirra sem kennara liggja m.a. í því hversu fjölbreytta menntun og starfsreynslu þeir hafa og það opnar þeim sveigjanlega og hugsanlega fjölbætta hlutverkavitund.

Umræða

Fjölmargar rannsóknir hafa verið gerðar í þeim tilgangi að skilgreina góðan kennara. Hann verður ekki svo auðveldlega skilgreindur því að til eru ólíkir kennarar sem með mismunandi áherslum ná svipuðum árangri með nemendum sínum (Cruickshank og Haefele, 2001). Metnaðarfullir kennarar koma oft ótrúlega miklu til leiðar, einfaldlega vegna þess að þeir gera miklar kröfur til sjálfrá sín og gefast ekki upp. Slíkir kennarar geta verið gulls ígildi fyrir skóla. Þeir eru tilbúnir að taka skynsamlega áhættu, takast á við ný verkefni og axla ábyrgð á athöfnum sínum og starfi (Sergiovanni og Starratt, 1983). Allt þetta á við um viðmælendurna í þessari rannsókn og það leggur grunninn að farsælu starfi þeirra. Þeir líta fyrst og fremst á sig sem fagkennara í tónlist og taka ábyrgð á menningarmótun og tónlistarstarfi innan skólanna. Að þeirra mati er stuðningur skólastjóra og samverkafólks ásamt góðri vinnuástöðu mikilvægustu þættirnir í vellíðan og úthaldi tónmenntakennara. Þegar horft er til þess að skólastjóri hefur vald til

þess að fækka eða fjölga kennslustundum í tónmennt eftir því sem hann telur æskilegt (sbr. Menntamálaráðuneytið, 1999) kemur sú skoðun ekki á óvart. Viðmælendur setja fram skýra sýn og kröfur aðbúnað sem þeir þurfa og tilhögun tónmenntakennslu sinnar. Það kallar fram jákvæð viðbrögð og stuðning skólastjóra og nánasta umhverfis. Samskiptin og stuðningurinn eru þannig gagnvirk.

Viðmælendurnir vinna markvisst að verkefnum með nemendum sínum sem lýkur með tónleikum, sýningu eða kynningu fyrir foreldra eða aðra, og eru þannig trúir bæði eigin gildum og eðli tónlistarinnar. Með þessu móti ná þeir einnig til samfélagsins, gera starf sitt sýnilegt og sækja þannig stuðning frá foreldrum og samfélaginu í heild. Þeir eru metnaðarfullir og stoltir af starfi sínu en hafa áhyggjur af því að sérhæfing kennara innan grunnskólans sé of lítils metin því að hún sé mikilvæg fyrir lifandi og skemmtilegt skólastarf. Í heildina má því segja að þeir séu farsælir samkvæmt skilgreiningu í Íslenskri orðabók þar sem farsæll er sá; „sem farnast vel, lifir í sátt við aðstæður sínar [...]“ (Íslensk orðabók, 2002, bls. 306).

Ákveðnar mótsagnir koma fram í afstöðu viðmælanda til námskrárinna. Um leið og þeir njóta svigrúmsins sem hún gefur og telja það grundvöll vellíðunar í starfi, hafa þeir áhyggjur af því að sveigjanleikinn geti haft neikvæð áhrif á stöðu tónlistar innan grunnskólans.

Þó að þátttakendur í þessari rannsókn fari ólíkar leiðir til að ná markmiðum *Aðalnámskrár* er afstaða þeirra til kennslu og hlutverks síns sem tónmenntakennara í grundvallaratriðum sú sama; *að tónmennt í grunnskóla eigi að vera vettvangur þar sem nemendur séu virkir þátttakendur og læri með eigin tónlistariðkun en ekki einungis um tónlist.*

Ein meginniðurstaða þessarar rannsóknar er að góð fagþekking tónmenntakennaranna, bæði sem kennara og tónlistarmanna, er forsenda þess að þeir nái að móta sér skýra vitund um hlutverk sitt í skólasamfélaginu. Þegar kennararnir hafa öðlast skýra hlutverkavitund sem kennarar í skólastarfi móta

þeir sér fagvitund út frá eigin forsendum, sem tónlistarmenn og kennarar. Samþætt hlutverkavitund kennarans og tónlistarmannsins – hvor sem er í forgrunni – virðist því lykkillinn að farsælu starfi tónmenntakennara. Er sú niðurstaða í andstöðu við líkan Bouij (1998, 2004) þar sem þessi tvö hlutverk eru sett fram sem andstæður.

