



DANSKE MUSIK- OG KULTURSKOLERS UDBUD AF UNDERVISNING

*Et studie af musik- og kulturskolernes udbud af undervisning
set i lyset af regeringens visioner og elevernes ønsker.*

Katrine Halbak Mejer Christensen
Trine Hegelund Appe

Aalborg Universitet
Kandidatspeciale, Musik
2/6 2020

Abstract

As of lately, there has been an increasing focus on music and culture institutions in Denmark. The Danish government wants the institutions to cater to a wider demographic than they currently do. In the outcome of this political development the current Minister of Culture, Joy Mogensen, announced in September of 2019 that the new national goal for the music and culture institutions should be making it available for every child to practice a musical instrument.

The following study deals with an examination of what kind of education is offered to the student of the Danish music and culture institutions, and whether they comply with the announcements uttered by the Minister of Culture and the governments wishes. Furthermore, this study also conducts an examination of whether the student's wishes are reflected in the lessons they receive. To help us in examining this topic, we have conducted a series of interviews. The respondents consist of two managers from two different music institutions in Nordjylland as well as two former students. In addition to these, we have also interviewed the CEO of Musikundervisning.dk, which is an online private music school.

The statements given by the respondents are put into context of existing theories about learning, motivation and didactics. These theories are derived from themes that emerged during the transcription of the interviews. The theories in question are the didactic model of relation as presented by Hiim and Hippe (1993) as well as Hanken and Johansen (2018). Furthermore, theories about maintaining the students' interest as described by Sloboda (2004) and theories regarding communities of practice as described by Lave and Wenger (2003) have been used. Lastly, we have included a theory concerning music and sociability as presented by Hesmondhalgh (2013).

The results of the analysis regarding how the music- and culture institutions accommodate the student wishes showed that the students value the fact that they are able to have an opinion on, what they are taught, highly. This fact is also apparent to the managers. The ability to influence the education, they receive, also impacts the students learning and motivation to keep practicing music. The analysis also showed that the students value social activities highly, both as a source of learning and as a way to keep their interest in music education. The community and friendship they acquire through these activities are

highly valued by the students, and the managers are aware of the impact these have on the students.

The results of the analysis regarding how the managers responded to the announcing of the national goal regarding a broader music education showed that the managers already spend resources on a broader music education. The analysis also showed that the managers express a certain amount of scepticism towards the government's intentions behind the new national goal. The scepticism is based on the fact that the government seldom follow up on their promises about a new and improved music education with financial resources. Furthermore, neither of the managers felt that the national goal was situated in the reality that they observe on a daily basis.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	6
2.0 Eksisterende forskning	12
2.1 DAMUSA-undersøgelsen	12
2.2 Fastholdelse i musikskolen	16
3.0 Musikskolernes historiske udvikling	18
3.1 Musikskolerne 1931-2017	18
3.2 Kulturministre i Danmark	20
3.3 Udvikling af musik som undervisningsfag	23
4.0 Musikskolernes nuværende status	24
4.1 Musikskolernes elever	25
4.2 Musikskolernes økonomi.....	26
4.3 Musikskolernes aktiviteter	26
4.4 Musikskolelærernes profil og kompetencer	27
4.5 Musikskolerne som lokal kulturinstitution	28
5.0 Metoder	28
5.1 Metodevalg for dataindsamling.....	28
5.1.1 Interviewguide.....	29
5.1.2 Respondenter	30
5.2 Databearbejdning	31
5.2.1 Transskription	31
5.2.2 Kondensering og tematisering	32
5.3 Dataanalyse	35
6.0 Hvorfor musik?	36

6.1 Introduktion.....	36
6.2 En opdragelsesorienteret legitimering	37
6.3 En kulturorienteret legitimering	39
6.4 En antropologisk orienteret legitimering	41
6.5 En æstetisk orienteret legitimering.....	43
6.6 Opsummering.....	44
7.0 Analyse	46
7.1 Den didaktiske relationsmodel	46
7.1.1 Læringsforudsætninger.....	47
7.1.1.1 Musikskolelederne	47
7.1.1.2 Eleverne.....	50
7.1.2 Rammefaktorer.....	51
7.1.2.1 Underviserens kompetencer.....	51
7.1.2.2 Tid som en rammefaktor	52
7.1.3 Sammenfatning.....	53
7.2 Fastholdelse af elevernes interesse	55
7.2.1 Sociale relationer og fællesskaber	56
7.2.2 Belønninger, aktiviteter og koncerter	57
7.2.3 Indflydelse i undervisningen.....	59
7.2.4 Eleven og underviserens relation.....	59
7.2.5 Mening med undervisningen.....	60
7.2.6 Når interessen forsvinder.....	60
7.3 Praksisfællesskaber	61
7.4 Socialt potentiale	63
7.4.1 Musik og fællesskaber.....	63
7.4.2 Musik og venskaber	64

7.5 Opsummering.....	65
8.0 Musikundervisningens fremtid.....	67
8.1 Musikundervisning.dk.....	67
8.2 Det nationale mål.....	69
9.0 Diskussion.....	73
9.1 Refleksion over anvendte metoder.....	73
9.2 Perspektivering.....	75
9.3 Kritik af Musikskoletænketankens rapport.....	78
9.4 Legitimeringstyper.....	80
10.0 Konklusion.....	82
11.0 Litteraturliste.....	86

1.0 Indledning

“Historien om, at musikskoler er for alle, har vi aldrig rigtig fået fortalt”

(Bech-Danielsen, 2019b, s. 8).

Ovenstående citat stammer fra slutningen af 2019, og er udtalt af formanden for Dansk Musikpædagogisk Forening Ole Helby Petersen (Bech-Danielsen, 2019b, s. 8). Petersen mener, at musikskolerne ikke kun skal være for de særligt talentfulde elever, men at musikskolerne skal være med til at skabe en bred og folkeligt baseret musikkultur, hvor alle skal have muligheden for at udøve musik. Ligeledes har musikpædagogen Finn Holst givet udtryk for, at musikskolerne i dag består af elever, hvis forældre i forvejen er kulturforbrugere. Holst mener dog, at musikskolerne skal sørge for både talentpleje og -undervisning samt at give undervisning for bredden. Musik kan være med til at skabe og sprede glæde til den enkelte, men der skal også være nogle elever, eller udøvere, på et tilstrækkeligt højt niveau, som kan inspirere de andre elever til at blive bedre. Holst er samtidig af den overbevisning, at det er undervisning for bredden, som i høj grad trænger til at blive udviklet i de danske musikskoler (Bech-Danielsen, 2019b, s. 8). I efteråret 2019 udtalte nuværende kulturminister Joy Mogensen, at det skal være et nationalt mål, at alle børn skal have muligheden for at spille på et musikinstrument. Kulturministeren mener, at kulturdebatten i Danmark i lang tid har været centreret omkring de store museer og teatre, hvor debatten i stedet for burde handle om institutioner såsom musikskoler, biblioteker eller lokale museer, da disse institutioner i langt højere grad er danskernes trinbræt ind i et kulturliv. Der er et ønske fra kulturministeren om, at ministeriet skifter fra at have fokus på, hvad der vises, og hvilke institutioner Danmark har, til nu i højere grad at fokusere på, hvilke brugere der er af institutionerne. Yderligere bør der fokuseres på, at få flere borgere i det danske samfund til selv at blive aktive og udøvende indenfor kulturverdenen (Heltoft & Benner, 2019). Kulturministerens fokus på bredden er blandt andet ment til at veje op for det faktum, at de danske musik- og kulturskoler ofte er blevet beskyldt for udelukkende at være et tilbud for middelklassen (Heltoft & Benner, 2019), en problematik, som også Finn Holst påpeger (Bech-Danielsen, 2019b, s. 8). Denne problematik bliver understøttet i Musikskoletænketankens rapport *‘Musikskolerne i Danmark’*, en rapport udarbejdet i 2017. Denne rapport viser, at over halvdelen af musikskolernes elever, på det givne tidspunkt, kom fra en husstand med en indkomst på 800.000

kroner eller derover. Yderligere viser rapporten også, at størstedelen af elevernes forældre har en længerevarende uddannelse (Kulturministeriet, 2017, s. 9-12). Ifølge rapporten skyldes denne fordeling, at der i de danske musikskoler er en forholdsvis høj deltagerbetaling, og at man derfor er nødt til at have en relativ stærk økonomisk baggrund for at kunne gøre brug af musikskolernes tilbud. Som løsning på denne problemstilling foreslås det i rapporten, at regeringen, ved en ændring af den statslige refusion¹ til musikskolerne, kan give musikskolerne mulighed for at sænke deltagerbetalingen. Dette økonomiske tilskud ville således gøre det mere tilgængeligt for den bredere befolkning at kunne tilmelde sig musikskolerne (s. 36-40). Statistikker og rapporter viser også, at der er færre og færre elever i de danske musikskoler. En udsigt til at kunne få flere potentielle elever til musikskolerne ville således ikke kun komme eleverne til gode, men også selve musikskolerne. Den seneste udvikling af elevtallet kan blandt andet ses i Musikskoletænketankens rapport, hvor det bemærkes, at det samlede antal elever på musikskolen er faldet fra cirka 95.000 i 2002 til 65.000 i 2015 (s. 9-10; s. 55-56). Yderligere beskrives det i en artikel fra tidsskriftet *'Søndag Aften'*, at der mellem sæson 2015/2016 og sæson 2018/2019 var et overordnet fald i det nationale elevtal på cirka fem procent (Søndag Aften, 2020). Over de seneste år har politikerne identificeret en række problematikker i de danske musik- og kulturskoler. Politikerne efterspørger, at musik- og kulturskolerne når ud til en bredere befolkning, end hvad der er tilfældet på nuværende tidspunkt, men hvorledes bliver disse efterspørgsler opfulgt på de danske musik- og kulturskoler?

Det nationale mål, som er udtalt af nuværende kulturminister Joy Mogensen, kan yderligere ses som en videreudvikling på den folkeskolereform, der blev gældende i 2014. Her vedtog regeringen et forpligtende samarbejde mellem folke- og musikskolerne i Danmark. Samarbejdet skulle her være med til at give musikskolerne mulighed for at nå ud til flere af kommunernes børn og give dem muligheden for at gøre musik til en større del af børnenes hverdag. Med tiden har det dog vist sig, at dette forpligtende samarbejde ikke altid har været lige så velfungerende som planlagt. I Musikskoletænketankens rapport

¹ Hvis musikskoleelevernes betaling for undervisning ikke overstiger en tredjedel af bruttoudgiften af skolens drift, yder staten en delvis refusion i forbindelse med driften af musikskolen. Refusion kan gå til for eksempel lærerlønsudgifter. Refusionsprocenten afhænger blandt andet af den fastsatte bevilling i statens finanslov (Bekendtgørelse af lov om musik, 2014, § 3c).

bliver det konstateret, at samarbejdet ikke altid er blevet prioriteret ligeligt i de forskellige kommuner. Denne skævhed skyldes blandt andet, at der fra regeringens side ikke blev truffet nogle specifikke strategiske beslutninger omkring samarbejdet mellem folke- og musikskolerne. Det var derfor op til de enkelte folke- og musikskoler at få det forpligtende samarbejde til at fungere. Dette har resulteret i, at samarbejdet har givet meget forskellige resultater fra kommune til kommune, i og med at det er blevet bedre integreret i nogle kommuner end andre. Derudover belyste rapporten også, at samarbejdet gav en række nye problemstillinger såsom, at der ikke var nok undervisere på musikskolerne, som havde kompetencer til at undervise småbørnsklasser. Disse undervisere havde derfor svært ved at håndtere blandt andet indskolingen i folkeskolerne (Kulturministeriet, 2017, s. 31).

På det seneste har der således været en forhøjet interesse i at gøre de danske musik- og kulturskoler mere imødekommende overfor det bredere samfund. Med en tidligere identifikation af blandt andet deltagerbetaling som værende et af de største problemer for, hvorfor der ikke er flere elever i musikskolerne, har statens tilskud til de danske musikskoler ikke ændret sig over den seneste årrække. Tilskuddet har det seneste årti ligget fast mellem 80 og 90 millioner kroner (Kulturministeriet, 2017, s. 68-69; Bech-Danielsen, 2019a, s. 2), men som Thomas Winther, formanden for Danske Musik- og Kulturskoler, udtaler i en artikel til Politiken, kan problematikken ikke kun løses ved et øget tilskud. Det handler også om at give musik- og kulturskolerne mere opmærksomhed, og om "*[...] at diskutere, hvad vi vil med vores musik- og kulturskoler og alt det, man kan kalde breddekulturen*" (Heltoft & Benner, 2019). Ifølge Tom Ahlberg, der er redaktør på kulturmagasinet '*Søndag Aften*', er denne problemstilling noget som ofte er blevet italesat, men den er sjældent blevet fulgt op med mærkbare initiativer. Ahlberg understreger yderligere, at hvis disse visioner om en bredere musik- og kulturaktivitet ikke skal ende som tomme ord, er regeringen nødt til at opfølge dette med enten penge eller en ændret struktur (Heltoft & Benner, 2019). Regeringen har, efter kulturministerens udtalelser, meddelt, at det nationale mål, hvor alle børn skal have en mulighed for at spille et musikinstrument, står som et af de specifikke kulturtiltag, der skal prioriteres inden for kulturområdet (Bech-Danielsen, 2019a, s. 1).

På baggrund af de mange visioner fra regeringen om, at musikundervisning bør være mere tilgængelig for det bredere samfund, samt den øgede presseomtale, disse visioner

har givet de danske musik- og kulturskoler og deres problemstillinger, ønsker vi at undersøge om de undervisningstilbud, der udbydes, stemmer overens med regeringens vision om en bredere musikalsk aktivitet i det danske samfund. Derudover ønsker vi at undersøge, hvorvidt undervisningstilbuddene på musik- og kulturskolerne også afspejles i elevernes egne ønsker omkring undervisningen. På baggrund af de ovenstående afsnit og den beskrevne problemstilling, har vi udarbejdet følgende problemformulering:

- *I hvilken grad imødekommer de danske musik- og kulturskoler elevernes undervisningsønsker, og hvordan forholder musik- og kulturskolerne sig, i deres udbud af undervisning, til regeringens ønske om en bredere musikalsk aktivitet i det danske samfund?*

For at undersøge dette, vil vi foretage nogle kvalitative forskningsinterviews med ledere fra musik- og kulturskoler i Nordjylland. Disse interviews vil vi foretage for at finde ud af, hvordan de som ledere forholder sig til regeringens nye nationale mål omkring breddeundervisning, samt hvordan de imødekommer elevernes undervisningsønsker. Videre vil vi foretage kvalitative forskningsinterviews af udmeldte elever på musikskoler i Nordjylland for at finde ud af, hvorfor de er stoppet i musikskolen, og hvordan de vurderede undervisningen på de respektive musikskoler. Yderligere vil vi foretage et interview af administrerende direktør fra Musikundervisning.dk for at få et indblik i, hvordan de strukturerer deres undervisning. Derudover bliver interviewet fortaget med henblik på at kunne skabe en diskussion angående fordele og ulemper ved struktureringen af undervisningen på henholdsvis musik- og kulturskoler og Musikundervisning.dk.

Vores interesse for området udspringer blandt andet af vores bachelorprojekt, hvor vi undersøgte det tidligere nævnte forpligtende samarbejde mellem folke- og musikskoler i Danmark, som blev fastlagt ved folkeskolereformen i 2014. Denne undersøgelse stammede fra en formodning om, at når eleverne spillede musik sammen med andre, så havde det en positiv indvirkning på deres sociale kompetencer, og derudover også en formodning om, at al musikalsk undervisning ville gavne elevernes faglige præstationer. Vi undersøgte dette med udgangspunkt i to rapporter, hvor to forskellige folkeskoler havde undersøgt effekten af samarbejdet, samt et interview med en musikskoleleder fra Nordjylland. Resultaterne fra rapporterne og den indsamlede empiri blev efterfølgende sat i kontekst til eksisterende teorier omkring transfereffekt og hvilket socialt udbytte man

kan få ved at udøve musik sammen med andre. Undersøgelsen understøttede de formodninger vi havde omkring udbyttet af musikalsk udøvelse, og konklusionen var således, at eleverne oplevede en positiv effekt af at have deltaget i musikalske aktiviteter (Christensen & Appe, 2017).

Vi har, som ovenstående afsnit afspejler, erfaret fra eget projekt, hvilken effekt musik kan have på dem, som deltager. Yderligere eksisterer der også anden forskning på området, såsom Peter Vuust (2017), der undersøger, hvad der sker i vores hjerne, når vi spiller og lytter til musik, og Lars Ole Bondes bog *'Musik og menneske'* (2011), som handler om, hvordan musik kan påvirke mennesket fysisk, psykisk, eksistentielt og socialt. Dette er blot to udvalgte eksempler på den omfangsrige litteratur, der eksisterer indenfor feltet, som handler om mennesket og musik. For os fremstår en undersøgelse om den vedvarende kulturpolitiske diskussion omkring musik- og kulturskolerne og deres relevans i det nuværende samfund derfor som væsentlig og interessant. Vi finder det blandt andet interessant at se nærmere på, hvordan politikerne italesætter deres visioner og begrundelser for øget musikalsk aktivitet i samfundet. Hensigten med følgende undersøgelse er at finde ud af, hvordan musik- og kulturskolerne lokalt forholder sig til regeringens visioner, da vi også ved, at disse har været skiftende over den seneste årrække. Vi formoder derfor, at musik- og kulturskolerne holder fast i at have fokus på talentpleje, som er et tiltag, der stammer tilbage fra 1990'erne og, i modsætningen til mange andre visioner, blev fulgt op med økonomisk støtte. Vi antager dette, da der fra regeringens side ikke har været stor fokus på at opfølge deres visioner med økonomiske midler, og dette derfor gør det besværligt for musik- og kulturskolerne at tilpasse sig de skiftende visioner og retningslinjer. Derudover ønsker vi også at undersøge, hvad elevernes holdninger er omkring musik- og kulturskolerne – hvorvidt de er tilfredse med den undervisning de modtager, og de aktiviteter de bliver tilbudt. Dette ønsker vi at undersøge, da vi formoder, at der er sket et skift i den musikalske interesse fra eleverne, i forhold til undervisning, som musik- og kulturskoler udbyder. Musik- og kulturskolerne bliver i høj grad profileret efter talentpleje og eliteudvikling, og vi antager, at det ikke er alle elever på musik- og kulturskolerne, som er interesseret i musikundervisning på et højere niveau, men at der er nogle elever, som ønsker at have musik som en fritidsaktivitet, på lige fod med en sportsgren.

Vi tillader os her at komme med en bemærkning omkring processen i forbindelse med udarbejdelsen af dette projekt. Vi var under de uheldige omstændigheder, at Danmark blev lukket ned grundet Covid-19, mens vi skrev dette projekt. Dette har opstillet en række problematikker blandt andet i forbindelse med indsamlingen af empiri, men også i forbindelse med indhentning af teoretisk litteratur. Vi har oplevet, at vi ikke har kunne tilgå den ønskede litteratur, da alle biblioteker blev lukket, og vi derfor ikke kunne få adgang til eksemplarer af fysiske bøger, der ikke var tilgængelige på nettet.