Út frá þessari meginniðurstöðu virðist mikilvægt að nálgast tónmenntakennaranema á þessum forsendum: að efla kennarann í tónlistarmönnunum og tónlistarmanninn í kennurunum. Tilvonandi tónmenntakennurum standa nú a.m.k. tvær námsleiðir til boða hér á landi. Reikna má með að þeir sem í grunninn eru tónlistarmenn fari í gegnum Listaháskóla Íslands, en aðrir kjósi frekar að stunda nám við Menntavísindasvið Háskóla Íslands (áður Kennaraháskóla Íslands).

Nokkrar breytingar hafa verið gerðar á námi tónmenntakennara hér á landi frá síðustu aldamótum. Í lögum stendur að kenna skuli tónmennt í grunnskólum og gert er ráð fyrir sérmenntuðum kennurum í þeirri grein. Kennaranámið – skipulag þess og þeir tónmenntakennarar sem það skilar út í samfélagið – hlýtur að vera nauðsynlegur hlekkur milli settra laga og framkvæmdar. Miðað við þá viðbótarmenntun sem viðmælendur mínir hafa, og þeir líta á sem grundvallaratriði í starfshæfni sinni, virðist sú lenging kennaranáms við Menntavísindasvið HÍ sem nú hefur verið ákveðin mikilvæg. Þó einungis þannig að hún verði þá að stórum hluta nýtt til sérhæfingar í tónlist. Hvað varðar menntun tónmenntakennara við aðrar stofnanir, þá hefur einnig verið ákveðið í LHÍ að lengja kennaranám við skólann úr einu ári í tvö og útskrifa nemendur með M.A.-gráðu í listkennslu. Nemendur LHÍ hafa lokið B.A.-gráðu í listgrein sinni er þeir hefja kennaranám og eru þannig með mikla tónlistarmenntun. Viðbótarmenntunin snýst því mest um kennslufræðilega þætti starfsins.

En er það nám sem snýr að kennslu í greininni nægilegt til að skapa nemendum haldbæran grunn þegar í grunnskólann kemur? Því verður

eðlilega ekki svarað hér, en hvatning Andra Ísakssonar frá 1983 er enn í fullu gildi, þ.e. að gera þurfi gangskör að umbótum í menntun listgreinakennara og laða fleiri nemendur að þeim greinum, ef vilji er til að fara að lögum.

Abstract

The role identity and working conditions of successful mainstream school music teachers

Identities in music and musical identities cover what social, musical and cultural ideas and factors influence how young people define themselves in and with music and music making. This includes the “referent others” involved, such as parents, peers and music teachers (Hargreaves, 2000). In music education programs, the focus is generally both on the music itself or a special instrument, and on teaching methods and theories in education. This offers students potential admission into two worlds – the world of music and the world of teaching.

A musician’s decision to make a career in teaching can precipitate conflicts in professional and personal identity making: “Am I a musician or a teacher?” The change of ideas on teaching, from the traditional teacher-centred to student-centred conception, influences the teacher’s role in general and may affect the teacher’s perception of his role and professional identity. Those who enter music education programs have usually spent many years studying music and/or an instrument. According to Bouij (1998, 2004) role identity is a mixture of:

- actual expectations (the level of competence)
- social and cultural expectations of a person in a particular position
- what the individual finds desirable and suitable in a particular position

The connections and relations between these factors determine what kind of identity the musician/music teacher assumes.

This study was concerned with the views of

successful elementary school music teachers towards their work. It focused on evolving role identity and professional identities in relation to general education, music education, occupational well-being and other significant factors. The main research questions were:

- What factors influence the well-being and professional stamina of a successful music teacher?
- What factors influence the construction of the professional identity of a music teacher?
- What characterises the music teacher's attitudes and ideas towards his profession?

The study was based on interviews which took place in the autumn of 2005 with nine practising elementary school music teachers who had between 4 and 31 years of teaching experience. They were educated in two schools: the University of Education in Iceland (Kennaraháskóli Íslands) and the Music Conservatory in Reykjavík (Tónlistarskólinn í Reykjavík).

Results indicated that the support of school principals was particularly important to the teachers' working environment and to their sense of well-being. In spite of differences in approach and practice in their teaching, all the participants emphasised creative student participation. They were all well educated in their field, i.e. music and pedagogy, and considered themselves first and foremost specialist teachers in music. They actively participated in moulding the overall culture of their respective schools and in some ways saw themselves as "artistic directors" of their schools. The teachers in the study had strong professional identities which, in most cases, were based on solid musical education and knowledge. They all believed in the importance of their teaching and had developed a clear philosophical focus towards their job. This formed the foundation for their strength and self-reliance, which they use to gain support from parents and other significant others. They

were content with the flexibility of the national music curriculum, even though a contradiction in their attitudes toward the curriculum was observed.