Vi vil i vores projekt starte med at gennemgå to eksisterende undersøgelser, der er foretaget omkring musik- og kulturskolerne i Danmark (2.0). Dette har vi valgt at gøre, da disse undersøgelser har dannet inspirationsgrundlag for vores egen undersøgelse. Vi har blandt andet ladet os inspirere af nogle af de problematikker og hypoteser, som disse undersøgelser belyser til udarbejdelse af for eksempel vores interviewguide. Derudover har vi undersøgt eventuelle mangler i de fremstillede hypoteser og konklusioner og anvendt disse som inspirationskilde til udarbejdelse af vores eget undersøgelsesfelt. Efterfølgende vil der følge et kapitel om de danske musikskolers historiske udvikling (3.0), hvor vi blandt andet vil belyse, hvad der ligger til grund for etableringen af musikskolerne tilbage i 1931. Derudover sætter vi også fokus på de forskellige kulturministre, der har været i Danmark over de seneste 20 år, og hvilke visioner samt politiske beslutninger de har truffet vedrørende de danske musik- og kulturskoler. Kapitlet vil også have fokus på udviklingen af musik som undervisningsfag. I det efterfølgende kapitel følger der en redegørelse for musikskolernes nuværende status (4.0). Redegørelsen tager udgangspunkt i Musikskoletænk tankens rapport '*Musikskoler i Danmark*' (2017). I dette kapitel vil vi blandt andet beskrive musikskolernes elever, -økonomi og -aktiviteter. I det femte kapitel vil der være en redegørelse og begrundelse for vores metodiske valg og overvejelser i forbindelse med indsamlingen og behandlingen af vores empiri (5.0). Efterfølgende er der et kapitel, som redegør for forskellige legitimeringstyper, der ofte anvendes i begrundelsen af musik som undervisning (6.0). Dette kapitel indeholder også en fremlæggelse af, hvilke af legitimeringstyperne, der bør vægtes højest i en diskussion omkring musikundervisnings plads i skolen og kulturen. Dette følges af et kapitel, hvor fokus er en analyse af vores respondenteres udtalelser (7.0). Her vil respondenternes udtalelser belyses ud fra blandt andet teorier omkring didaktiske tilgange, fastholdelse af interesse samt teorier vedrørende indlæring i fællesskaber. Videre følger et kapitel, som vedrører musikundervisnin-

gens fremtid (8.0). Dette kapitel indeholder en beskrivelse og diskussion af Musikundervisning.dk's undervisningstilbud og deres indflydelse på udviklingen af nye metoder til undervisning af musikelever. Kapitlet indeholder også en gennemgang af de adspurgte lederes udtalelser omkring deres syn på kulturministerens nationale mål for musik- og kulturskolerne. Efter dette, følger et kapitel, hvor blandt andet vores metode- og teorivalg diskuteres (9.0), og afslutningsvist vil der følge en konklusion (10.0).

2.0 Eksisterende forskning

I følgende kapitel vil der blive gennemgået to undersøgelser, der tidligere er foretaget indenfor området omkring musik- og kulturskolerne i Danmark. Disse undersøgelser har blandt andet fokus på at klarlægge, hvorfor elever stopper i musikskolen samt at undersøge, hvad musikskolerne gør for at fastholde deres elever. Undersøgelserne er inkluderet i dette projekt, da de danner inspirationsgrundlag for vores egen undersøgelse og yderligere senere anvendes til en perspektivering i forbindelse med resultaterne af vores eget projekt.

2.1 DAMUSA-undersøgelsen

Analysevirkomheden Strategisk Netværk ApS foretog i 2011 en omfattende spørgeskemaundersøgelse for DAMUSA – Dansk Musikskolesammenslutning. DAMUSA-undersøgelsen havde til formål at undersøge to hovedspørgsmål: Hvorfor børn går i musikskolen, og hvorfor børn stopper i musikskolen. Bevæggrunden for undersøgelsen udsprang i konstateringen af et faldende aktivitetslevtal². I år 2006 var der 131.000 registrerede aktivitetslever, dette fald til 108.000 registrerede aktivitetslever i år 2010. Dette er således et fald på omtrent 18 procent (Carøe & Riis, 2011, s. 3-5).

Den første del af undersøgelsen bestod i en gennemførelse af en interressentanalyse. Her blev elever og pårørende, samt ledere og undervisere fra Brønderslev-, Frederikssund-, Kolding- og Lyngby-Taarbæk Musikskole interviewet. Disse interviews havde til formål

² Aktivitetslevtallet er det samlede antal af forskoleelever, instrumentalelever, sammenspillelever og elever i øvrige fag. Den enkelte elev tæller således med, hver gang eleven er tilmeldt en aktivitet (Kulturministeriet, 2017, s. 54).

at give inspiration til en række spørgsmål, som den efterfølgende spørgeskemaundersøgelse skulle indbefatte. Spørgsmålene blev udarbejdet ud fra 13 specifikke udsagn, som de kom frem til i de indledende interviews:

1. *Elever stopper, fordi undervisningen er for dyr.*
2. *Elever stopper, fordi de ikke er klar over, at man skal øve sig for at lære at spille på et musikinstrument. Forventningerne er ikke afstemt i tilstrækkelig grad, inden eleverne starter på musikskolen.*
3. *Elever stopper, fordi der er ikke tilstrækkeligt med samspilsmuligheder.*
4. *Elever stopper, fordi underviserne ikke har tilstrækkelig pædagogisk uddannelse.*
5. *Elever stopper, fordi deres forældre ikke minder dem om, at de skal øve sig.*
6. *Elever stopper, fordi deres forældre ikke holder deres børn fast på undervisningen. Eleverne har gang i mange andre aktiviteter, der "konkurrerer" med hinanden.*
7. *Elever stopper, fordi de savner udfordringer i undervisningen.*
8. *Elever stopper, fordi der er for få - og spændende - koncerter.*
9. *Elever stopper, fordi den gamle model med 20 minutters eneundervisning ikke er tilstrækkelig. Der mangler nye former for musikundervisning, hvilket muligvis er forbundet med utilstrækkelige pædagogiske kompetencer hos underviserne.*
10. *Elever stopper, fordi der ikke bliver tænkt teknologi ind i undervisningen. Musikskolerne er muligvis ikke klar over, hvilke teknologiske muligheder der findes på det musiske område.*
11. *Elever stopper, fordi de har gang i (for) mange andre aktiviteter.*
12. *Elever stopper, fordi de ikke har indflydelse på undervisningen.*
13. *Elever stopper, fordi der er for langt til musikskolen.*

(Citeret fra: Carøe & Riis, 2011, s. 17).

Derudover dannede denne forundersøgelse også grundlag for beslutningen om, at den efterfølgende spørgeskemaundersøgelse skulle besvares af otte forskellige respondentkategorier: nuværende elever, tidligere elever, kommende elever, undervisere, forældre eller værge for nuværende elever, forældre eller værge for tidligere elever, forældre eller værge for kommende elever og personer med ledelsesansvar på musikskolerne (s. 13-14). Spørgeskemaet blev sendt ud til otte musikskoler, der var udvalgt efter et geografisk

kriterium, så de kunne sikre sig, at alle regioner ville blive ligeligt repræsenteret i undersøgelsen. Kommunerne, som blev udvalgt, var følgende: Brønderslev, Frederikssund, Herning, Horsens, København, Nordfyn, Odsherred og Aabenraa (s. 14).

Forud for behandlingen af den indsamlede empiri fra spørgeskemaundersøgelsen, blev der sammenfattet ti hypoteser på baggrund af besvarelsene fra interessentanalysen, som blev antaget for at have en særlig betydning for, om en elev valgte at fortsætte eller melde sig ud af musikskolen. De ti hypoteser er følgende:

1. *Undervisningen er for dyr*
2. *Eleverne kan ikke forene sig med det at skulle øve sig*
3. *Der er for få muligheder for at spille sammen*
4. *Underviserne har ikke tilstrækkelige pædagogiske kompetencer*
5. *Eleverne har for mange fritidsaktiviteter udover musikskolen*
6. *Eleverne savner udfordringer*
7. *Eleverne mener, at der er for få koncerter*
8. *Eleverne har ikke tilstrækkelig indflydelse på undervisningen*
9. *Der kan i højere grad tænkes teknologi ind i undervisningen*
10. *Undervisningsformen er forældet*

(Citeret fra: Carøe & Riis, 2011, s. 9).

Resultaterne fra spørgeskemaerne viste, at den første hypotese, omhandlende undervisningens pris, både kunne be- og afkræftes, idet respondenterne, både forældre til nuværende og tidligere elever, delte sig i nogenlunde lige store grupper i forhold til om prisen er for høj, eller om prisen er rimelig. Dog tilkendegav 19 procent af forældrene til tidligere elever, at musikundervisningen var for dyr, og at det var grunden til, at deres barn blev meldt ud af musikskolen (s. 20). Anden hypotese, omhandlende elevernes øvning, blev bekræftet, da næsten hver femte af de tidligere elever oplyste, at en af grundene til, at de meldte sig ud af musikskolen var, at de ikke gad at øve sig. Dog mener 79 procent af de nuværende elever, at de har det godt eller meget godt med at øve sig (s. 20-21). Den tredje hypotese, angående sammenspilsmuligheder, kunne afkræftes. Dette blev den, da mere end halvdelen af de tidligere elever mente, at der var tilstrækkeligt med sammenspilsmuligheder på deres musikskole, og dette ikke lå til grunde for at de stoppede i musikskolen.

43 procent af de nuværende elever mente, at det var tilfredsstillende med de sammenspilsmuligheder, som de tilbød på musikskolen, mens 30 procent gerne ville spille med i flere sammenspilsgrupper. Derudover var der mere end en fjerdedel, der ikke vidste, om de ville spille med i flere sammenspilsgrupper, hvilket tyder på, at mange af de nuværende elever ikke har nogen stærk holdning omkring muligheden for sammenspil (s. 21-22). Fjerde hypotese, vedrørende undervisernes pædagogiske kompetencer, kunne ligeledes afkræftes, da langt størstedelen af både nuværende- og tidligere elever mente, at deres undervisere pædagogiske kompetencer var gode eller meget gode (s. 22-23). Den femte hypotese, omhandlende elevernes andre fritidsinteresser udover musikskolen, kunne bekræftes, idet over halvdelen af de tidligere elever havde mindst én anden fritidsaktivitet. Derudover havde langt størstedelen af nuværende elever også andre fritidsaktiviteter udover musikskolen (s. 23). Sjette hypotese, vedrørende elevernes mangel på udfordringer, kunne afkræftes. Dette kunne den, da 80 procent af de nuværende elever svarede, at de ikke savnede udfordringer i musikundervisningen. Derudover svarede en stor andel af forældrene til de tidligere elever benægtende til spørgsmålet (s. 23-24). Den syvende hypotese, omhandlende antallet af koncerter, kunne også afkræftes. Kun tre procent af de tidligere elever forklarede deres udmeldelse med, at der var for få koncerter, og størstedelen af de nuværende elever svarede, at antallet af koncerter var tilpas (s. 24-25). Ottende hypotese, angående elevernes egen indflydelse på undervisningen, kunne også afkræftes. Langt størstedelen af de tidligere elever oplevede, at de havde haft indflydelse på undervisningen, hvorimod kun seks procent meddelte, at grunden til deres udmeldelse af musikskolen var, at de havde for lidt indflydelse på undervisningen. Af de nuværende elever svarede størstedelen, at de i høj grad eller nogen grad havde indflydelse på undervisningen (s. 25-26). Niende hypotese, vedrørende inddragelse af teknologi i undervisningen, kunne ligeledes afkræftes. Dette kunne den, da kun seks procent af de tidligere elever mente, at undervisningen kunne blive forbedret ved inddragelse af teknologi, hvorimod 40 procent svarede, at undervisningen ikke kunne forbedres ved hjælp af teknologi. Næsten halvdelen af de nuværende elever mente, at inddragelse af teknologi ikke ville forbedre undervisningen, og en stor gruppe på 42 procent svarede, at de ikke vidste om teknologi kunne have en forbedret indflydelse på deres undervisning (s. 26). Den tiende, og sidste hypotese, omhandlende undervisningsformen, kunne også afkræftes, da 93 procent af de nuværende elever enten var tilfredse eller meget tilfredse med

undervisningsformen, og 80 procent af de tidligere elever svarede, at de enten var tilfredse eller meget tilfredse med undervisningsformen (s. 26). Således kunne anden og femte hypotese bekræftes. Tredje, fjerde, sjette, syvende, ottende, niende og tiende hypotese kunne alle afkræftes, mens første hypotese hverken kunne be- eller afkræftes.

2.2 Fastholdelse i musikskolen

Finn Holst foretog i 2014 en undersøgelse af nordsjællandske musikskoler med det formål at anskaffe viden om, hvad der medvirker til, eller kunne medvirke til, fastholdelse af elever i musikskolerne i Danmark. Ifølge Holst betyder det, at der er færre elever, som modtager undervisning over en længere periode, at der vil blive færre elever på mellem- og højniveau. Dette mener Holst vil have videre konsekvenser for talentudvikling på de forskellige musikskoler (Holst, 2014, s. 1). Hans undersøgelse bestod af en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse, som var inddelt i to dele. Første del bestod af en række fælles spørgsmål, mens anden del bestod af spørgsmål, som var specifikke for hver af de deltagende musikskoler (s. 8). Spørgeskemaerne blev udsendt til et antal nordsjællandske musikskoler: Egedal Musikskole, Fredensborg Musikskole, Gribskov Kulturskole, Halsnæs Musikskole og Helsingør Musikskole. Respondenterne var aktive elever på musikskolerne samt elever, der var blevet udmeldt inden for de sidste to år. Undersøgelsen var delt ind i ti emner, som blev omformet til en række spørgsmål. De ti emner lyder som følgende:

1. Instrumental- og sangundervisning
2. Sammenspil, fællesfag og fællesaktiviteter
3. Ønsker om andre tilbud
4. Musikalsk interesse
5. Øvning
6. Teknik
7. At spille sammen
8. Det musikalske
9. Oplevelsen af at være elev på musikskolen
10. Digitale muligheder

(Holst, 2014, s. 8)

Ud fra undersøgelsens resultater blev det bemærket, at første emne, 'Instrumental- og sangundervisning', blev vurderet særdeles positivt, men at der er potentiale for fastholdelse af elever, hvis undervisning og undervisningsformer understøtter og fremmer elevernes egen indsats (s. 11; s. 18). 'Sammenspil, fællesfag og fællesaktiviteter' blev også vurderet meget positivt. Dog blev det kommenteret, at der burde ske en udvikling af sammenspilsundervisningen og dens form, og at der derudover burde være en kobling mellem sammenspilsundervisning og den individuelle instrumental- og sangundervisning (s. 11-12). Til spørgsmål om, hvorvidt der ønskes andre tilbud i musikskolen, gav respondenterne en række forslag til andre aktiviteter, som burde udbydes i musikskolerne. De foreslog blandt andet længere lektioner, andre musikinstrumenter og filmmusik (s. 12-13). Under emnet 'Musikalsk interesse' viste undersøgelsen, at inddragelse af elevernes egen musik og musikalske interesse havde en mulighed for at fastholde eleverne i musikskolerne, men at der også skal være plads til at vække interesse for anden musik (s. 13). Ud fra emnet 'Øvning' viste det sig, at elevernes indre motivation samt interesse for det, der skulle øves, var vigtige faktorer for fastholdelse af elever i musikskolerne (s. 13-14). 'Teknik' blev oplevet som en forudsætning for sammenspil og var derfor også en vigtig faktor for fastholdelse af eleverne (s. 14). Ligeledes blev 'At spille sammen' vurderet som værende vigtigt for fastholdelsen af elever, da sammenspil blandt andet blev oplevet af eleverne som værende sjovt (s. 14-15). Under emnet 'Det musikalske' blev det vurderet, at der ved fastholdelse af elever burde ske en udvikling af arbejde med det musikalske aspekt i musikskolen. Dette kunne for eksempel ske ved en tilføjelse af fag såsom improvisation, arrangement eller komposition (s. 15; s. 18). Under emnet 'Oplevelsen af at være elev på musikskolen', viste undersøgelsen, at engagerede undervisere havde en stor betydning for fastholdelsen af eleverne (s. 15-16). En undersøgelse af sidste emne, 'Digitale muligheder', viste, at det ville være optimalt at integrere digitale læringsmuligheder i undervisningen. Disse kunne være med til at understøtte undervisning og den musikalske læring og øvning (s. 16-18). Overordnet set viste undersøgelsen, at de ti forskellige emner alle havde en indflydelse på fastholdelsen af eleverne i musikskolerne.

3.0 Musikskolernes historiske udvikling

I følgende kapitel vil der være en redegørelse, som giver et overblik over de danske musikskolers historiske udvikling fra 1931-2017. Yderligere vil der være en gennemgang af en række kulturministre, som indenfor de seneste 20 år har fortaget politiske beslutninger, som har haft indflydelse på musikskolernes drift. Slutteligt vil der være et afsnit, som redegør for den udvikling, der har været af musik som et undervisningsfag.

3.1 Musikskolerne 1931-2017

I bekendtgørelse af lov om musik fra 2014 blev det beskrevet i kapitel 2 a, hvad der forstås ved en musikskole. En musikskole er en skole, der tilbyder undervisning til børn og unge i musik, men en musikskole kan dog også tilbyde undervisning til voksne. Det fremgår af musikloven § 3 a, stk. 3, at; *“Musikskolen har til formål at udvikle og fremme elevernes musikalske evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø.”* (Bekendtgørelse af lov om musik, § 3 a, stk. 3).

De første musikskoler blev oprettet i 1931, og formålet med undervisningen var at bidrage til almen musikalsk dannelse (Holgersen, 2010, s. 79). I 1970'erne og 1980'erne blev musikskolerne mere udbredt, og deres undervisning rettede sig hovedsageligt mod breddeundervisning (s. 82). Frem til 1991 var musikskolerne kun økonomisk støttet af kommunerne, men gennem musikloven fik de også støtte fra Statens Musikråd til blandt andet uddannelse og efteruddannelse af undervisere samt udlån af musikinstrumenter (Kulturministeriet, 2017, s. 52). Musikskolerne blev i 1990 skrevet ind i Musikloven i med ikrafttrædelse fra 1. januar 1991, hvor lovens § 3 blandt andet bestemte følgende:

- *Musikskolen har til formål at udvikle og fremme elevernes evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø.*
- *For at modtage tilskud fra staten skal musikskolernes vedtægter godkendes af Statens Musikråd og af de tilskudsydende kommuner og eventuelt amtskommuner.*
- *Statstilskuddet kan være op til 25% af udgifterne til lærerløn under forudsætning af, at elevbetalingen højst udgør 33% af skolens driftsudgifter.*

- *Der ansættes en musikskolekonsulent til at følge udviklingen på musikskoleområdet og til at bistå Statens Musikråd i den praktiske udmøntning af musiklovens bestemmelser om musikskoler på musikskoleområdet.*

(Citeret fra: Holgersen, 2010, s. 75)

Refusionsordningen, hvor statstilskuddet skulle være op til 25 procent af udgifterne til lærerløn, blev indført for at styrke etableringen af musikskoler i flere kommuner, og for at garantere, at der i alle kommuner var mulighed for musikundervisning. Indførelsen af refusionen resulterede i, at der i løbet af 1990'erne blev oprettet et stort antal musikskoler. Dette medførte på sigt, at refusionsprocenten faldt. Den faldende refusionsprocent havde dog ikke indvirkning på oprettelsen af nye musikskoler, da antallet af musikskoler i årene efter stadig steg, og i dag ligger refusionsprocenten på cirka 13 procent (Kulturministeriet, 2017, s. 52).

Fra 1990 blev der i alle daværende amter indført Musikalsk Grundkursus (MGK). Udgifterne for MGK blev ligeligt fordelt mellem stat, amt og kommune, og MGK blev derfor uden elevbetaling (Holgersen, 2010, s. 76). Efter fremkomsten af MGK i 1990, blev det nu musikskolernes opgave både at være et alment musikundervisningstilbud samt at hjælpe elever til optagelse på konservatorierne (s. 79). Musikskolernes tilbud har gradvist udviklet sig fra at være breddeundervisning til at have mere fokus på talentudvikling. Denne udvikling har blandt andet resulteret i, at der gradvist er blevet fordelt færre midler til initiativer vedrørende breddeundervisning og flere midler til talentudviklingsprogrammer. Dette har på sigt medført, at budgetterne for musikskolerne er steget, samtidig med at elevtallet er faldet (s. 82).

I forbindelse med kommunalreformen i 2005 blev det ved en ændring af musikloven en forpligtelse for kommunalbestyrelserne at opretholde en musikskole enten som en kommunal institution eller som en selvstændig institution med støtte fra kommunen (s. 75-76). Videre blev der i 2006, under § 3, tilføjet, at; "*Kommunen kan tilbyde børn og unge musikskoleundervisning gratis eller til nedsat betaling.*" (s. 76), hvis der skulle være behov for det. Kommunalreformen indebar samtidigt, at antallet af kommuner blev reduceret fra 216 til 99, og dette medførte, at musikskolerne blev samlet til større enheder (s. 75). Hertil begyndte flere musikskoler også at udvikle sig til kommunale kulturskoler, som

indeholder andre undervisningsfag end musik, for eksempel drama og billedkunst (Kulturministeriet, 2017, s. 52).

Efter kommunalreformen i 2006 blev MGK statens indsatsområde (Holgensen, 2010, s. 76), og gennem årene blev der foretaget flere initiativer med særlige puljer til blandt andet styrket talentudvikling og tilskud til instrumentkøb. Derudover har der fra perioden 2006-2010 været ansøgninger om oprettelse og udvikling af talentlinjer, etablering af orkestre og ensembler samt udbydelse af de mere sjældne orkesterinstrumenter (s. 77-78).

I 2013 blev folkeskolereformen vedtaget, hvor folkeskolerne blev forpligtet til at samarbejde med musikskolerne. Dette medførte, at der i 2014 blev foretaget en ændring af musikloven, så musikskolerne gensidigt blev forpligtet til at samarbejde med folkeskolerne (Kulturministeriet, 2017, s. 52-53). Den gensidige forpligtelse blev fastsat ved tilføjelse af en ny bestemmelse i folkeskoleloven § 3, stk. 4:

“Skolerne indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med [...] lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner.” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2014, § 3, stk. 4).

3.2 Kulturministre i Danmark

Over de seneste 20 år har der været mange forskellige kulturministre i Danmark med forskellige visioner vedrørende musik- og kulturskolerne. Flere af disse kulturministre har foretaget politiske beslutninger eller udtalt sig om ønsker af forbedring og forandring inden for området med de danske musik- og kulturskoler. Brian Mikkelsen (K) var kulturminister fra 2001 til 2008 og bliver, af Kulturministeriets egen hjemmeside, krediteret for at være opfinder af musikhandlingsplanen (Kulturministeriet, 2018). Indholdet af Mikkelsens første musikhandlingsplan går blandt andet ud på, at han ønskede, at de danske musikskoler i højere grad skulle fungere ligesom idrætsklubberne, hvor talentfulde elever kunne få en mulighed for at modtage særlige tilbud indenfor musikundervisning. Mikkelsen efterspurgte således, at der skulle være mere niveaudeling i de danske musikskoler, og der i højere grad skulle være fokus på, hvad musikskolerne kunne tilbyde særligt talentfulde elever (Moll, 2003). I 2005 uddelte ministeren en pulje til talentudvikling

og -pleje til en række ansøgere, heriblandt en række musikskoler. Yderligere oprettede ministeren også en pulje til et talentspotningsprojekt, der skulle foregå i folkeskolerne. Disse puljer skulle blandt andet benyttes til at sætte særligt fokus på talentudvikling inden for den klassiske musik – en udvikling der på længere sigt ville være med til at skabe nogle nye og unge rollemodeller. Ved at skabe disse nye rollemodeller, blev det, ifølge ministeren, på længere sigt nemmere at arbejde mere med bredden i musikkulturen (Kulturministeriet, 2005). I samme år iværksatte Mikkelsen også arbejdet med den nationale kulturkanon³, som blev udgivet i 2006. Denne kulturkanon skulle fungere som en let indgang til den danske kulturarv. Derudover er den beskrevet som værende et kompetent og velfunderet bud på, hvad der i den danske kulturarv kan kvalificeres som værdifuldt og særligt dansk, og ud fra dette være med til at styrke fællesskabet omkring kulturen (Kulturministeriet, 2006, s. 4-5). I 2008 blev Mikkelsen stillet til ansvar for, at brugerbetalingen i de danske musikskoler var steget kraftigt i takt med, at statens tilskud var faldet fra 23 procent til, på daværende tidspunkt, 14 procent. Den øgede brugerbetaling resulterede i, at flere af musikskolernes elever måtte stoppe grundet de høje omkostninger, og der blev i den forbindelse udtrykt en frygt for, at den nye høje pris ville resultere i en "*social skævvridning*." (Jyllands-Posten, 2008).

I 2011 overtog Uffe Elbæk (RV) posten som kulturminister, og han startede sin karriere ved at ytre, at han ville gøre op med traditionerne og give et lavere tilskud til den klassiske musik. Desuden skulle der være færre symfoniorkestre i Danmark. Dette er dermed en direkte modsætning af, hvad Brian Mikkelsen arbejdede for (Schauser, 2011, s. 4-5). I 2012 udkom Elbæk med en musikhandlingsplan, hvor den højeste prioritet var etableringen af nye samarbejdsparter. Denne handlingsplan kom i forbindelse med, at Elbæk ikke kunne få flertal til en handlingsplan, hvor den klassiske musik blev nedprioriteret. I stedet skulle der, ifølge Elbæk, nu vægtes på en bredere musikindsats med blandt andet fokus på et bedre samarbejde mellem folke- og musikskolerne (Schollert, 2012, s. 13).

³ En sammensætning af en gruppe værker, der anses for at have særlig værdi set i et kulturhistorisk perspektiv (Nielsen, 2008, s. 41).

I december 2012 gik Elbæk af som kulturminister, og Marianne Jelved (RV) overtog i stedet for posten. Imens Jelved havde posten som kulturminister var hun blandt andet med til at stemme for folkeskolereformen i 2013, som fordrede et mere omfattende samarbejde mellem folke- og musikskolerne. Samarbejdet, som beskrevet tidligere, skulle give alle børn en lige mulighed for at opleve og erfare, hvad det vil sige at udtrykke sig kunstnerisk. Argumentet for dette nye partnerskab mellem folke- og musikskolerne var, ifølge Jelved, at elever ville være i stand til at videreføre de erfaringer, de gjorde sig i musikundervisningen, og anvende dem i blandt andet matematiktimerne (Christensen, 2013, s. 5). I starten af 2015 var Jelved med til at iværksætte sin musikhandlingsplan. Her påpegede hun, at samarbejdet mellem folke- og musikskolerne igen var højt prioriteret og skulle dyrkes mere, end det var blevet gjort i forbindelse med folkeskolereformen. Jelved mente, at, som et led i at styrke den musikalske fødekæde, var man nødt til at fokusere på at møde børn og unge tidligt, og folkeskolen blev derfor til indsatsområdet. Jelved tildelede musikskolepuljen 23,2 millioner kroner, som skulle gå til en udvikling af nye læringsmiljøer, hvor man kunne styrke bredden gennem læring, såsom skoleorkestre eller -kor. Det øgede tilskud til musikskolepuljen kom blandt andet fra talentpuljen, som Jelved skar meget ned på (Schollert, 2015, s. 16).

I sommeren 2015 blev Bertel Haarder (V) udnævnt som kulturminister. Haarder ville stille skarpt på musikskolerne og oprettede derfor en ny tænketank. Denne tænketank skulle være med til at danne et overblik over de mest væsentlige problemstillinger og udfordringer, som var aktuelle for musikskolerne. Den rapport, som tænketanken skulle udarbejde (*'Musikskolerne i Danmark'*), skulle blandt andet komme med gode råd til, hvordan musikskolerne kunne sikre at nå ud til bredden i forbindelse med samarbejdet med folkeskolerne. Derudover skulle rapporten også være med til at undersøge, hvilken betydning det havde for kulturmiljøet, at musikskolerne opererede med talentprogrammer, fordi ifølge Haarder var *"bredde og elite hinandens forudsætninger"* (Møller, 2016).

I slutningen af 2016 stoppede Haarder som kulturminister og Mette Bock (LA) overtog dernæst posten. Bock offentliggjorde i 2018 en ny musikhandlingsplan, som skulle sætte fokus på børns egen musikudfoldelse. Ideen med denne handlingsplan var, at der skulle sættes flere penge af til dannelse af blandt andet skoleorkestre, så man kunne give børn lov til at få mulighed for at prøve kræfter med musikken. Yderligere var hensigten med

denne handlingsplan at følge op på nogle af de anbefalinger, som Haarders tænketanksrapport havde fundet frem til. I alt blev der til musikskolepuljen afsat 23 millioner kroner til disse nye musikinitiativer og otte millioner kroner til talent- og elitepleje (Munk-Petersen, 2018). Efter folketingsvalget i 2019 blev Joy Mogensen (S) udpeget som kulturminister.

3.3 Udvikling af musik som undervisningsfag

Musik som undervisningsfag har i de seneste årtier været under udvikling - både positivt og negativt. Der har vist sig nye muligheder og perspektiver indenfor musikfaget, mens andet er blevet nedprioriteret (Nielsen, 2010, s. 7). Blandt andet er musikfaget, både som undervisnings- og uddannelsesfag, kommet i klemme i den seneste tid. Musikfagets legitimering og nødvendighed som et fag er blevet trængt i baggrunden til fordel for andre fag med en højere status (s. 11).

Musikforsker Frede V. Nielsen fremhæver i kapitlet *'Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010'* (2010) nogle af de mest væsentlige forhold, som har præget musik som undervisnings- og uddannelsesfag i de seneste årtier. Det første forhold han nævner, er *"Ekspansion af det faglige indhold"* (s. 12), hvilket blandt andet har betydning for musik som undervisningsfag på musikskolerne. Han beskriver, at musikundervisningen ikke længere drejer sig om blot at synge og at tilegne sig sangstof, men at det i højere grad handler om musik i omfattende betydning, samt musik med flere forskellige stilistiske karakterer fra større dele af verden. Derudover drejer musikundervisningen sig også om sang, musik og musikalske strukturer i samfundsmæssig og tværfaglig sammenhæng, og desuden er der ikke længere fokus på kun at lære at spille og synge eksisterende musik, men der lægges nu også vægt på den skabende virksomhed heriblandt improvisation, komposition og arrangement. Teknologi kan også tilføjes her, da det er kommet til at fylde meget, både som redskab og læremiddel, men også som et helt nyt musikinstrument (s. 12-13). På musikskolerne har denne udvidelse af det faglige indhold medført et bredere repertoire i musikundervisningen i forhold til blandt andet en større blanding af stilarter i instrumentalundervisningen (s. 13).

Det andet forhold, som har betydning for musikskolerne, er *"Valgfagsstrategien: Fra det fælles til det specielle"* (s. 15). Dette omhandler, at der er kommet større fokus på udvikling af udvalgte elevers færdigheder (det specielle) fremfor udvikling af alles færdigheder (det

fælles). I musikskolerne ses denne valgfagsstrategi i form af prioritering af talentudvikling i stedet for breddeundervisning. Dette har medført ressourcemæssige konsekvenser, hvor der er blevet færre midler til bredden og flere til den elitære undervisning (s. 15-16).

Nielsen fremhæver også 'øget akademisering' som et væsentligt udviklingstræk i musikfaget. Den øgede akademisering omfatter ressourcestyring og tilrettelæggelse af undervisningsindhold og er en generel tendens i uddannelsessamfundet. Denne øgede akademisering bemærkes også på musikskolerne i forbindelse med kommunesammenlægningerne, hvor det har været en nødvendighed at forholde sig til en udarbejdet læreplan. Den overfaglighed, som har indflydelse på samfundet, kræver en øget akademisering for at udvælge og tilpasse det faglige indhold i musikundervisningen. Hvis der udelukkende forholdes til en overfaglighedsstrategi, vil det resultere i et faldende niveau af musikfagets grunddydelser, nemlig at lære at spille og synge (s. 17-19).

4.0 Musikskolernes nuværende status

Dette kapitel giver et overblik over musikskolernes nuværende status. Redegørelsen af dette tager udgangspunkt i Musikskoletænk tankens rapport fra 2017 samt den seneste bekendtgørelse af musikloven fra 2014. Gennemgangen vil blandt andet fokusere på, hvorledes økonomiske midler fordeles på musikskolerne samt hvilke undervisningstilbud, der tilbydes. Yderligere er der også fokus på hvilke kompetencer det forventes, at en musikskoleunderviser besidder.

I 2016 blev Musikskoletænk tanken, bestående af en række fagfolk inden for undervisningsområdet i musik, bedt om at udarbejde en rapport, som skulle give et overblik over og status på musikskoleområdet. Derudover blev de bedt om at udpege nogle af de mest væsentlige udfordringer, som det forventes, at de danske musikskoler kommer til at stå over for. På baggrund af deres fund, har tænketanken udpeget nogle indsatsområder og anbefalinger, som skal være et hjælperedskab til musikskolerne, så de nemmere kan navigere i et fremtidigt musikskolelandskab (Kulturministeriet, 2017, s. 4). Udvalget iagttag fem hovedområder inden for de danske musikskoler, som var særlig afgørende for mu-

sikskolernes drift. De fem områder er: 'Musikskolernes elever', 'Musikskolernes økonomi', 'Musikskolernes aktiviteter', 'Musikskolelærernes profil og kompetencer' og 'Musikskolerne som lokal kulturinstitution' (s. 9-22).

4.1 Musikskolernes elever

I Musikskoletænk tankens rapport beskrives det, at omkring ti procent af danske børn kommer i musikskoler. Folkeskolereformen har dog gjort, at det i højere grad er muligt at nå ud til flere børn (s. 9). Rapporten varetog en undersøgelse af elevernes socioøkonomiske baggrund. Undersøgelsen viste, at andelen af musikskoleelever var parallelt stigende med familiens husstandsindkomst. Det betyder, at jo højere en families husstandsindkomst er, des mere sandsynlighed er der for, at børnene går til musikundervisning. Undersøgelsen viste yderligere, at omkring 55 procent af de daværende musikskoleelever kom fra familier med en årlig husstandsindkomst på over 800.000 kroner (s. 61). Denne undersøgelse af elevernes baggrund gav ligeledes et overblik over, hvilket uddannelsesniveau musikskoleelevernes forældre havde. Denne del af undersøgelsen viste, at uddannelsesniveaue for musikskoleelevernes forældre var højere end gennemsnittet for resten af landet. Antallet af forældre med en mellemlang- eller lang videregående uddannelse var henholdsvis to- og tre gange så stor i forhold til resten af landet (s. 61-62). Slutteligt gav denne undersøgelse også et indblik i musikskoleelevernes etnicitet. Resultatet var, at andelen af indvandrere og efterkommere af indvandrere, var betydeligt lavere repræsenteret i musikskolerne i sammenligning med resten af befolkningen (s. 62).

I Musikskoletænk tankens rapport gives der også en beskrivelse af elevtalsudviklingen i de danske musikskoler. Udgangspunktet for deres beskrivelse af elevtallene er musikskolernes egne indberetninger til Danmarks Statistik suppleret af undersøgelser og interviews foretaget af udvalget (s. 10). Resultatet af undersøgelsen viste, at der i perioden mellem 2002 og 2015 havde været et overordnet fald i antallet af elever i musikskolerne. De kommenterer, at det mest bemærkelsesværdige fald er ved elevgrupperne: forskoleelever og sammenspils elever, som er faldet henholdsvis 58 procent og 22 procent (s. 57). Det bemærkes yderligere, at en af årsagerne til et faldende elevtal i elevgrupper såsom sammenspil, kan forklares i forbindelse med omstruktureringen af undervisning i forbindelse med kommunalreformen, hvor meget orkesterundervisning blev erstattet af holdundervisning (s. 57).

Rapporten giver også et overblik over aldersfordelingen af elever, som er aktive i musikskolerne. Undersøgelsen af dette viste, at der var et markant flertal af elever, som var i skolealderen (6-16 år), men at elever uden for denne aldersgruppe kun udgjorde en brøkdel af det samlede elevtal (s. 58-59). Denne undersøgelse afslørede yderligere, at samlet set nåede musikskolerne kun ud til fire procent af målgruppen. Målgruppen er i dette tilfælde alle unge i Danmark mellem 0 og 24 år (s. 58-61).

4.2 Musikskolernes økonomi

Musikskolernes økonomi er opdelt i flere områder i forhold til udgifts- og indtægtsposter, som bliver administreret forskelligt i de adskillige kommuner. Musikskolernes udgifter dækkes af den kommunale finansiering, deltagerbetaling og det statslige tilskud, hvor den kommunale finansiering udgør langt størstedelen af indtægterne. Det statslige tilskud udleveres ud fra en refusionsordning, som giver refusion af en andel af musikskolens udgifter til undervisningsaktiviteter. Musikskolerne har også en række andre aktiviteter, såsom kulturskoleaktiviteter, samarbejdsaktiviteter med folkeskolen og med det lokale musik- og kulturliv, som ikke er refusionsberettigede, og langt størstedelen af disse aktiviteter bliver støttet af kommunale midler (s. 12-14). Staten yder delvis refusion af kommunernes udgifter til lærerlønninger. Det er et krav for at opnå refusion, at musikskoleelevernes brugerbetaling for undervisningen ikke overstiger en tredjedel af bruttoudgiften ved musikskolens drift. Statens Kunstfond kan yde tilskud til blandt andet MGK og til udlån af musikinstrumenter. Endelig er der ansat en musikskolekonsulent, som har til opgave at følge udviklingen på musikskoleområdet og til at hjælpe Statens Kunstfond i udførslen af musiklovens bestemmelser om musikskoler (Bekendtgørelse af lov om musik, 2014, § 3 c-f).

4.3 Musikskolernes aktiviteter

De danske musikskoler tilbyder en række forskellige undervisningsaktiviteter til børn og unge mellem 0 og 24 år. Mange musikskoler har dog også undervisningstilbud til voksne. På musikskolerne udbydes der både undervisning som soloundervisning i et musikinstrument samt sammenspils- eller holdundervisning. Instrumentalundervisningen foregår som regel som soloundervisning i lektioner på cirka 20 minutter eller på større eller mindre hold. Mange musikskoler tilbyder også undervisning til små børn (0-6 år) samt musikundervisning i et samarbejde med folkeskolerne (Kulturministeriet, 2017, s. 15).

Talentudvikling ses også på musikskolerne, som har til formål at udvikle den enkelte elevs deltagelse i musiklivet. Musikskolernes talentudvikling indgår i et samarbejde med MGK og konservatorierne, der skal være med til at sikre kvalificerede musikere til det professionelle musikliv. Derudover hjælper talentudviklingskurserne også til at uddanne musikudøvere, som kan bidrage til det lokale musikliv. Talentudviklingen har til formål at forberede eleverne til MGK, som er et 3-årigt statsstøttet musikkursus på højt niveau for unge mellem 14 og 25 år, hvor eleverne tilbydes undervisning i klassisk musik, rytmisk musik og musikproduktion. MGK finder sted på en musikskole, og har til formål at forberede eleverne til optagelse på en konservatorieuddannelse (s. 17).

Ud fra musikloven og musikskolebekendtgørelsen er musikskolernes hovedopgave "*at undervise i instrumentale, vokale, skabende og øvrige musikalske færdigheder.*" (s. 17). Det peger dog imidlertid på, at der kun i et begrænset omfang undervises i skabende musikkompetencer, såsom komposition, improvisation, arrangement og musikproduktion. Disse undervisningsformer fremgår kun som enkeltstående initiativer, mens der mest er fokus på instrumentale færdigheder og udøvelse samt reproduktion (s. 17). Nogle musikskoler tilbyder undervisning i elektroniske musikinstrumenter, såsom synthesizere og samplere. Undervisning i anvendelse af for eksempel nodeprogrammer er under udvikling på musikskolerne. Mange musikskoler tilbyder i dag også undervisning i andre kunstneriske fag, for eksempel scenekunst og billedkunst. Betegnelsen for disse skoler er 'kulturskoler'. Det forpligtende samarbejde mellem folke- og musikskoler har gjort, at musikskolerne nu også tilbyder undervisning på folkeskoler og i daginstitutioner. Musikskolerne har også i dag et samarbejde med andre aktører, såsom biblioteker, kirker og ungdomsskoler (s. 17-19).

4.4 Musikskolelærernes profil og kompetencer

Ifølge rapporten vises det, at hovedparten af de konservatorieuddannede undervisere på musikskolerne har en ansættelsesgrad på under 50 procent af en fuldtidsstilling, hvilket betyder, at for de fleste undervisere er arbejdet på en musikskole kun en mindre del af deres arbejdsliv (s. 19). Yderligere fremgår det af rapporten, at musikskolernes undervisere hovedsageligt er konservatorieuddannede. Musikskolerne mener, at de konservatorieuddannede undervisere opfylder musikskolernes behov i form af deres høje musikfaglige niveau. Samtidigt efterspørger musikskolerne nye tilgange til undervisningen, som udspringer af samarbejdet med folkeskolen indenfor blandt andet projektarbejde og

storgruppeledelse. Derudover oplever musikskolerne ofte en mangel på veluddannede undervisere indenfor forskole og småbørnsområdet, hvor de blandt andet efterspørger flere almene musikpædagoger, der har kompetence til at undervise i musik (s. 19).