One of the main results of the study was that solid grounding in both music and pedagogy/teaching methods was a prerequisite for the music teacher's clear vision of his role in the school environment. On that basis, they constructed their professional identity as musicians and teachers. The unification of musician and teacher was in some ways the key to being a successful music teacher.

It seems important in the music teacher training program to combine education in music and in pedagogy. The two universities that now educate music teachers in Iceland, the *Iceland Academy of the Arts* and the *University of Education*, appear to reflect respectively each of the two different kinds of musician/teacher identity. On the one hand the *Academy* emphasises the 'musician' and musical development, whilst the *University of Education* places a significant emphasis on pedagogical issues and the making of 'teachers'. With the prolongation of teacher training in Iceland from three years (B.Ed.) to five years (M.Ed. or M.A.) a golden opportunity is presented to accommodate for possible shortcomings in the respective schools, without either of them having to sacrifice their current emphasis on the B.Ed. level.

Heimildaskrá

- Andri Ísaksson. (1983, október). Að mennta afl og önd. Erindi flutt á ráðstefnu Menntamálaráðuneytisins og Skólaþróunardeildar, Reykjavík.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärere—I utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Gautaborg: Institut för musikvetenskap, Göteborgs Universität.

- Bouij, C. (1998). *Musik – mit liv och kommende livebröd: En studie i musiklärarens yrkes socialisation*. Gautaborg: Håskólinn í Gautaborg.
- Bouij, C. (2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, criticism & theory for music education*, 3(3), 1-14. Sótt 29. nóvember 2005 af <http://www.siue.edu/MUSIC/ACTPAPERS/v3/Bouij04.pdf>
- Cruickshank, D. R. og Haeefe, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26-30.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2003). *Tillögur um fyrirkomulag tónlistaruppeldis í grunnskólum Reykjavíkur*. Reykjavík.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: History and practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, D., Miell, D. og Macdonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Í R. Macdonald, D. Hargreaves, og D. Miell, (ritstjórar), *Musical identities* (bls. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Helga Rut Guðmundsdóttir. (2008). Útbreiðsla tónmenntafræðslu, aðstæður og viðhorf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 63-76.
- Íslensk orðabók. (2002). Reykjavík: Edda.
- Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design. Í N. K. Denzin. og Y. S. Lincoln, (ritstjórar), *Handbook of qualitative research* (bls. 209-220). London: SAGE Publications.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: SAGE Publications.
- Menntamálaráðuneytið. (1983). *Álitsgerð og tillögur um skipan tónlistarfræðslu*. Skólarannsóknadeild, Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla, Listgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2003). *Tónmennt í grunnskólum*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla, Listgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskólans.
- Roberts, B. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, criticism & theory for music education*, 3, 4-7.
- Roulston, K., Legette, R. og Womack, R. S. (2005). Beginning Music Teachers' Perceptions of the Transition from University to Teaching in Schools. *Music Education Research*, 7(1), 59-82.
- Sergiovanni, T. J. og Starratt, R. J. (1983). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research*. London: SAGE Publications.

Um höfundinn

Kristín Valsdóttir stundaði nám í tónlistar- og hreyfikennslu við Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Mozarteum: Orff- Institut, eftir brautskráningu frá Kennaraháskóla Íslands 1985. Hún lauk M.Ed. gráðu í menntunarfræði haustið 2006 og er nú í doktorsnámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Kristín

hefur kennt tónmennt við grunnskóla og verið stundarkennari við Tónlistarskólann í Reykjavík og Leiklistarskólann, síðar leiklistardeild Listaháskóla Íslands 1985 – 2005. Hún var aðjúnkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þar til hún tók við stöðu deildarforseta listkennsludeildar Listaháskóla Íslands 1. ágúst á þessu ári. Netfang:kristin@lhs.is

About the author

Kristín Valsdóttir attended the Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Orff- Institut, Mozarteum in Salzburg and finished her M.Ed. degree from the Iceland University of Education in 2006. She is now a Ph.D. student at the University of Iceland. Kristín worked as a music teacher at elementary and further education levels 1985 – 2005. She has also worked with drama students and as a choir conductor and rhythm teacher at the Iceland Academy of the Arts. She was a lecturer at the University of Iceland, School of Education until August 1st 2009 when she was appointed dean of the Art Teachers' Department of the Iceland Academy of the Arts. E-mail: kristin@lhs.is