4.5 Musikskolerne som lokal kulturinstitution

I Musikskoletænk tankens rapport beskrives det også, at musikskolerne mange steder fungerer både som undervisningsinstitution og som en lokal kulturinstitution, som indgår i samarbejde med blandt andet biblioteker og kulturhuse. Musikskolerne bidrager på denne måde med input og kontakter til musik og kulturlivet. Skolerne kan også hjælpe til kommunale dagsordener, såsom læring og uddannelse, sundhed og lokal identitet. Musikskolerne kan blandt andet levere musik til byfester og på plejehjem. Ydermere arbejder mange musikskoler med outreach-projekter, hvor de blandt andet arbejder med udsatte børn og unge i form af musikalsk samvær og sociale fællesskaber (s. 19-20).

5.0 Metoder

I dette kapitel vil vi redegøre og begrunde for vores metodiske overvejelser i forhold til indsamlingen af vores empiri. Derudover vil der blive redegjort for, hvilke metoder vi anvender i forbindelse med behandlingen af empirien, samt hvilken fremgangsmåde vi har i forbindelse med analysen af vores empiri.

5.1 Metodevalg for dataindsamling

For nærmere undersøgelse af vores emnefelt, har vi valgt at foretage fem semistrukturerede kvalitative forskningsinterviews af henholdsvis to musikskoleledere, to elever, der er stoppet i musikskolen og administrerende direktør for Musikundervisning.dk.

Et semistruktureret kvalitativt forskningsinterview fokuserer, ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmanns forklaring i *'Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk'* (2015), på subjekternes oplevelse og erfaringer med et emne ud fra deres egne perspektiver. Denne dataindsamlingsmetode efterstræber at give subjekterne en mulighed for frit at beskrive deres holdninger og synspunkter til et givent emne. Det fremhæves, at denne metode giver interviewerens mulighed for at styre samtalen i en retning, som gavner undersøgelsen mest muligt. For at have mulighed for at styre samtalen, fremhæver

Kvale og Brinkmann fordelene ved at anvende en interviewguide. En interviewguide kan være med til at sikre, at interviewerens når omkring de emner, som er relevante for et givent undersøgelsesfelt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-47; s. 185). Det fremhæves, at det er vigtigt, at interviewerens er åben overfor alle uforudsete temaer, som respondenterne finder relevante at tale om. Dette giver samtidig også interviewerens videre mulighed for at spørge ind til de emner, som respondenterne selv italesætter. Ved at anvende en kvalitativ metode, såsom denne, giver det mulighed for, at interviewerens kan få en dybere forståelse for respondenternes egne synspunkter og holdninger vedrørende et givent emnefelt. En kvalitativ tilgang til dataindsamlingen giver også interviewerens en mulighed for at spørge mere dybdegående ind til respondenterne og få respondenterne til at uddybe givne emner. Ved en kvantitativ metode ville man derimod have mulighed for at udvide ens respondentgruppe, og dette lægger op til at kunne drage nogle mere repræsentative generaliseringer af det givne undersøgelsesfelt. Begge metodiske tilgange kan anvendes i en undersøgelse som denne, som det blandt andet kan ses i den eksisterende forskning, som i høj grad har haft en kvantitativ tilgang til deres indsamling af empiri. Vi har dog valgt at basere vores empiriindsamling på det kvalitative forskningsinterview, da vi i høj grad også ønsker at få en forståelse for vores enkelte respondenter holdninger omkring emnet.

5.1.1 Interviewguide

Som forberedelse til de fem interviews, udarbejdede vi tre interviewguides til hver af vores respondentgrupper (bilag 1-3). Disse interviewguides er udarbejdet på baggrund af de anbefalinger, som Kvale og Brinkmann opstiller i deres bog. Her beskriver de blandt andet, at udarbejdelsen af et script til semistrukturerede interviews bør ske ud fra en tematisk og dynamisk dimension. Med dette menes det, at interviewspørgsmålene tematisk bør forholde sig til undersøgelsesfeltet, og yderligere bør spørgsmålene overholde en dynamisk dimension ved at holde samtalen i gang og opfordre respondenterne til at fortælle uddybende om deres oplevelser og erfaringer omkring emnet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183-196).

De tre interviewguides, som vi har udarbejdet til denne undersøgelse, indeholder en række tematiske inddelte forslag til interviewspørgsmål, som er baseret på vores ønske om at få besvaret vores problemformulering. Arbejdstemaerne til udførelse af interview-

guiden til de to ledere er følgende: 'Intro', 'Strukturering af undervisning/undervisningstilbud', 'Regeringens ønsker', 'Talent- og eliteudvikling', 'Musik som breddeundervisning', 'Elevtal', 'Vurdering og refleksion' og 'Afslutning'. Interviewguiden starter med, at musikskolelederne kort skulle beskrive, hvad de tilbyder af undervisning på deres musikskole. Derefter ender interviewguiden ud i en række spørgsmål om lederens holdninger til blandt andet det nationale mål, og hvordan de forholder sig til elevernes ønsker vedrørende undervisningen (bilag 1). Til udarbejdelse af interviewguiden til administrerende direktør på Musikundervisning.dk er arbejdstemaerne følgende: 'Intro', 'Strukturering af undervisning/undervisningstilbud', 'Elevtal', 'Vurdering og refleksion' og 'Afslutning'. Denne interviewguide starter ud med spørgsmål omkring undervisningen på Musikundervisning.dk, som til sidst fører til spørgsmål om blandt andet det nationale mål (bilag 2). Arbejdstemaerne til udførelse af interviewguiden til de tidligere elever er følgende: 'Intro', 'Respondenten', 'Undervisningens kvalitet', 'Regeringens ønsker', 'Vurdering og refleksion' og 'Afslutning'. Denne interviewguide starter med spørgsmål omhandler respondentens alder og årsag til, at de stoppede i musikskolen. Derefter spurgte vi ind til selve undervisningen de modtog på musikskolen, og til sidst bad vi respondenterne om at reflektere over blandt andet det nationale mål, som er en del af vores undersøgelsesfelt (bilag 3). Spørgsmålene lægger så vidt muligt op til, at respondenterne kan få lov til at uddybe deres svar omkring det givne tema. Den semistrukturerede interviewmetode gjorde det, som tidligere beskrevet, også muligt for os at forholde os til det respondenterne fortalte, og eventuelt få dem til at uddybe visse emner. Denne interviewmetode gav også mulighed for selv at spørge ind til respondenternes svar og nye retninger, som de italesatte.

5.1.2 Respondenter

Vi har i forbindelse med vores projekt udført interviews med to ledere: kulturskoleleder Morten Lønborg Friis fra Rebild Kulturskole og musikskoleleder og formand for Kultur-

skoler i Nordjylland Thomas Albæk Jakobsen fra Musikskolen i Frederikshavn Kommune⁴. Derudover har vi udført et interview med administrerende direktør Filip Koch Gregersen fra Musikundervisning.dk, som er et supplerende interview, der skal være med til at kontekstualisere vores undersøgelse, analyse og diskussion. Yderligere har vi udført interviews med to tidligere elever fra Musikskolen i Frederikshavn Kommune. Respondent 1 (R1) er 20 år gammel og startede i 2010 på klaver og begyndte senere på saxofon og klarinet. Han stoppede i musikskolen i 2018 (bilag 7, nr. 15-40). Respondent 2 (R2) er 22 år gammel og startede på musikskolen i 2006 og stoppede i 2016. Hun spillede marchfløjte og tværfløjte i musikskolen (bilag 8, nr. 29-48). Alle interviews foregik enten elektronisk eller telefonisk, alt efter hvad respondenterne foretrak. Vi har valgt udelukkende at foretage interviews med musikskoleledere samt elever i Nordjylland, da det giver en mere homogen respondentgruppe for vores undersøgelse. Vi forsøgte også at komme i kontakt med nuværende elever i musik- og kulturskoler i Nordjylland, men blandt andet grundet situationen med Covid-19 og nedlukningen af Danmark, har det vist sig meget besværligt at komme i kontakt med mulige respondenter.

5.2 Databearbejdning

5.2.1 Transskription

Ved transskriberingen af de indsamlede interviews, har vi ikke haft fokus på at give en nøjagtig sproglig og lydordsgengivelse af, hvad respondenterne fortalte. Transskriptionerne af de fem interviews er derimod nedskrevet som en tekst, hvor vi har udeladt fyldord og har skrevet ordene, som de staves, og ikke som de udtales af respondenterne. Vi har dog udeladt tegnsætning for at undgå at fortolke for meget på, hvordan respondenterne taler. Vi har valgt denne fremgang, da vi mener, at projektet ikke lægger op til en grundig undersøgelse af, hvordan respondenterne sprogligt og udtryksmæssigt omtaler de forskellige problemstillinger. Vores fokus i undersøgelsen er nærmere at undersøge indholdet af respondenternes svar. Der er dog nogle aspekter af deres udtalelser, som vi

⁴ Vi er bevidste om, at de to ledere arbejder under to forskellige institutioner, men vi vil for overskuelighedens skyld fremadrettet betegne lederne som musikskoleledere.

har valgt at notere, både da disse ofte optrådte i transskriptionerne, og fordi nogle af symbolerne giver mulighed for en bedre forståelse af, hvad der bliver sagt, når lydfilerne ikke er tilgængelige. Dette er blandt andet tegn, som indikerer, at taleren stopper midt i en sætning for at starte en ny, eller tegn, der for eksempel indikerer en længere pause. Til notation af disse symboler har vi anvendt Gail Jefferson (1998) som inspiration til, hvorledes disse symboler bør noteres. Udover indlysende symboler, såsom spørgsmålstegn, har vi anvendt følgende symboler:

/.	angiver, at taler stopper en sætning og starter en ny
(Tekst)	angiver grin eller andet, som ikke kunne noteres som ord
()	angiver uklar tale
(...)	angiver pauser af alle længder
<u>Tekst</u>	angiver, at taler lægger bemærkelsesværdigt tryk på et ord

Transskriptionerne er bygget op således, at der i den første kolonne er noteret linjenumre, som kan bruges til senere referencer i analyseafsnittet. Dernæst er en kolonne, hvor der tilkendes, om det er interviewer eller respondenter, der taler. I tredje kolonne er transskriptionen af selve interviewet, og i den sidste kolonne er en kondensering af respondenternes svar (bilag 4-8).

5.2.2 Kondensering og tematisering

Vi har i forbindelse med bearbejdningen af vores indsamlede empiri ladet os inspirere af analysemetoden: fænomenologisk fortolkende analyse (IPA)⁵. En af grundene til vores inspiration til databehandlingen fra denne metode er, at denne, ifølge Jonathan A. Smith, Maria Jarman og Mike Osborns kapitel '*Doing Interpretive Phenomenological Analysis*' (1999), er velegnet til at anvende på undersøgelser med en lille respondentgruppe. De

⁵ Interpretive Phenomenological Analysis (Smith, Jarman & Osborn, 1999).

fremhæver, at måden hvorpå empirien behandles i IPA, er ved at kondensere og tematisere transskriptionerne af respondenternes svar. Denne behandling af empirien giver et udførligt overblik over, hvilke emner respondenterne ofte italesætter. Derudover giver denne behandling også god mulighed for at sammenligne flere forskellige respondents svar, da dette kan gøres ud fra tematiseringen. Smith et al. beskriver, at fremgangsmåden for behandling af empiri inden for denne metode, er først at genlæse transskriptionerne for at blive så bekendt med respondentens svar som muligt. Ved denne første genlæsning er det vigtigt at notere, hvilke fremtrædende emner, der gør sig gældende i transskriptionerne. De fremtrædende emner kan være nøgleord eller problematikker, som respondenterne ofte italesætter eller lægger vægt på i deres udtalelser. Det som respondenterne lægger vægt på i deres svar, noteres i siden af transskriptionen i en form for kondensering af respondentens svar (Smith et al., 1999, s. 220-221). På dette stadie af databehandlingen er det vigtigt at vægte alt, hvad respondenterne siger ligevægtigt, og først senere udvælge passager, der er af speciel interesse. Imens man foretager denne kondensering af, hvad respondenterne fortæller, skal man løbende notere, i et separat dokument, titler til de overordnede temaer, som skal anvendes til senere tematisering af transskriptionerne. Efter den første gennemgang af transskriptionen, vil der sandsynligvis kunne ses en sammenhæng i respondentens svar, som kan vurderes at høre under det samme overordnede tema. Derudover vil det, efter denne gennemlæsning, være muligt at notere nogle af de overordnede temaer til tematiseringen, hvis respondenterne for eksempel ofte nævner dem i forlængelse af hinanden. Andre steder vil det vise sig, at et tidligere overordnet tema kan kategoriseres som et undertema. Ved denne nye tematisering af transskriptionerne fremhæver Smith et al., at man bør være bevidst om, at temaerne repræsenterer alle de nuancer, som respondenterne omtaler i forbindelse med interviewet, og at man ikke lader tematiseringen blive farvet af, hvad det er man som forsker, gerne vil fokusere på i videre behandling og analyse af empirien. Efter denne behandling af empirien er det også muligt at fravælge temaer, som synes at have en lille relevans for både respondenterne og undersøgelsen. Fravælgelsen kan vurderes ud fra for eksempel, hvor ofte respondenterne italesætter noget, som hører under temaet, om udtalelserne passer under et andet tema, eller ud fra hvor godt temaet hænger sammen med resten (s. 222-223). Hensigten med kondenseringen og tematiseringen bliver derfor at afdække de temaer, som respondenterne og forskeren anser for værende vigtige omkring den givne problemstilling. Under denne kondensering og tematisering af empirien, kan der forekomme temaer, man som

interviewer på forhånd havde forudset, men der kan også forekomme nye temaer, som kun kan ske gennem respondentens perspektiv, og det er derfor vigtigt at gennemgå transskriptionerne mere end én gang, så man sikrer sig, at alle nuancerne bliver taget med. Yderligere er det vigtigste, ifølge Smith et al., ved denne fremgangsmetode, at man er i stand til at vende tilbage og reevaluere tematiseringerne, og dermed have en mere cyklisk tilgang til behandlingen af den indsamlede empiri (s. 224). Hvis der er tale om en undersøgelse, hvor der er mere end et sæt data, for eksempel interview af flere respondenter, anbefales det, at man igen har en cyklisk tilgang til behandlingen, da der kan opstå temaer i nogle af de efterfølgende transskriptioner, som muligvis ikke er lige så tydelige i de første transskriptioner, som man behandler (s. 225). Videre fra dette foregår der en selektiv proces, hvor temaer, som skal være omdrejningspunktet for videre analyse, udvælges. Temaerne udvælges ikke kun på baggrund af, hvor godt de kan besvare en forestående problemstilling, men også ud fra, hvor ofte de optræder i transskriptionerne (s. 226).

Vores fremgangsmetode for behandlingen af vores empiri er, som sagt, inspireret af ovenstående metode fremlagt af Smith et al.. Efter transskriptionen af vores indsamlede empiri gennemgik vi transskriptionerne i tre separate kategorier: Lederinterview, elevinterview og interview af administrerende direktør fra Musikundervisning.dk. Først foreløb der en proces, hvor vi kondenserede transskriptionerne i kolonnen yderst til højre (bilag 4-8). Mens vi kondenserede transskriptionerne, overstregede vi i brødteksten steder, hvor respondenterne italesatte emner, som enten havde stor relevans i forhold til vores undersøgelse, eller som respondenterne selv ofte italesatte. Efter vi havde gjort dette ved alle interviewene indenfor kategorierne: lederinterview og elevinterview, noterede vi hvilke temaer, der kunne være tale om ved de forskellige transskriptioner og forsøgte at kategorisere og navngive dem, så de omfattede så meget som muligt af det respondenterne italesatte. Dette resulterede i, at vi ved lederinterviewene fandt frem til seks hovedtemaer: 'Musikskolens virke', 'Det nationale mål', 'Indlæring', 'Elevtal', 'Andre platforme' og 'Folkesundhed'. Ud af disse seks hovedtemaer har temaet 'Indlæring' fire undertemaer: 'Elev- og lærerforudsætninger', 'Motivation', 'Forventning' og 'Fællesskab' (bilag 4-5). Ved elevinterviewene fandt vi ligeledes frem til seks temaer: 'Motivation', 'Fællesskab', 'Undervisning og underviser', 'Talentprogrammer', 'Det nationale mål' og 'Refleksion' (bilag 7-8). Hver af temaerne blev tildelt en tekstfarve, hvorefter vi marke-

rede i transskriptionerne, hvor respondenternes svar passede ind i de ovenstående temaer. Ved de temaer, som har undertemaer, markerede vi dette i teksten ved at skrive et tal mellem et og fire, som korresponderer til en af de førnævnte kategorier (bilag 4, 5, 7 og 8). I transskriptionerne var der tilfælde, hvor respondenterne italesatte mere end et af temaerne på samme tid. Dette har vi så vidt muligt forsøgt at markere tydeligt, men der er steder, hvor dette ikke har været muligt. Vi har derfor vurderet ud fra den kontekst respondenterne udtaler sig, hvilket tema, der lægges mest vægt på. Yderligere kan det, ud fra temaerne, ses, at både lederne og eleverne har flere temaer tilfælles. Der er dog en differens mellem, hvordan de to respondentgrupper omtaler emnerne. Vi anser det derfor som værende validt, at vi deler tematiseringen ind efter vores to respondentgrupper. Ved databearbejdningen af administrerende direktør fra Musikundervisning.dk, foretog vi udelukkende en kondensering af transskriptionen samt overstregning af vigtige passager i brødteksten på samme måde som de to andre respondentkategorier. Vi så det ikke nødvendigt at foretage en tematisering af denne transskription, da hans udtalelser ikke behandles ud fra samme tematisering, som er tilfældet ved de andre respondentgrupper (bilag 6).

5.3 Dataanalyse

Til inddelingen af vores analyseafsnit har vi taget udgangspunkt i den kondensering og tematisering vi har foretaget af respondentgrupperne: ledere og elever, og lavet en tematisk kategorisering af disse. Vi har revideret de forskellige temaer med henblik på det teoretiske materiale, som vi har indsamlet på baggrund af vores databearbejdning. Derefter har vi inddelt analyseafsnittet i tilsvarende analyseemner. Dette er gjort, da nogle af de teorier vi arbejder med, omfavner mere end et af temaerne. I analyseafsnittet har vi arbejdet induktivt, idet vi tager udgangspunkt i vores empiri og derudfra kommer frem til relevante begreber og teorier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 258-259).

Analyseafsnittet vil blive inddelt i fire overordnede afsnit, som vil berøre musikskolernes eksisterende undervisningstiltag beskrevet af de to ledere og elevernes vurderinger og refleksioner over den undervisning de modtog. Det første afsnit i analysen vedrører den didaktiske relationsmodel, som baserer på tekster skrevet af Hilde Hiim og Else Hippe (1993) samt Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2018), som begge beskriver didaktiske overvejelser i forbindelse med planlægning af undervisningsforløb. Næste afsnit vil der tages udgangspunkt i John Sloboda (2004) og hans beskrivelser af motivation og dens

betydning for at fortsætte med musikundervisning. Dernæst følger et afsnit vedrørende 'legitim perifer deltagelse' med særlig fokus på 'praksisfællesskaber' som beskrevet af Jean Lave og Etienne Wenger (2003). Afslutningsvis vil der være et afsnit med udgangspunkt i David Hesmondhalghs bog 'Why Music Matters' (2013) fra kapitlet 'Sociability and Place', som omhandler de fællesskaber, der skabes i forbindelse med musik.

Efter analysen vil der være et kapitel omhandlende musikundervisningens fremtid, hvor vi vil inddrage udtalelser af Filip Koch Gregersen fra Musikundervisning.dk for at sætte musikundervisningens fremtid i kontekst med et alternativt undervisningstilbud. Derudover vil vi diskutere musikskoleledernes udtalelser og holdninger vedrørende det nationale mål for at klarlægge ledernes forhold til de politiske diskurser.

6.0 Hvorfor musik?

Følgende kapitel vil omhandle, hvorfor musikundervisning og -opdragelse er væsentligt for det enkelte individ og samfund. Der vil være fire afsnit, som giver et overblik over forskellige legitimationer for musikundervisning og argumenter for, hvorfor musikundervisning bør være en anerkendt del af vores samfund. Derudover er hensigten med dette kapitel også at give en forståelse for de vilkår, der eksisterer for musikpædagogiske virksomheder, såsom musik- og kulturskoler. Vi har inkluderet kapitlet for at klarlægge nogle teoretiske funderede begrundelser for musikundervisningens væsentlighed, da det blandt andet giver et indblik i regeringens argumenter i forhold til vedtag og visioner omkring de danske musik- og kulturskoler. Kapitlet giver også et indblik i, hvorfor det er væsentligt at vedligeholde de danske musik- og kulturskoler.

6.1 Introduktion

"[...] musik gør noget ved os, og [...] dette kan udnyttes bl.a. i pædagogisk og terapeutisk øjemed." (Nielsen, 2008, s. 47). Således beskriver Frede V. Nielsen i sin konferencerapport 'Hvorfor musik? - Begrundelser for en almen musikundervisning' (2008), hvordan musik har en indflydelse på mennesker. I rapporten nævner han en række begrundelser for, hvorfor musik bør være en aktiv del af vores opdragelse og dannelse, da det giver en indførelse i både kultur, samfund og erkendelsesmuligheder. I begyndelsen af rapporten beskriver han to forhold, som begrundet vigtigheden af musik og musikalsk aktivitet. Det

første forhold er, at musik er noget, som har optaget mange mere eller mindre konstant gennem den vesterlandske kulturhistorie. Dette giver et syn på musik som værende noget særligt; “[...] musikkens særlige karakter, dens særegenhed og status” (s. 37), og denne særegenhed er med til at begrunde vigtigheden af musik. Det andet forhold er, at et fag som musik, er blevet nedvurderet. Der er derfor en tendens til at begrunde musiks formål, funktioner og virkninger som værende understøttende i andre fag og aktiviteter, som har højstatus i den pågældende kultur; “[...] en fornemmelse af musikfagets mangel på egen, selvstændig pædagogisk opgave og begrundelse” (s. 37). Ved at bruge denne begrundelse forsøger man at gøre musikfaget relevant i forhold til, hvorledes det kan bidrage til andre evner. Nielsen påpeger, at disse to forhold direkte er i modstrid med hinanden.

Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen beskriver ligeledes i deres bog *‘Musikkundervisningens didaktikk’* (2018) vigtigheden ved begrundelsen for musikpædagogiske virksomheder. Udgangspunktet for deres diskussion om væsentligheden af musikundervisning, stammer i en frygt for nedlæggelse af musik- og kulturskoler, og den generelt lave prioritering, som musik har i folkeskolen (Hanken & Johansen, 2018, s. 165). Deres begrundelser tager udgangspunkt i musiks betydning for henholdsvis kulturen, individet og samfundet.

Nielsen samt Hanken og Johansen skelner mellem henholdsvis fire og tre typer af legitimeringer for, hvorfor almen musikundervisning burde have en væsentlig rolle i vores samfund og hverdag (Nielsen, 2008, s. 37; Hanken og Johansen, 2018, s. 166). De forskellige begrundelsestyper giver indblik i en række teoretiske tilgange, som giver en forståelse for de forskellige dimensioner, der er væsentlige i legitimeringen af musikfaget.

De følgende afsnit er inddelt i fire forskellige kategorier, hvor begge kilders begrundelsesargumenter vil indgå i en beskrivelse af legitimeringen af musikundervisning. Dette har vi valgt at gøre, da der er visse sammenfald mellem de to kilders begrundelser, men de tildeler samtidig også legitimeringerne forskellige nuancer.

6.2 En opdragelsesorienteret legitimering

Musik og musikundervisning påvirker det individ, som deltager. Denne påvirkning kan *”nyttiggøres i pædagogisk øjemed”* (Nielsen, 2008, s. 38) og lede til, at individet bliver opdraget gennem musikken. Denne opdragelse gennem musikken er ifølge Nielsen muligt, da han bygger sine argumenter omkring opdragelse gennem musik på en forestilling om,

at musikundervisning kan påvirke individet intellektuelt, følelsesmæssigt, kropsligt og socialt (s. 38). Nielsens opfattelse af musikundervisning, og dens indvirkning, stemmer overens med de formål, som musikundervisningen skal opnå i folkeskolen. Målsætningen er her, at gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik, skal musikundervisning være med til blandt andet at udvikle elevernes koncentration. Derudover skal musikundervisningen også medvirke i processen af deres intellektuelle og følelsesmæssige udvikling (s. 38). Hanken og Johansen er ligeledes af den overbevisning, at musikundervisning kan legitimeres med det udgangspunkt, at det har en betydning for elevens fremgang i andre fag. De skriver, at musik har en indvirkning på elevernes intellektuelle, kreative og motoriske udvikling, og derudover kan en opdragelse med musik give fordele inden for elevernes samarbejdsevner (Hanken & Johansen, 2018, s. 169-170). Indenfor musikvidenskaben kendes denne overførsel af kognitive-, sociale- og motoriske evner gennem undervisning, i blandt andet musik, som transfereffekten. Ifølge Peter Vuust (2017) kan transfereffekten forstås således, at aktiv udøvelse og musikalsk træning kan have en positiv indvirkning på andre kognitive områder. Der forskes blandt andet i de forbindelser, der opstår i hjernen i forhold til behandlingen af sprog og musik, hvor forsøg har vist, at børn, som har modtaget musikalsk træning, er bedre til at opfatte prosodi end børn, som ikke modtog samme mængde musikundervisning. Andre forsøg har vist, at børn, der modtager musikalsk træning, præsterer bedre i test af verbal hukommelse og grammatik (Vuust, 2017, s. 212-213).

Ud fra Nielsens synspunkt kan der dog forekomme nogle udfordringer med den opdragsorienterede legitimering af musikundervisning. For det første er den såkaldte transfereffekt svær at påvise ud fra et videnskabeligt standpunkt (Nielsen, 2008, s. 39-40). Vuust påpeger ligeledes den manglende argumentation af transfereffektens virkning. Han forklarer, at effekten af musikundervisning ofte er svær at måle, og det gør det dermed svært definitivt at konkludere noget endegyldigt (Vuust, 2017, s. 213-14). Yderligere påpeger han, at troværdigheden i forsøgsoptstillingerne ikke altid er gennemskuelige. Der vil altid forekomme en mulighed for, at musikgruppen kan være anderledes sammensat end dem, der sammenlignes med. Derudover påpeges det, at når man ved disse forsøg sammenligner to grupper, hvoraf den ene modtager musikundervisning og den anden gruppe ikke gør, kan der forekomme en usikkerhed i, hvorvidt en påvist effekt skyldes musikundervisningen, eller om det har noget at gøre med, at eleverne får undervisning i

et kreativt fag⁶, mens den anden gruppe ikke gør (s. 214). En anden udfordring med denne legitimeringsform er, at indførelsen af mere musikundervisning, med henblik på at styrke andre skolefag, kan forstås som en nedprioritering af musikundervisningen. Musikundervisningen fremstår som om, at det er mindre værd end andre skolediscipliner. Denne form for argumentation er med til at nedtone musikens egenverdi (Vuust, 2017, s. 214; Nielsen, 2008, s. 39). Nielsen kommenterer yderligere i hans rapport, at denne argumentation også ofte forekommer i den politiske diskurs omkring musikundervisning, da det *"umiddelbart forekommer politisk slagkraftig"* (Nielsen, 2008, s. 40), men at der er andre mere basale grunde til, hvorfor musik bør være en mere integreret del af vores samfund, end at det blot kan være med til at gøre skoleeleverne bedre til matematik (s. 39-40).

6.3 En kulturorienteret legitimering

Denne legitimering stammer i musiks egenskab til at introducere mennesker i kulturer, som musik er en del af. Musik kan være med til at give en forståelse for og en beskrivelse af en kulturhistorie, som knytter sig til et samfund, for eksempel kan samlinger som en kulturkanon give et indblik i, hvilke dele af kulturen, som bliver vægtet højt i samfundet. Nielsen beskriver i sin rapport, hvorledes det kræver en opdragelse og undervisning i musik, hvis man ønsker at blive indviet i kulturen. Derudover beskriver Nielsen også, at musik og musikalsk virksomhed er en vigtig del af kulturen; *"Det kulturorienterede begrundelsesparadigme er således knyttet til selve musikken og musikalsk virksomhed som kulturelt fænomen."* (s. 40). Musikken er, ved denne legitimering, i højere grad selve målet i forhold til musik som værende understøttende middel til en anden agenda, som det beskrives ved den opdragelsesorienterede legitimering.

Den kulturorienterede legitimering er ifølge Nielsen en *"opdragelse "til musik"* (s. 40). Med dette mener han, at der er tale om en 'material dannelsesforestilling' frem for en 'formal dannelsesforestilling'. Begreberne stammer fra Wolfgang Klafkis dannelsesteori. 'Dannelse' er et begreb, der forudsætter, at mennesket fra naturens side af ikke er færdig-

⁶ 'Kreative fag' er den beskrivelse, som Vuust anvender i sin bog. Hans betegnelse, i dette tilfælde, omfatter fagene musik og drama (Vuust, 2017, s. 213-214).

udviklet, men derimod er formbart, og mennesket skal udvikles og formes både som individ og som en del af et fællesskab. I det moderne samfund er det skolen, der i høj grad varetager dannelsesopgaven (Hansen & Skovmand, 2011, s. 220). Nielsen pointerer, at der inden for en kulturorienteret begrundelse er tale om en material dannelse (Nielsen, 2008, s. 40). Ved material dannelse fokuseres der på et bestemt undervisningsindhold i skolen og i kulturen, som eleverne skal tilegne sig. Der er her fokus på indhold og formidlingen af kundskaber og ikke på eleverne og de problemer, som de er optaget af (Hansen & Skovmand, 2011, s. 221). Idet der tages udgangspunkt i musikkulturen, og hvordan den kan hjælpe til musikopdragelse, og det at blive et kulturvæsen på lige fod med andre, mener Nielsen, at denne form for dannelse er gældende indenfor en kulturorienteret legitimering (Nielsen, 2008, s. 40). Nielsen beskriver yderligere, at udgangspunktet for dette kulturelle begrundelsesperspektiv kan ses ud fra et oplysnings- og demokratiideal, som kommer af den opfattelse, at alle mennesker i samfundet bør have lige adgang til de kulturelle værdier, og på denne måde have lige mulighed for at erhverve de uddannelsesmæssige forudsætninger (s.40).

Hanken og Johansen beskriver vigtigheden af at få indsigt i kulturarven. De skriver blandt andet om musikundervisningens betydning for at bevare kulturarven for eftertiden og overføre den til næste generation. Derudover forklarer de, at udgangspunktet for denne type af legitimering af musikpædagogiske virksomheder er, at musik, som blev skabt længe før vores tid, kan berøre os i dag. Ydermere fremhæver de, at det er vigtigt for elevernes 'almen dannelse'⁷ og udvikling af deres historiebevidsthed at få indsigt i kulturarven (Hanken & Johansen, 2018, s. 166-167).

En måde, hvorpå man kan skabe en oversigt over vigtige elementer i musikkulturen, er ved hjælp af en kulturkanon. Problematikken med sådan en kanon er at afgøre hvilke værker og sange, som er kvalificeret til at være en del af kulturkanonen. Der ligger en udfordring i objektivt at beslutte indholdet. Nielsen stiller i sin rapport spørgsmålstegn ved

⁷ Sat i forbindelse med Klafkis dannelsesteori omhandler 'almen dannelse', at alle skal have lige adgang til og mulighed for at udvikle sig. Denne dannelse skal ske via tilegnelsen af det, der vedrører alle i fællesskab. Almen dannelse er ifølge Klafki "[...] udviklingen af evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet." (Hansen & Skovmand, 2011, s. 220).

hvilke væsentlige forhold, der er vigtigt at lære og undervise i. Derudover stiller han også spørgsmål til, hvem der skal bestemme i et multikulturelt samfund, hvad der er det væsentligste i musikkulturen, og kan anses for at være en *“umistelig” del af pågældende fag.*” (Nielsen, 2008, s. 41). Nielsen fremhæver tre grundkriterier, som forekommer væsentlige i vurdering af kulturprodukters, og især kunstneriske værkers, værdi og betydningsfuldhed:

1. Funktionel væsentlighed
2. Historisk væsentlighed, herunder innovativ væsentlighed
3. Æstetisk væsentlighed

Det funktionelle kriterium handler om vurdering af værket i relation til musikekstern funktionalitet, såsom dansemusik eller vuggesang. Derudover kan man også stille spørgsmål til, om værket er velegnet til for eksempel læren om musikalsk form (s. 41). Det historiske kriterium vedrører værkers betydning set i lyset af en given tidsperiode og historisk udvikling. Herunder handler den innovative væsentlighed om traditionsbrud indenfor en given tidsperiode. Det handler om værker, hvis betydning ligger i stilbrud og nydannelse i forhold til traditionen i betingelse af et givet historisk tidspunkt – værker der går nye veje og er interessante grundet deres nyhedskarakter (s. 41-42). Nielsens æstetiske kriterium er funderet i en fænomenologisk forståelse af æstetiske objekters særlige karakter. Han forklarer, at jo mere det musikalske objekt fremtræder og opleves som *“mangespektret, ”dybt”, strukturelt sammenhængende og ”autentisk”*” (s. 45), des mere værdifuld kan et værk kvalificeres som.

Denne legitimeringstype er dermed funderet i musik som kultur, og hvilken indvirkning det kan have på samfundet. Samtidig bliver der her fokuseret på dannelse i kraft af, at læren om musik og musikkultur kan give individer et væsentligt indblik i kulturhistorien i et givent samfund.

6.4 En antropologisk orienteret legitimering

Denne begrundelsestype tager udgangspunkt i det faktum, at musik og musikalsk udøvelse er en del af det at være menneske og er med til, at vi som mennesker kan udvikle os fuldgyldigt. Nielsen understøtter en sådan udtalelse ved at konstatere, at der, så vidt det vides, ikke har eksisteret et menneskeligt samfund uden tilstedeværelsen af musik. Musik er en af de oprindelige udtryksformer for mennesker i højere grad end det talte sprog,

som kan siges at være udviklet på baggrund af musikalske udtryk (s. 42). Yderligere beskriver Nielsen også, hvordan de musikalske udtryk ofte bliver knyttet til eksistentielle vigtige oplevelser, følelser, erfaringer og markering af livsbegivenheder hos mennesker. For Nielsen opfattes den antropologisk orienterede begrundelse som værende basale livsytringer skabt gennem den kunstneriske skaben og dens resultater. Muligheden for at udtrykke sig, blandt andet gennem musik, er derfor, ifølge Nielsen, grundmenneskeligt og hører til hele udviklingen af at være menneske (s. 42-43).

Hanken og Johansen skriver i deres bog, at musik har en betydning i forbindelse med opretholdelsen af et samfund. Hertil citerer de socialantropologen Alan P. Merriam, som udtaler, at musik er uundværligt i de aktiviteter, som opbygger et samfund. Hanken og Johansens begrundelse for musikundervisning er grundet i musiks betydning for opbygningen og vedligeholdelsen af et samfund. Det er vigtigt at udvikle musikalske kompetencer hos børn og unge, da disse kompetencer er nødvendige for at kunne fungere i et samfund (Hanken & Johansen, 2018, s. 172-173).

Som en del af Niensens antropologiske begrundelse drager han på Klafkis begreb om 'kategorial dannelse' (Nielsen, 2008, s. 43-44). Dette gør Nielsen, da kategorial dannelse, indenfor Klafkis dannelseselementer, beskrives som "*det væsentlige, som har betydning for eleven som individ og som samfundsvæsen*" (s. 43). Klafkis begreb om kategorial dannelse dækker over en integration af både de formale⁸ og materiale dannelseselementer og gør dem til en helhed. Kategorierne dækker over det undervisningsindhold, som skaber en forbindelse mellem det materiale og det formale, også forstået som det, der forbinder faget med eleven. Undervisningsindholdet kan bestå af alt, som kan inddrages i undervisningen og være med til at gøre et fagligt indhold tilgængeligt for eleven. Yderligere er undervisningsindholdet (kategorierne) med til at skabe en 'dobbelt-sided åbning', hvor faget åbner sig for eleven, og eleven for faget. Vigtigst ved den kategoriale dannelse er, at undervisningsindholdet (kategorierne) skal kunne skabe en forbindelse mellem faget og elevernes egne liv og erfaringer (Hansen & Skovmand, 2011, s. 221).

⁸ Ved formale dannelsesopfattelser fokuseres der på eleverne og deres udvikling af evner og færdigheder uafhængigt af et bestemt indhold (Hansen & Skovmand, 2011, s. 220-221).

Nielsens argumentation af hans antropologiske legitimering af musikundervisning har basis i, at musik er noget almen- og grundmenneskeligt. Denne grundmenneskelighed kan lægges til grund for den almene musikundervisning (Nielsen, 2008, s. 43). Hanken og Johansens argumenter er mere baseret med et udgangspunkt i samfundet og hvorledes, at det er vigtigt at udvikle kompetencer indenfor musik, da det har betydning for opretholdelsen af et samfund. Derudover påpeger Hanken og Johansen, at musik kan signalere, hvilken kulturel gruppe man anser at høre til eller ønsker at høre til (Hanken & Johansen, 2018, s. 172-173). Ud fra en antropologisk orienteret legitimering bliver det således væsentligt at fastholde musikfaget både, fordi det er noget grundmenneskeligt, som Nielsen beskriver, men også fordi musikundervisning kan bidrage til ens selvforståelse, danne fællesskaber, trods uligheder, og give en bredere forståelse overfor andre grupperes kulturelle udtryk (Nielsen, 2008, s. 44; Hanken & Johansen, 172-173).

6.5 En æstetisk orienteret legitimering

Musik repræsenterer udtryks- og erkendelsesmuligheder, som ikke kan udtrykkes gennem anden form for kommunikation. Musik er derfor med til at give mennesker et nyt sprog, hvor man kan formidle følelser igennem. Nielsen beskriver, hvorledes musik giver mulighed for mennesker at udtrykke og erkende sider af deres ydre og indre virkelighed – en udtryksmulighed som ikke kan opnås gennem andet end kunstformer (Nielsen, 2008, s. 44). De forskellige kunstarter udtrykkes ikke indenfor entydige begreber og kategorier af verbalsproglig eller formel art. De udtrykkes snarere i lyd, billeder og bevægelse, i for eksempel musik og billedkunst, eller i sproglige strukturer og metaforer, hvis mening rækker ud over sprogets konkrete betydninger, i for eksempel poesi (s. 44). Det musikalske medium giver mulighed for at italesætte vores følelser, eller mere generelt noget, som ellers er vanskeligt at udtrykke i ord. Hertil skal det knyttes, at det unikke ved musikalsk aktivitet er, at kroppen altid vil være involveret; “[...] musikalsk virksomhed er kropsligt betinget.” (Nielsen, 2008, s. 44). Dette medfører blandt andet, at musik og musikalsk aktivitet ikke kan erstattes ved beskæftigelse af andre kunstformer (s. 44). Hertil kan Hanken og Johansen inddrages, idet de, under deres afsnit omkring legitimering med udgangspunkt i individet, på samme måde beskriver, at musik er nært knyttet til følelser, og beskæftigelse med musik er derfor en nødvendighed for at varetage vores følelsesmæssige udvikling. Dertil fremhæver de, at musik udvikler en side af personligheden, som ikke på samme måde er tilgængelig ved hjælp af ikke-kunstneriske fag (Hanken & Johansen, 2018,

s. 168). Hanken og Johansen refererer i samme afsnit til filosofen Susanne Langer, som hævder, at musik ikke er følelsernes sprog i den forstand, at musikken kan udtrykke specielle følelser, men, at der er en stor lighed mellem følelsernes form og forløb samt musikkens form og forløb. I musikken er det muligt at genkende mønstre af spænding og afspænding, og på denne måde mener Langer, at musikken kan give os indsigt i vores følelser. Det bliver derfor muligt at give udtryk for følelser gennem musik, hvis musikken kan repræsentere følelser, fordi den ligner følelser (s. 167-168).

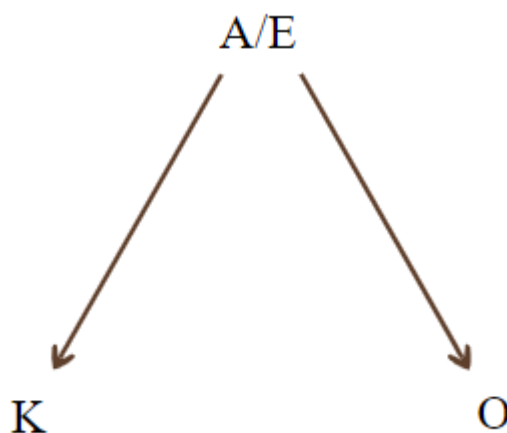
Hanken og Johansen betoner yderligere de æstetiske erfaringer, hvor de forklarer, at mennesket får, i kontakt med musikken, mulighed for at erkende sig selv, da musikkens æstetiske komponenter kan sættes i sammenhæng med menneskelig oplevelse og erfaring. Hertil inddrager Hanken og Johansen den amerikanske pædagog og filosof John Dewey, som hævder, at de fleste menneskelige erfaringer har en æstetisk side, og at æstetiske værdier ofte bliver formidlet og kommunikeret med andre virkemidler end ord. Det er derfor, at menneskeheden finder kunstarterne værdifulde (s. 170).

Nielsen fremhæver i sin gennemgang af denne begrundelsestype, at æstetiske udtryk har et samfundskritisk potentiale, idet den adskiller sig fra den kulturorienterede begrundelsestype ved ikke kun at føre ind i kulturen, men også at forholde sig kritisk overfor kulturen og vise nye muligheder. Nielsen kommer med en begrundelsesforestilling for de æstetiske fags tilstedeværelse i en alment dannende skole. Han mener, at de æstetiske fag ikke alene er et supplement til de boglige og praktiske fag, men de er derimod en ligeberettiget nødvendighed, idet de indeholder et uerstatteligt dannelsespotentiale (Nielsen, 2008, s. 46-47).

6.6 Opsummering

I de ovenstående afsnit har vi gennemgået fire forskellige legitimeringstyper. Disse fire legitimeringer står ikke alene men supplerer hinanden. Med udgangspunkt i dette forklarer Nielsen, at; *"[...] musik er en væsentlig del af menneskelig kultur både aktuelt og historisk."* (s. 47). Nielsen konkluderer, at der kan fremstilles en rangorden indenfor de fire begrundelsestyper (figur 1) i den forstand, at nogle af begrundelsestyperne er mere basale end andre. Han mener, at det er misvisende at fremstille en opdragelsesorienteret legitimering som værende den primære, også selvom den oftest bliver brugt som argument for musikundervisning; *"[...] den forudsættes at have særlig vægt, når man vil fremme*

musikkens sag." (s. 47). Han mener, ud fra de ovenstående begrundelsestyper, at musik i sig selv er væsentligt og derfor kan begrunde sig selv. Han beskriver blandt andet, at musikkens vigtighed og særlige karakter skal ses i forhold til den menneskelige eksistens og menneskeligt samvær, idet musik spiller en stor rolle i vores kommunikation og vores evne til at udtrykke os som mennesker. Han er derfor af den overbevisning, at en antropologisk legitimeringstype er mere basal end de andre, da den stammer fra den menneskelige eksistens og livsverden. Dertil fremhæver han, at den er tæt forbundet med en æstetisk legitimeringstype, da det, ifølge Nielsen, ligger til menneskets natur at udforme æstetiske fænomener, såsom musik. Nielsen foreslår derfor følgende rangorden på de fire legitimeringstyper:



Figur 1 (Nielsen, 2008, s. 47)

Hertil argumenterer han for, at det er musikken selv, der bør være den grundlæggende begrundelse for musik som alment undervisningsfag; *"[...] det er den, fordi den udspringer af andet end og peger ud over sig selv, ligesom den formidler forbindelsen mellem ind i og ud af os selv."* (s. 47).

Ovenstående afsnit giver et indblik i, hvilke forskellige begrundelser man kan anvende ved argumentation for musikundervisnings væsentlighed. Alle begrundelserne er fundet i, at musik har en evne til at påvirke dem, der deltager i musikundervisningen, hvad end det er kognitivt og socialt, ved at give deltagerne et indblik ind i en given kultur, ved at give mulighed for at anvende musik som et redskab til at definere sig selv og de fællesskaber man tilhører, eller ved at tildele et nyt sprog, hvorigennem man kan udtrykke og

kommunikere følelser. Ved forskellige diskussioner er musikundervisningens væsentlighed blevet begrundet ud fra forskellige synspunkter. Blandt andet kommenterer Nielsen, at man i den politiske diskussion ofte ser en opdragelsesorienteret begrundelse. Dette er for eksempel tilfældet ved nogle af de argumenter, der lå til grund for skolereformen tilbage i 2014, hvor musik blev italesat som understøttende undervisning for andre fag (KL, 2013). Det tyder dog på, at Joy Mogensens nye visioner omkring musikundervisning og musikskolerne har en karakter af at være mere funderet i en æstetisk- og antropologisk legitimering.

7.0 Analyse

I det følgende kapitel vil der være en analyse af vores indsamlede empiri. De udtalelser, som vores respondenter har ytret, vil blive sat i relation til teorier omkring didaktiske overvejelser i forbindelse med planlægningen af et undervisningsforløb samt motivation og fastholdelse af elevernes interesse for musikundervisning. Derudover vil der også være teorier omkring praksisfællesskaber og om musiks indvirkning på sociale fællesskaber. Hensigten er at få et indblik i, både hvad der allerede udbydes på musik- og kulturskolerne, og hvilke forbedringer der er plads til, men også at klarlægge, hvad der ved undervisningen har betydning for eleverne.

7.1 Den didaktiske relationsmodel

Den didaktiske relationsmodel er en model, som er udviklet af nordmændene Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg, og som har til formål at hjælpe underviseren i det pædagogiske arbejde blandt andet i forhold til planlægning af et undervisningsforløb (Hanken & Johansen, 2018, s. 153-155). Modellen er senere blevet videreudviklet af Hilde Hiim og Else Hippe (1993). Hanken og Johansen har senere også beskrevet den didaktiske relationsmodel ud fra en mere musikalsk sammenhæng.

Hiim og Hippe beskriver i deres kapitel 'En kritisk-humanistisk didaktik knyttet til didaktisk relationstænkning' (1993), at det er aktuelt at fokusere på nedenstående kategorier (figur 2) for at favne kompleksiteten i undervisnings- og læringssituationen som en hel-

hed. Derudover er det vigtigt at gøre opmærksom på, at alle kategorierne indgår i et helhedssystem: 'læringsforudsætninger', 'rammefaktorer' (herunder lærerforudsætninger), 'mål', 'indhold', 'læreprocessen' og 'vurdering' (figur 2) (Hiim & Hippe, 1993, s. 73-77).



Figur 2 (Hiim og Hippe, 1993, s. 73)

Der er foregået en udvikling af forståelsen af didaktikbegrebet, fra at have en relativt snæver opfattelse til nu at have en gradvist bredere opfattelse af didaktikbegrebet. Det snævre didaktikbegreb forstås som en teori om undervisningens indhold, hvorimod den brede forståelse omfatter en teori om alle forhold, som gør sig gældende for undervisning og læring. Hiim og Hippe tager i deres teori udgangspunkt i en bred opfattelse af didaktikbegrebet. Ifølge dem kan en ensidig fokusering på indholdet eller målene medføre, at andre forhold i undervisningen bliver undervurderet eller endda overset. De mener, at sammenhængen mellem indholdet og de andre didaktiske kategorier, såsom hensyn til elevernes forudsætninger og selve læreprocessen, sjældent er kommet ordentligt i fokus (s. 71-72).

7.1.1 Læringsforudsætninger

7.1.1.1 Musikskolelederne

Elevernes læringsforudsætninger omfatter ifølge den didaktiske relationsmodel, som beskrevet af Hiim og Hippe, elevernes følelser, holdninger, færdigheder og forståelse, som de til enhver tid bringer med sig til undervisningen. Underviseren og eleven bør være

bevidste omkring elevens aktuelle udgangspunkt, altså hvor eleven befinder sig i læringsprocessen. Derudover er læringsforudsætninger præget af elevernes sociale og kulturelle baggrund samt deres familieforhold. Alt dette skal underviseren også tage hensyn til (s. 77-78). Hanken og Johansen skriver også om elevforudsætninger, hvor de blandt andet beskriver, at man tidligere fokuserede på, hvilke forudsætninger eleven burde have for at kunne fungere i en undervisningssituation. I dag fokuseres der i højere grad på, hvilke forudsætninger eleven bringer med sig til undervisningen (Hanken & Johansen, 2018, s. 50).

Morten Lønborg Friis beskriver i sit interview, hvordan de på deres musikskole er bevidste om elevernes læringsforudsætninger, når de planlægger undervisningen; "*[der er jeg] mere tilbøjelig til at sige lad os tage udgangspunkt i det børnene vil*" (bilag 4, nr. 349-351). I forbindelse med dette fremhæver han et projekt fra 1994, hvor han var tilknyttet som underviser. Han arbejdede her med tre tredjeklasser, som enten skulle spille violin eller cello. Friis erfarede, hvilken effekt det havde på eleverne, hvis det udelukkende var underviseren, der satte dagsordenen, og der ikke blev taget hensyn til elevernes læringsforudsætninger. Han fortæller, at han ikke kunne forestille sig, at der var nogle af eleverne, der fortsatte med at spille violin eller cello efter projektet var overstået (nr. 357-381). Videre i forbindelse med dette fortæller han, at; "*det er mest produktivt at man præsenterer børnene for noget og så lader man dem selv bestemme hvor de vil gå hen*" (nr. 379-381). Til sidst fremhæver han, at; "*det skal give mening for eleven det skal give mening for underviseren ellers så kommer [...] der ikke noget godt ud af [det]*" (nr. 388-391). Friis udviser en stor forståelse for, hvilken betydning det har for eleverne, at man i ligeså høj grad tager udgangspunkt i deres læringsforudsætninger, når der skal tilrettelægges et undervisningsforløb. Thomas Albæk Jakobsen fortæller ligeledes omkring elevernes læringsforudsætninger i undervisningen. Videre, da han fortæller om, hvordan underviserne på

musikskolen imødekommer elevernes ønsker, refererer han tilbage til den gamle mesterlære⁹, som et eksempel på en undervisningsmetode (bilag 5, nr. 208-215). Dertil pointerer han; *“sådan fungerer dagen jo ikke i dag fordi børn de er altså anderledes nu om dage så man er nødt til at have nogle andre værktøjer i kassen”* (nr. 212-215). Derudover beretter Jakobsen, at underviseren, så vidt som muligt, forsøger at efterkomme de ønsker eleven har til undervisningen. For eksempel, hvis eleven foreslår et stykke musik eller interesserer sig for noget helt specifikt (nr. 187-196). Dertil nævner Jakobsen dog, at der selvfølgelig også er en faglig vurdering herved, hvis det stykke musik, som eleven gerne vil spille er for svært i forhold til elevens niveau; *“men altså langt de fleste de tager jo udgangspunkt i den enkelte elev og så ligesom prøver at lave den der kobling med hvad er det eleven godt kunne tænke sig og ligesom brænder for og hvad er det der ligesom er nødvendigt”* (nr. 200-204). Hertil snakker han også om vigtigheden ved at tage udgangspunkt i elevernes egne referencerammer, fordi eleverne ikke efterspørger den samme type undervisning som tidligere (nr. 234-250). Han fortæller, at man som underviser *“er nødt til at tage den på der hvor deres referenceramme er”* (nr. 254-255). Til sidst i interviewet beskriver han nogle af de udfordringer musikskolerne står overfor i dag. Han fremhæver blandt andet vigtigheden ved at finde ud af, hvordan musikskolens undervisere hurtigere kan imødekomme det, som eleverne selv synes er sjovt (nr. 1078-1081). Derudover ser han også en udfordring i at forstå ungdomsårgangene og tage udgangspunkt i deres referenceramme (nr. 1042-1044).

Begge musik- og kulturskoleledere vægter i deres interview vigtigheden af at tage udgangspunkt i eleverne og deres læringsforudsætninger. De har erfaret, at hvis man som underviser ikke tager højde for eleven, så vil elevens udbytte af undervisningen være minimal. Yderligere fortæller de dog også, at der ligger en udfordring for musikskoler i at udvikle nye metoder, som tilgodeser elevernes referencerammer. Denne udfordring er især stor i forhold til, at de nye ungdomsårgange sætter nye forventninger til undervisningens indhold end tidligere.

⁹ Mesterlære er et uddannelsesforløb, hvor eleven oplæres i et fag, såsom musik, gennem praktisk arbejde. Eleven oplæres af en professionel (mester) inden for faget. Derfor beskrivelsen: 'mesterlære' (Ordbogen.com).

7.1.1.2 Eleverne

De to udmeldte elever, som vi har interviewet, italesætter deres holdninger til undervisningssituationen, som ifølge Hanken og Johansen har betydning for deres forudsætninger for at lære og for at fungere i en læringssituation (Hanken & Johansen, 2018, s. 44).

R1 beretter, at hans underviser forsøgte at tilføje mange af de elementer, som han gerne ville have i undervisningen (bilag 7, nr. 83-85). Dertil beskriver han dog, at; *“men man kunne godt mærke at han var klassisk anlagt”* (nr. 85-86), og underviserens egen forudsætninger kom derfor til at have indflydelse på R1's undervisningsindhold. Trods dette pointerer han dog, at han følte, at hans ønsker ofte blev imødekommet i undervisningen, og han fortæller i forbindelse med dette, at; *“jeg føler at jeg har fået en tilfredsstillende undervisning”* (nr. 79-80). R2 fortæller også i sit interview, hvilken betydning det havde for hende at have indflydelse på undervisningens indhold. Ved R2's undervisning på musikskolen havde hun mulighed for selv at ønske, hvis der var noget hun mente, der skulle øves på; *“det var meget sådan også op til mig så det synes jeg var (...) dejligt”* (bilag 8, nr. 100-101). Derudover beretter hun også, at hun overordnet set har været yderst tilfreds med hendes undervisning (nr. 91-93). I forbindelse med vigtigheden ved at have indflydelse på egen undervisning beskriver hun, at dette gjorde en forskel for hende; *“jeg tror at hvis nu at min lærer [...] altså sådan at det kun var hende der sådan bestemte hvad jeg skulle spille og sådan noget så tror jeg ikke jeg ville have synes at det var særlig fedt”* (nr. 104-108). Dertil beskriver hun, at fleksibiliteten i undervisningen havde en betydning for, hvor lang tid hun fortsatte med at gå til undervisning på musikskolen (nr. 112-114), og hun fortæller også, at; *“jeg synes at det levede helt op til det jeg sådan forventede og det jeg ville have”* (nr. 82-83).

Ud fra elevernes interviews bemærkes vigtigheden ved at have indflydelse på undervisningen. De italesætter ofte, hvordan denne indflydelse gjorde deres undervisning god og meningsfuld, og at det havde stor betydning for, hvor lang tid de fortsatte på musikskolen. Begge respondenter har i dette tilfælde taget en aktiv del i at planlægge deres undervisning og vurdere deres egne behov i samspil med deres underviser. Dette samarbejde beskrives også af Hiim og Hippe som en væsentlig del af læringsforudsætningerne (Hiim & Hippe, 1993, s. 78). Ud fra dette ses det, at de omtalte undervisere var i stand til at tage hensyn til elevernes læringsforudsætninger og ønsker, og at dette har en stor betydning for eleverne.

7.1.2 Rammefaktorer

7.1.2.1 Underviserens kompetencer

Rammefaktorer er de givne forhold, der begrænser eller gør læring mulig (s. 78). Rammefaktorer kan for eksempel være love og regler, der gælder for skolens virksomhed. Andre faktorer kan være forhold inden for skoleorganisationen, såsom økonomi, udstyr og undervisningsmidler. Derudover fremhæver Hiim og Hippe underviseren selv som en rammefaktor, da underviseren har særlig betydning for elevernes indlæring. Rammefaktorerne kan være begrænsende i den forstand, at nødvendige lokaler, udstyr og undervisningsmidler mangler. Rammefaktorerne kan også give muligheder, som for eksempel, hvis skolen får mulighed for et interessant samarbejde med arbejdspladser i lokalmiljøet (s. 78).

I forhold til Hiim og HIPPES beskrivelse af underviseren som rammefaktor, kan Friis' udtalelser inddrages, idet han blandt andet fortæller om underviserens kompetencer i forbindelse med musikundervisning. Han pointerer, at de i musikskolen nu løser en anden type arbejdsopgaver, end dem de tidligere har løst (bilag 4, nr. 62-65). Hertil beskriver han, at det har nogle konsekvenser, idet de nu søger en "*bredere palet*" (nr. 67) hos deres medarbejderstab. Han fremhæver, at det nu kræver nogle bestemte kompetencer at kunne være underviser på en musikskole; "*det [kræver] nogle andre relationskompetencer og nogle kompetencer i forhold til at være på [...] end dem som den traditionelle musikkulturskolelærer havde*" (nr. 72-75). Friis italesætter ofte problematikken i forbindelse med underviserens kompetencer. De manglende kompetencer kan være med til at begrænse indlæringen hos eleverne, hvis man anskuer underviserens kompetencer som værende en rammefaktor.

Jakobsen pointerer også underviserens betydning i læringsituationen; "*læreren spiller faktisk en helt utrolig rolle men den er også under forandring altså der er nogle andre kompetencer nogle andre ting vi skal sætte i spil fremover*" (bilag 5, nr. 310-313). Derudover, i hans beskrivelse af nogle af nutidens udfordringer for de danske musikskoler, understreger han, at der er en udfordring i at skulle udvikle medarbejderstabens kompetencer (nr. 1056-1057). Til sidst fremhæver han også, at evnen og modet til at kunne samarbejde kommer til at fylde mere indenfor musikskoleområdet, og hertil pointerer han; "*og det kræver også nogle andre kompetencer fordi det kræver også at man har en forståelse for andre fagligheder*" (nr. 1095-1097). Ligesom Friis fremhæver Jakobsen vigtigheden af at

kunne tilpasse underviserens kompetencer i forhold til de nye arbejdsopgaver, som musikskolerne står overfor.

Eleverne udtaler sig også omkring underviserens betydning for musikundervisningen i musikskolen. R1 fortæller, at hans underviser var klassisk anlagt, hvilket påvirkede indholdet af hans undervisning. Det resulterede i, som han beskriver det, at der var nogle genrer, der undveg ham (bilag 7, nr. 57-59). Yderligere tilføjer han, at; *“jeg havde lille mulighed for at få fat i andet end hvis jeg selv fandt det”* (nr. 60-61). Som beskrevet i tidligere afsnit gav R1 udtryk for, at han oplevede, at hans undervisningsønsker som regel blev mødt, men hertil fortæller han også, at *“det bliver bare begrænset af (...) [...] lærerens (...) evner”* (nr. 92-93). Hiim og Hippe pointerer, at underviserne og deres kompetencer er en rammefaktor i ligeså høj grad som tilgængeligheden af lokaler eller udstyr, da underviserne har en væsentlig rolle i forhold til elevernes indlæring (Hiim & Hippe, 1993, s. 78). Dette ses også i R1's respons, hvor han beretter, at på trods af, at han havde en god og kompetent underviser, var der stadig en række kompetencer, som underviseren manglede, blandt andet indsigt i genrer, såsom jazz eller blues (nr. 55-61). Ved R1 kan det ses, hvilken indflydelse underviserens kompetencer har på indlæring ved eleven.

I modsætning til R1 har R2 været tilfreds med sin underviserens kompetencer og undervisning. Hun udtaler, at; *“jeg synes at jeg havde en god lærer og jeg kendte min lærer godt”* (bilag 8, nr. 86-87). Yderligere pointerer hun også, at hun havde den samme underviser gennem hele sit forløb på musikskolen, og at det gjorde det nemmere i den forstand, at de havde en god relation til hinanden (nr. 116-120). Ud fra R2's udtalelser kan det bemærkes den positive effekt det kan have på eleven, når underviserens kompetencer stemmer overens med elevens forventninger og ønsker til undervisningen. R2 fortæller også, at den gode relation, som hun havde med sin underviser, gjorde, at hun fortsatte i musikskolen i en længere periode (nr. 112-114).

7.1.2.2 Tid som en rammefaktor

Hanken og Johansen skriver også omkring rammefaktorer i deres bog. De understreger, at de fysiske rammefaktorer har en stor betydning i et fag som musik, for eksempel om akustikken og isoleringen er tilfredsstillende. Derudover har tidsmæssige rammefaktorer også en betydning, for eksempel hvor meget undervisningstid man har til rådighed, og hvordan denne er fordelt på ugen og året. I mange tilfælde eksisterer der yderligere givne

rammer for mål, indhold og vurdering i form af læreplaner eller lignende. Endelig fremhæver Hanken og Johansen forskellige love, regler og andre organisatoriske rammer, som for eksempel bestemmelser om arbejdstid (Hanken & Johansen, 2018, s. 39-43).

I forbindelse med de tidsmæssige rammefaktorer, kan Friis' udtalelser inddrages. Han fortæller omkring gymnasieelevers efterspørgsel til undervisningens struktur. Hertil forklarer han, at gymnasieeleverne foreslår, at musikskolerne kunne arrangere nogle kunstneriske workshops over en mere overskuelig tidshorisont, i stedet for den traditionelle undervisning på musikskolerne med soloundervisning 25 minutter om ugen. Friis ytrer hertil, at den rammesætning og de produkter, som musikskolerne har til rådighed skal udvikles, så de også kan tage hensyn til ældre elever i musikskolen (bilag 4, nr. 394-441). Friis udviser en forståelse for, at rammefaktorer, såsom tid, har indflydelse på de ældre elever. Eleverne har ikke nødvendigvis mistet interessen, men deres hverdag lægger ikke længere op til at kunne gå fast til musikundervisning på den måde, som det er organiseret i musikskolerne på nuværende tidspunkt.

7.1.3 Sammenfatning

Vi har i vores gennemgang af respondenternes svar i forbindelse med den didaktiske relationsmodel hovedsageligt taget udgangspunkt i kategorierne: læringsforudsætninger og rammefaktorer. Dette har vi gjort, da det er disse to kategorier i modellen, som respondenterne oftest italesætter i deres interviews. Det skal dog påpeges, at eftersom alle kategorierne indgår i et helhedssystem, så bliver de også påvirket af de to ovenstående beskrevne kategorier.

Hiim og Hippe beskriver i deres kapitel, at målene for undervisningen skal hænge sammen med undervisningens hensigt og det udbytte, som eleverne skal have af den. Dertil påstår de, at det vil være en fordel at klarlægge hensigten og retningen med undervisningen samt elevernes læring; "*Graden af præcisering må tilpasses den aktuelle situation.*" (Hiim & Hippe, 1993, s. 79). De beskriver derudover, at det ofte bliver lettere at styre opmærksomheden i en bestemt retning, når underviseren og eleven har en fælles forståelse af retningen. Altså skal målene tænkes ind i den didaktiske helhed, og disse har, for det første, sammenhæng med elevernes forudsætninger, og for det andet med rammefaktorerne (s. 78-79). Hertil kan Jakobsens udtalelse inddrages, idet han beskriver eleven

som udgangspunktet for undervisningens indhold. Han fortæller, at størstedelen af underviserne tager udgangspunkt i den enkelte elev og tilpasser undervisningens indhold og mål efter elevens behov og færdigheder (bilag 5, nr. 191-201). Underviserne på den givne musikskole tilpasser således deres undervisning efter den aktuelle situation, som Hiim og Hippe beskriver det, og drager således fordel fra dette i forhold til elevens indlæring. Hvorvidt eleven er indforstået med de retninger, som undervisere stiller, melder Jakobsens udtalelser ikke noget om.

Videre beskriver Hiim og Hippe, at indhold i høj grad hænger sammen med målene. De skriver: *"Indholdet er det, undervisningen handler om, og hvordan dette vælges og tilrettelægges."* (Hiim & Hippe, 1993, s. 79). Yderligere beskriver de termen "skjult" læring. "Skjult" læring skal forstås som en manglende sammenhæng i de didaktiske kategorier. Indholdet bliver "skjult", hvis der er en utydelig sammenhæng mellem indholdet og elevernes forudsætninger. Hertil beretter Hiim og Hippe, at det er vigtigt at lade eleverne have en aktiv medindflydelse på indholdet af undervisningen (s. 79-80). Ovenstående kan sættes i relation til Jakobsens udtalelser omkring elevernes indflydelse på deres egen musikundervisning. Han fortæller, at elevernes indflydelse på undervisningen *"har en enorm betydning det er der slet ingen tvivl om"* (bilag 5, nr. 234-235). Det ses her, at Jakobsen er bevidst om, hvilken betydning det har, når eleven selv har indflydelse på undervisningen. For at elever succesfuldt skal kunne opnå et mål inden for undervisningen, så er det væsentligt for deres indlæring, at de har medbestemmelse omkring indholdet.

Læreprocessen omhandler, hvordan selve læringen bør foregå. Ifølge Hiim og Hippe skal læreprocessen tage udgangspunkt i elevernes læringsforudsætninger, og derudover er læreprocessen retningsgivende for målene og indholdet (Hiim & Hippe, 1993, s. 80-81). Hiim og Hippe nævner i forbindelse med læreprocessen en række principper, som er aktuelle, herunder sammenhæng mellem praksis og teori. Dette princip omhandler, at hvis der tages udgangspunkt i elevens praktiske erfaring, kan man undervise i nogle mere teoretiske funderede egenskaber (s. 81). Dette kan blandt andet sættes i forbindelse med Friis' udtalelser omkring udbyttet af at spille sammen med andre. Han fortæller i hans interview, hvordan han havde oplevet, at elever, der havde medvirket til et weekendstævne, havde tilegnet sig viden om mere end de noder, som de spillede. Elever fik viden om klangdannelser og intonation, alt imens de øvede et stykke musik (bilag 4, nr. 749-

752). Deres praktiske erfaring, til at blive bedre til at spille det givne stykke musik, blev koblet sammen med en mere teoretisk funderet viden om, hvordan musik skabes og lyder.

Den sidste kategori i den didaktiske relationsmodel er vurdering. Denne kategori bør forstås i forhold til en vurdering af alle de didaktiske kategorier (Hiim og Hippe, 1993, s. 81-82). Et eksempel på dette kan være Friis' beskrivelse af vurdering af indholdet i undervisningen samt læreprocessen; *"der tror jeg at vi skal blive bedre til at udvikle nogle af de rum hvor eleverne gør nogle ting sammen"* (bilag 4, nr. 721-723). Her er der ikke tale om en vurdering af et konkret undervisningsindhold, men nærmere behovet for at vurdere nogle af de metoder, som bliver anvendt på musikskolen. Både Friis og Jakobsen udviser forståelse for, at nutidens elever ikke længere lærer på samme måde som før (bilag 4, nr. 439-441; bilag 5, nr. 1019-1021). Dette medfører, at musikskoler er nødt til at revidere de didaktiske metoder, der anvendes i undervisningssituationerne, så de bliver tilpasset efter nye behov. Dette er en nødvendighed, da eleverne ikke vil få gavn af indlæringsmetoder, der er forældet set i forbindelse med det, som efterspørges.

Ud fra ovenstående kan det ses både, at de forskellige kategorier påvirker hinanden og ikke kan stå alene, men også at de didaktiske metoder bliver anvendt på musikskolerne. Lederne giver i særdeleshed udtryk for, hvorledes underviserne på musikskolerne skal være bevidste om elevens læringsforudsætninger. Yderligere giver begge ledere udtryk for vigtigheden af, at musikskoler fortsætter med at videreudvikle de undervisningsmetoder, der anvendes. Ved elevernes fortælling lægges der særlig vægt på betydningen af at kunne have medbestemmelse over undervisningens indhold, men at dette dog begrænses af underviserens kompetencer.

7.2 Fastholdelse af elevernes interesse

I *'Exploring the Musical Mind'* (2004) giver John Sloboda en beskrivelse af, hvilke faktorer, som er de mest afgørende i forbindelse med fastholdelse af elevens motivation til at fortsætte med musikundervisning. Slobodas kapitel fremstiller en beskrivelse af, hvorledes underviserne, undervisningsindholdet og sociale interaktioner er med til at motivere eleverne til at fortsætte med det, han beskriver som, meningsfuld undervisning (Sloboda, 2004, s. 361). I forbindelse med en undersøgelse af, hvorfor elever i Storbritannien stoppede til musikundervisning, fandt han frem til en række forhold, som eleverne ytrede som

værende væsentlige for, hvorfor de fortsatte eller stoppede med musikundervisningen (s. 362-365).

7.2.1 Sociale relationer og fællesskaber

"De danner jo deres [...] helt eget fællesskab derinde [...] det er så utroligt vigtigt det her fællesskab" (bilag 5, nr. 357-362). Sådan beskriver Jakobsen den tendens, som han har observeret i deres talentklasser. På deres musikskole ser de, at eleverne har et stort potentielt udbytte af at lave sociale aktiviteter sammen med hinanden og ikke kun udelukkende fokusere på solistisk musikalsk udøvelse (nr. 357-364). Sloboda giver i sit kapitel en beskrivelse af, hvilke faktorer elever ofte finder relevante i forhold til vedligeholdelsen af motivation til musikundervisning. Den ene faktor han beskriver, er vigtigheden af musikundervisning, som er knyttet sammen med sociale aktiviteter og fællesskaber. Disse fællesskaber gør det mere underholdende for eleven at deltage i musikundervisning, og, som Sloboda skriver, så er denne glæde *"a key motivating concept"* (Sloboda, 2004, s. 362).

I interviewet af Jakobsen beskriver han, at de på deres musikskole arrangerer *"sociale sammenspilmæssige aktiviteter"* (bilag 5, nr. 1000), da det at kunne spille sammen med andre, er en lige så vigtig del af musikundervisningen som soloundervisningen. Derudover fremhæver Jakobsen også, at det styrker de sociale relationer mellem eleverne, og på den måde giver det dem en øget glæde ved at deltage i de musikalske aktiviteter (nr. 999-1011). Friis beskriver ligeledes, at han har observeret, hvordan de sociale fællesskaber er med til at engagere eleverne på en helt ny måde. Han har planer om at anvende dette øgede engagement til at iværksætte et *"klaverværksted"* (bilag 4, nr. 626), hvor eleverne vil få undervisning i hold for at øge deres motivation til at gå til undervisning og fortsætte med at spille. Dette vil de gøre ved at koble undervisningen sammen med udviklingen af sociale relationer (nr. 620-632). Generelt udtaler Friis følgende om deres undervisning, som kombinerer musikundervisning med sociale interaktioner; *"det er sgu egentligt lidt ligegyldigt om man (...) spiller elguitar i band eller om man spiller fløjte i et marchband eller om man spiller violin i et strygeorkester (...) motivationen kommer jo når du sidder og gør det sammen [...] den bliver forøget voldsomt når du gør det sammen med andre"* (nr. 812-817). Friis forklarer også, at man overordnet set bør være bedre til at udvikle disse sociale undervisningsrum for at gøre undervisningen mere tiltalende og meningsfuld for eleven (nr. 721-723). Det fremstår således, at begge musikskoleledere er bevidste om det udbytte deres elever får af de sociale fællesskaber, der dannes omkring

musikundervisning. Videre er lederne også bevidste omkring den motivation det kan give eleverne at deltage i disse sociale aktiviteter. Friis indrømmer dog også, at det er et aspekt af musikundervisningen, hvor der er plads til forbedring (nr. 759-761). Ligeledes fortæller Jakobsen, at der ligger en udfordring i at tilrettelægge musikundervisningen, så eleverne finder det sjovt og meningsfuldt, og at denne udfordring i særdeleshed bunder i det faktum, at mange af musikskolens didaktiske tilgange til undervisningen ikke stemmer overens med elevernes behov og efterspørgsel (bilag 5, nr. 1051-1053; nr. 1078-1084).

Sloboda pointerer desuden i sit kapitel, at det er væsentligt, at eleven skal kunne se mening med, og få glæde fra, musikundervisningen for at vedligeholde motivationen til at fortsætte med den (Sloboda, 2004, s. 363). Den ene af de tidligere elever (R2) udtaler i sit interview, hvordan det påvirkede hende, at hun var den eneste fra hendes klasse og årgang, som gik til musikundervisning (bilag 8, nr. 165-168). Konkret udtaler hun følgende om emnet; *"jeg synes at nogen gange godt det kunne være rart at have nogen [...] fra min klasse eller noget også at snakke (...) med det [musikundervisning] omkring"* (nr. 185-187). Yderligere fortæller R2 også, at det for hende var irriterende, at der ikke var nogle af hendes klassekammerater eller venner udenfor musikskolen, som kunne relatere til det at gå til musikundervisning. Hun følte ikke, at hun havde nogle at dele sine erfaringer med, udover dem hun kendte i musikskolen, men som ikke gik i hendes klasse (nr. 179-188). Senere i interviewet fortæller hun om, hvorfor hun stoppede i musikskolen. Dertil nævner R2 selv, at hvis der havde været flere af hendes venner, der havde fortsat med at spille musik, havde hun sandsynligvis også selv fortsat over en længere periode. R2 fortæller, at i takt med, at flere af hendes venner stoppede, så mistede hun også selv gradvist interessen for at spille musik i musikskolen (nr. 269-274). Det afspejles således også i den tidligere elevs respons, at de sociale relationer og fællesskaber har stor betydning for, om man er motiveret til at fortsætte med undervisningen eller ej.

7.2.2 Belønninger, aktiviteter og koncerter

For at motivere eleverne kan man også gøre brug af belønninger. Sloboda beskriver i sit kapitel, hvorledes belønninger af præstationer påvirker elevens motivation. Denne belønning kan for eksempel tage form af et diplom (Sloboda, 2004, s. 363). Denne form for motivering kommer blandt andet til udtryk, da Friis beskriver, hvilken effekt det har, når deres elever skal gå til optagelsesprøve for at få mulighed for at blive en del af talentklassen. Friis fortæller, at det, ud fra hans synspunkt, har en *"psykologisk betydning"* (bilag 4,

nr. 119-120), da det får eleven til at yde en ekstra indsats. Hvis eleven kommer ind i talentklassen, giver det, ifølge Friis, eleven et ansvar for at leve op til de forventninger, som undervisere og musikskolen har til talenteleven (nr. 142-149; nr. 155-161). Dette kan sættes i forbindelse med det Sloboda beskriver omkring tilegnelsen af diplomer, til en vis grad. Slobodas kapitel handler om musikundervisning i Storbritannien, hvor det er kulturen, at elever går til prøver og modtager diplomer for at opnå forskellige sværhedsgrader indenfor musikudøvelse (Sloboda, 2004, s. 363). Denne praksis er ikke udbredt i de danske musik- og kulturskoler, da man som regel ikke modtager et diplom for at komme ind i en talentklasse, men som Friis også selv delvist beskriver, kan processen med en optagelsesprøve, og derefter et øget ansvar og forventning, være med til at motivere eleverne til at yde en ekstra indsats til for eksempel at øve på deres musikinstrument (bilag 4, nr. 142-149).

En anden måde, hvorpå eleven kan blive motiveret, er ved, at eleven oplever en forbedring af deres musikalske evner (Sloboda, 2004, s. 363). R2 beskriver, hvorledes en forbedring af hendes musikalske evner var hendes motivation for at starte til musikundervisning. Hun fortæller i hendes interview; "*da jeg var yngre [...] der gik jeg meget op i musik og gerne ville blive bedre og bedre*" (bilag 8, nr. 236-237). Yderligere beskriver hun, hvordan hun hovedsageligt deltog i soloundervisningen for at kunne blive god nok til at spille med i harmoniorkesteret og tamburkorpsset (nr. 240-244). R1 udtaler også, at han hovedsageligt brugte musikskolens soloundervisning til at kunne deltage i andre aktiviteter i musikskolen, såsom orkestre; "*musikskolen brugte jeg som trinnet til at komme ud til alle de aktiviteter jeg gerne ville have indenfor musikken*" (bilag 7, nr. 164-166). Begge respondenter udtaler dermed, hvordan de var motiverede til at blive bedre på deres musikinstrumenter for at kunne tage del i andre musikalske aktiviteter, som blev tilbudt gennem musikskolen.

Elevernes motivation kan ligeledes opnås gennem mulighed for at spille med til koncerter eller andre sammenspilsaktiviteter (Sloboda, 2004, s. 363). Jakobsen udtrykker i sit interview, hvordan muligheden for at optræde giver eleverne indhold i deres musikundervisning, og at denne mulighed har en større værdi end musikskolerne regner med (bilag 5, 854-860). Ved interviewet af Friis fortæller han, hvordan de weekendstævner, der arrangeres på deres musikskole, ikke kun er med til at forbedre elevernes musikalske færdigheder, men at aktiviteter, der supplerer soloundervisningen, er udformet således,

at det også øger deres motivation for at øve og spille musik (bilag 4, nr. 744-747; nr. 752-757). Igen udviser begge musikskoleledere en viden om, hvordan fællesaktiviteter kan være med til at øge elevernes motivation, hvad end det er gennem det sociale, som tidligere beskrevet, eller ved at få lov til at deltage i enten aktiviteterne eller koncerterne.

7.2.3 Indflydelse i undervisningen

Hvis eleven bliver inddraget i undervisningens indhold, vil det have en effekt på deres interesse for at fortsætte med undervisningen. Sloboda beskriver i sit kapitel den negative effekt det kan have, hvis eleven ikke har mulighed for at have indflydelse på sin undervisning og undervisningsmateriale. Han beskriver ligeledes den positive effekt det har, hvis eleven får indflydelse på sin undervisning (Sloboda, 2004, s. 363; s. 367). Ved interviewet af R1 nævner han, at en af hans undervisere var klassisk uddannet, og dette i høj grad påvirkede den undervisning han selv fik. R1 forklarer, at selvom undervisningen var tilfredsstillende, så *"var den meget klassisk anlagt og jeg hældte nok måske lidt mere til at den skulle være (...) lidt mere jazzet eller bluset"* (bilag 7, nr. 74-76). R1 beskriver, hvordan han følte, at han var gået glip af en indsigt i andre genrer, som han ikke var blevet undervist i, trods et ønske omkring dette (nr. 55-61). Selvom R1 generelt oplevede, at hans ønsker blev imødekommet, følte han altid, at de var begrænset af underviserens egne evner (nr. 91-93). R2 beretter derimod, at hun følte, at alle hendes undervisningsønsker blev mødt og fortæller; *"jeg kunne selv [...] ønske hvis der var noget jeg synes der var svært eller noget jeg synes vi skulle øve noget mere [...] det synes jeg var (...) dejligt"* (bilag 8, nr. 97-101). R2 italesætter også, at denne medbestemmelse af undervisningsindholdet havde været en motiverende faktor for, hvorfor hun havde fortsat med musikundervisning i så lang tid, som hun gjorde (nr. 104-108; nr. 112-114). Ud fra disse beskrivelser ses det, hvilken påvirkning det har for eleven at have medbestemmelse over undervisningen, og at det ligeledes kan være en afgørende faktor for, hvor længe eleven fortsætter med at gå til undervisning. Dette er også noget, som begge musikskoleledere tilkendegiver vigtigheden af. Jakobsen fortæller, at det har en direkte betydning for elevernes indre motivation (bilag 5, nr. 234-236).

7.2.4 Eleven og underviserens relation

Relationen mellem underviseren og eleven har en motiverende faktor i forbindelse med fastholdelsen af eleven (Sloboda, 2004, s. 363). I interviewet af R2 fortæller hun, hvordan

det personlige forhold hun havde med sin underviser, havde indflydelse på hvor lang tid hun fortsatte i musikskolen. Det havde især betydning, da hun havde den samme underviser i al den tid hun gik på musikskolen (bilag 8, nr. 115-116). Desuden fortæller R2, at hun følte, at hendes underviser kendte hende (nr. 118-120). Dette personlige forhold mellem underviser og elev er også noget Friis fortæller om. Friis beskriver, hvordan der opstår et specielt venskab mellem eleven og underviseren, som har stor betydning for elevens lyst til at gå til musikundervisning (bilag 4, nr. 709-718). Relationen mellem underviser og elev, som Sloboda nævner, er med til at fastholde elevens interesse for musikundervisningen. Det er især tydeligt illustreret hos R2, som lægger stor vægt på den relation, som hun har haft med sin underviser.

7.2.5 Mening med undervisningen

Noget som Sloboda ikke beskriver i sit kapitel, men som musikskolelederne italesatte ved deres interviews, er vigtigheden ved at kunne se en værdi i den undervisning, som man beskæftiger sig med. Lederne vægter i særdeleshed denne holdning i forbindelse med spørgsmål vedrørende det nationale mål. Jakobsen fortæller; "*[vi er] motiveret for at dyrke det vi kan se en værdi i*" (bilag 5, nr. 543-544). I forbindelse med samtalen om det nationale mål fortæller han ligeledes, at, ud fra hans synspunkt, er forældre hovedsageligt interesserede i, at deres børn går til en fritidsaktivitet, som de kan se en mening med (nr. 611-612). Samme holdning udtrykker Friis ved spørgsmål omkring dette emne. Han fortæller, at det skal give mening for både elev og underviser, hvis der skal komme noget konstruktivt ud af undervisningen (bilag 4, nr. 388-391). Begge ledernes udtalelser er i forbindelse med en diskussion omkring det nationale mål, og hvorvidt det er en virkelighedsnær vision kulturministeren har ytret. Lederne er selvfølgelig interesserede i at få flere elever til deres respektive musikskoler, men de er også bevidste om, at det skal være under de rigtige forhold, for ellers kan man ikke vedligeholde elevernes interesse for at gå til musikundervisning.

7.2.6 Når interessen forsvinder

I kapitlet nævner Sloboda ligeledes, at det er en naturlig udvikling, at unge, der går til musikundervisning, mister interessen for at fortsætte. Han mener, at det er en naturlig proces at vokse fra hobbyer og prioritere nye aktiviteter i stedet for (Sloboda, 2004, s. 364-365). Både R1 og R2 fortæller, at årsagen til de stoppede var manglende tid og nye

interesser (bilag 7, nr. 21-30; bilag 8, nr. 39-41). Yderligere pointerer Sloboda også, at selvom eleven har mistet interessen på et givent tidspunkt, udelukker det ikke muligheden for en fremtidig beskæftigelse med musik (Sloboda, 2004, s. 364). Ved spørgsmål om, hvorvidt de tidligere elever kunne forestille sig at starte til musikundervisning igen, er der ikke nogen af dem, der er afvisende omkring den idé (bilag 7, nr. 144-151; bilag 8, nr. 134-137), og R1 fortæller konkret, at; *"jeg regner med at starte med musik igen så snart jeg har råd og tid"* (bilag 7, nr. 154-155).

7.3 Praksisfællesskaber

Læring sker gennem social deltagelse. Således beskriver Etienne Wenger og Jean Lave i deres bog *'Situert læring - og andre tekster'* (2003). De påpeger dog, at institutioner, som beskæftiger sig med læring, ofte baserer deres antagelser om læring som værende en individuel proces. Dette ses ved, at uddannelser ofte har fokus på individualiserede forløb (Lave & Wenger, 2003, s. 129). Lave og Wenger antager tværtimod, at læring er et *"fundamentalt socialt fænomen"* (s. 129), som er en del af vores menneskelige natur. De fremhæver i deres bog, at mesterlæreprincippet har dannet udgangspunkt for deres arbejde omkring læring gennem social deltagelse. De beskriver blandt andet, at læring er situeret; *"[...] læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden."* (s. 36). Situeret læring henviser til, at læring finder sted i alle former for situationer, som man befinder sig i, og ikke kun i undervisningssammenhænge. Begrebet 'deltagelse' beskriver Lave og Wenger som en omfattende proces, der består af at være en aktiv deltager i sociale fællesskaber og skabe identiteter i forhold til disse fællesskaber. Disse sociale fællesskaber kaldes for: 'praksisfællesskaber' (s. 131-132). Ifølge Lave og Wenger er praksisfællesskaber en integreret del af vores hverdag, og de mener, grundet praksisfællesskabernes uformelle og almindelige karakter, at de sjældent kommer i fokus. På samme tid er de også ret velkendte, idet man har en fornemmelse af, hvilke praksisfællesskaber, man hører til. Hertil skriver Lave og Wenger, at praksisfællesskaber, som et velkendt fænomen, giver mulighed for at udvikle disse og anvende dem som et tankeredskab til forbedring af læring (s. 132-134). Lave og Wenger lægger i sin bog også vægt på begrebet 'legitim perifer deltagelse'. Med dette menes der, at nybegyndere inkluderes i praksisfællesskabet i samarbejde med en eller flere erfarne medlemmer. For at nybegynderen kan få et udbytte af forløbet, er det vigtigt, at de erfarne medlemmer accepterer og anerkender individet som en del af praksisfællesskabet. Denne proces vedrører således udviklingen

af den nyankomne elev, som efterhånden bliver en del af et praksisfællesskab (s. 31; s. 38; s. 175-177).

Friis udtaler i forbindelse med afvikling af et klaverværksted, at effekten af at spille i en gruppe kan være med til "*at stimulere nogle processer [...] så man kan få et mere effektivt indlæringsmønster*" (bilag 4, nr. 631-632). Yderligere pointerer han, da han fortæller omkring et weekendstævne, hvor elever skulle spille sammen i et ungdomssymfoniorkester, at det havde gjort en stor forskel i forhold til deres soloundervisning ugen efter; "*fordi de simpelthen lærte så meget grundlæggende musikalitet af at sidde i så mange timer [...] sammen og spille om at lytte til hinanden om musikteori om klangdannelser om intonation*" (nr. 749-752), og hertil nævner han også; "*så jeg tror der er et enormt (...) ressourcekapacitet i at prøve at kigge på om kunne man supplere den der soloundervisning med nogle andre ting*" (nr. 754-757). Også Jakobsen pointerer, i hans fortælling omkring blæserdage og strygerdage, at spille sammen med andre gør en forskel i forhold til elevernes læring; "*det her hvor du samler eleverne til nogle sociale sammenspilmæssige aktiviteter [...] der både styrker deres (...) [...] sociale relationer men også deres musikalske relationer i de her fællesskaber*" (bilag 5, nr. 999-1003). Det kan her bemærkes, hvordan lederne selv har erfaret, hvilken betydning det kan have på elevernes indlæring, når det sker gennem social deltagelse i praksisfællesskaber. Blandt andet ytrer Friis, hvordan han har observeret den fordel, som eleverne har, når deres almindelige soloundervisning suppleres med sociale aktiviteter.

R1 udtaler sig om de sociale aktiviteter i musikskolen, som har været med til at fremme hans indlæring. Han fortæller, at han lærte mest på nogle af de sociale aktiviteter han deltog i (bilag 7, nr. 97-98). Hertil ytrer han, at soloundervisningen var med til at give grundlag for hans basisviden, hvortil han fortæller; "*uden soloundervisningen så kunne jeg ikke have taget til alle aktiviteterne men uden aktiviteter så føler jeg ikke jeg havde udviklet mig yderligere end bare basis*" (nr. 100-103). R1 pointerer således, at han lærer bedst i sociale sammenhænge, og at de sociale aktiviteter har været essentielle i forbindelse med udviklingen af hans musikalske færdigheder. Derudover fortæller han også, ligesom Friis, at de sociale aktiviteter bidrager til effekten af soloundervisning, og omvendt.

7.4 Socialt potentiale

Musik er, mere end nogen anden form for kommunikation, forbundet med samvær og fællesskaber (Hesmondhalgh, 2013, s. 84). Således beskrives det af David Hesmondhalgh i hans bog *'Why Music Matters'* (2013). I kapitlet *'Sociability and Place'* giver han en forståelse af musikkens potentiale for at danne grundlag for samvær og fællesskaber (s. 85). Hesmondhalgh giver en beskrivelse af, at musik er med til at intensivere følelser og solidaritet blandt familie og venner, som deler den musikalske oplevelse (s. 87). Unikt for hans beskrivelse er, at han fremstiller en beretning, hvor de fællesskaber, der opstår gennem musikken vægtes ligeværdigt, hvad end man er professionel eller amatørmusiker (s. 112-113). Således mener Hesmondhalgh, at uanset hvilket niveau, hvorpå man udøver musik, har det en effekt på det fællesskab, man gør det i. Udover at tilbyde en forklaring på, hvordan det store fællesskab, der dannes omkring musikken, påvirker deltagerne, giver kapitlet også et indblik i, hvorledes forholdet mellem musiker og musiker påvirkes af den fælles musikalske udøvelse (s. 116-117).

7.4.1 Musik og fællesskaber

"Musik er jo en social aktivitet" (bilag 5, nr. 53). Således udtaler Jakobsen allerede i begyndelsen af sit interview, da han giver en beskrivelse af, hvilket grundlag deres musikskole er bygget på. Videre fortæller han, hvordan en omstrukturering af musikskolens talentklasse har ledt til, at der er kommet større fokus på at skabe fællesskaber for eleverne. De har i forbindelse med omstruktureringen opdaget, at eleverne danner nogle unikke og vigtige fællesskaber, og de har på musikskolen nu i sinde at hjælpe eleverne med at etablere disse fællesskaber, da de kan se, hvor stor betydning det har for eleverne (nr. 300-304; nr. 357-362). Det er ikke kun i forbindelse med talentklassen, at Jakobsen anerkender værdien af de fællesskaber, der bliver skabt i forbindelse med musikken. Senere i interviewet fortæller han, at når de samler deres elever til sammenspilssituationer, styrker det både deres sociale relationer, men i lige så høj grad følelsen af at være en del af et fællesskab (nr. 999-1003). Friis forklarer ligeledes værdien, som han har observeret, ved, at eleverne får lov til at spille sammen og danne fællesskaber omkring musikken (bilag 4, nr. 649-651; nr. 800-804). Set ud fra elevernes egne synspunkter, har det også en stor betydning for dem at få lov til at være med i disse fællesskaber. R2 fortæller ofte, hvor stor en betydning det havde for hende, at der var fællesskaber knyttet sammen med den

musikalske udøvelse. Hun beskriver tidligt i interviewet, hvordan en af årsagerne til, at hun startede til soloundervisning var, fordi hun havde en mulighed for at komme ind i det fællesskab, der eksisterede omkring harmoniorkesteret og tamburkorpsset. R2 forklarer, hvorledes hele hendes familie spillede med i harmoniorkesteret, og hun kunne ikke vente med at få lov til at være med i det fællesskab, som hun havde observeret i mange år (bilag 8, nr. 67-70; nr. 72-77). Hun nævner gennem hendes interview tre gange, hvordan soloundervisningen var et trinbræt for hende, så hun kunne få lov til at være med i de sociale aktiviteter. Hun beskriver endda, hvordan musikalske færdigheder for hende ikke var en første prioritet i forbindelse med hendes undervisning, men at hun langt hellere ville være med i fællesskabet omkring orkesteret (nr. 67-70; nr. 125-128; nr. 240-244). Da vi beder R2 om at beskrive hendes bedste oplevelser i forbindelse med musikskolen, nævner hun også, hvordan det at være en del af et fællesskab var det, som betød mest for hende; *"[at] være en del af sådan et stort fællesskab og så spille musik [...] det har helt klart været det bedste"* (nr. 263-266). Ved interviewet af R1 blev der ikke lagt lige så stor værdi i fællesskaberne, som opstår omkring musikken, men han nævner dog, hvordan musikskolen har været med til at give ham erfaring og grundlag i at være social i forbindelse med de aktiviteter og orkestre, som han var en del af (bilag 7, nr. 67-69). Som det kan læses her, dannes der nogle stærke fællesskaber i forbindelse med musik. Dette ses ved udtalelserne fra musikskolelederne, men det bemærkes i særdeleshed hos eleverne. For eleverne har fællesskaberne haft en mærkbar indflydelse, især for R2. Hesmondhalghs udtalelser om, hvorledes de fællesskaber, der dannes om musik, har en positiv og vedholdende karakter, samt at musikere ofte værdsætter de fællesskaber, der dannes i forbindelse med musikudøvelse, højere end andre, reflekteres i høj grad i respondenternes udmeldinger (Hesmondhalgh, 2013, s. 99; s. 113-117).

7.4.2 Musik og venskaber

"Det har jo selvfølgelig givet mig venner" (bilag 8, nr. 278). Sådan beskriver R2 sin oplevelse i musikskolen og de orkestre, som hun var med i. Hesmondhalgh beskriver i sit kapitel, hvordan fællesskaber, der er centreret omkring musik, giver en unik mulighed for udviklingen af tætte venskaber. Han beskriver, hvordan undersøgelser har vist, at noget af det, som udøvende musikere værdsætter højest, er de venskaber, som de har fået gennem musikken. Derudover beskrives det også, hvorledes musikalske klubber eller fællesskaber, såsom musikskoler, giver et potentiale for, at deltagerne kan udforske muligheder

for nye venskaber (Hesmondhalgh, 2013, s. 113-114). Endnu engang skiller R2's interview sig ud i den måde, hvorpå hun beskriver de relationer, som hun har fået, mens hun gik i musikskolen. Hun beskriver, hvordan hun gennem sin tid på musikskolen fik venner på tværs af alder og årgang – venner som hun stadig har kontakt til den dag i dag (bilag 8, nr. 181-184; nr. 255-261). Hun forklarer yderligere, hvordan hendes tid i musikskolen har givet mulighed for at erfare, at alder ikke har nogen indflydelse på, hvor gode venner man kan blive. Hertil fortæller hun; *"det har virkelig bare sådan gjort at jeg har fået øjnene op for at [...] alder har ikke rigtig nogen betydning at man sagtens kan have det sjovt sammen og sådan noget selvom at man ikke er (...) på samme alder [...] det har været fedt at lære"* (nr. 283-289). Det ses især hos R2, at det er venskaber, som betyder mest for hende. Hun lægger vægt på, at hun er glad for de færdigheder, som hun tilegnede sig i musikskolen, men det, der har haft mest indflydelse på hende, er de venskaber, som hun har formet. Dette passer med det Hesmondhalgh skriver om, at musikere ofte lægger mest vægt på de venskaber de former gennem de musikalske fællesskaber. Ved interview af de to ledere bliver der ikke lagt stor vægt på de venskaber, som eleverne former i musikskolen. De har mere fokus på at skabe fællesskaber, som eleverne kan være en del af. Friis nævner dog, at han er bevidst om, hvilke bånd eleverne knytter til deres underviser, og hvordan disse venskaber er med til at farve deres tid i musikskolen (bilag 4, nr. 710-718).

7.5 Opsummering

Eleverne og musikskoleledernes udtalelser er i analyseafsnittet inddelt i fire afsnit, hvor udtalelsernes anskues ud fra teorier vedrørende indlæring, motivation, praksisfællesskaber og musikalske fællesskaber.

Den didaktiske relationsmodel, som den beskrives af Hiim og Hippe, beskriver, at for at give elever den bedste indlæringsmulighed, er det væsentligt at tage udgangspunkt i elevens læringsforudsætninger. Musikskolelederne udviser stor forståelse for vigtigheden af at tage udgangspunkt i elevernes læringsforudsætninger. Erfaringen er, at ved at bruge eleven som udgangspunkt for undervisningsindholdet, får eleven et større udbytte af undervisningen. Ved interview af de tidligere elever, bemærkes det hvor højt de vægter at kunne sætte deres eget præg på undervisningens indhold, og de tilskriver blandt andet denne medindflydelse til at have påvirket, hvor lang tid de fortsatte på musikskolen. Videre i den didaktiske relationsmodel beskrives rammefaktorer som værende betydnings-

fulde for elevens læring. Både musikskolelederne og eleverne italesætter, at undervisningsforudsætninger har en betydning for elevernes indlæring. Derudover fremhæves de tidsmæssige rammefaktorer også som et vigtigt element i musikskolen, især i forhold til de ældre elevers behov for undervisning. Musikskolelederne udtrykker begge, at de bør fortsætte med at udvikle nye undervisningsmetoder, så det, for eleverne og underviserne, bliver så fordelagtigt som muligt. Disse metoder skal både varetage, at elever i forskellige aldre ikke ønsker undervisning, som er struktureret på den samme måde, og at den nye generation af musikskoleelever har nogle andre indlæringsbehov end de tidligere generationer.

Udover de fordele, som beskrevet ved den didaktiske relationsmodel, bør et fokus på imødekommelse af elevernes undervisningsønsker også ses ud fra perspektivet om at fastholde elevens interesse for musikundervisning. Sloboda pointerer i sit kapitel, at sociale aktiviteter, medbestemmelse i undervisningen samt eleven og underviserens relation er vigtige forhold at reflektere over i forbindelse med elevernes motivation for musikundervisningen. Disse forhold pointerer eleverne og lederne i deres interviews. Især ved elevernes udtalelser bemærkes betydningen af disse aspekter i undervisningen. Jakobsen nævner, at der for musikskolerne er en udfordring i at tilrettelægge undervisningen således, at eleverne finder musikundervisningen sjov og meningsfuld. Grunden til denne udfordring stammer muligvis på baggrund grund af, at der ikke er en sammenhæng mellem musikskolens didaktiske overvejelser, og det eleverne efterspørger til undervisningen. I forhold til elevernes interesse for musikundervisningen, nævner musikskolelederne også, at eleverne skal have interessen og se en mening med musikundervisningen, ellers er der ikke nogen grund til at fastholde eleverne i musikskolen.

Udover den indlæring, der foregår ved elevens soloundervisning, sker der også indlæring gennem social deltagelse, som det beskrives af Wenger og Lave vedrørende praksisfællesskaber. I analysen af dette ses det, at musikskolelederne har oplevet, hvordan elevernes læring effektivt bliver påvirket af deres deltagelse i praksisfællesskaber. Også en af de tidligere elever ytrer, hvordan de sociale aktiviteter har haft en positiv effekt på hans indlæring af musikalske færdigheder. Hertil skal det dog nævnes, at indlæringen gennem social deltagelse har størst effekt, hvis det er i samspil med soloundervisningen. Derved øges elevernes indlæring, hvis de tilbydes både soloundervisning og for eksempel samspil i et orkester.

Afslutningsvist pointeres musiks sociale potentiale ud fra Hesmondhalghs beskrivelser. Ved interview af respondenterne bemærkes det, hvorledes der lægges vægt på at være en del af et fællesskab på musikskolen. Udover fællesskaber italesættes de venskaber, som formes inden for fællesskaberne som særlig betydningsfulde. Venskaber, der er opstået i musikalske sammenhænge, værdsættes ofte højere end andre, hvilket også er reflekteret i respondenternes udmeldinger.

8.0 Musikundervisningens fremtid

I følgende kapitel vil der være fokus på, hvordan musikundervisningens fremtid ser ud med udgangspunkt i en redegørelse af Musikundervisning.dk og musikskoleledernes udtalelser vedrørende det nationale mål. Afsnittet omkring Musikundervisning.dk er baseret på et interview med administrerende direktør for musikskolen. Deres undervisningstilbud diskuteres ud fra udtalelser fra musikskolelederne samt resultater fra ovenstående kapitel. Afsnittet vedrørende det nationale mål er en diskussion baseret på udtalelser ytret af de to musikskoleledere.

8.1 Musikundervisning.dk

I forbindelse med vores dataindsamling, interviewede vi Filip Koch Gregersen fra Musikundervisning.dk. Musikundervisning.dk er en privat musikskole, hvor planlægningen af undervisningen foregår online. Elever kan på denne måde, gennem musikskolens hjemmeside, finde en underviser, som passer til deres ønsker og behov. Underviseren og eleven står selv for planlægningen af undervisning samt undervisningens indhold (bilag 6, nr. 36-45). Gregersen fortæller, at denne tilgang giver dem mulighed for at arrangere musikundervisning på baggrund af, hvordan elevens og underviserens profil matcher, da han er af den overbevisning, at musikundervisning handler om underviserens og elevens "match i forhold til hinanden" (nr. 61-62). Dette match har især betydning i forhold til elevens indlæring (nr. 62-70). Som det ses i afsnittene omkring den didaktiske relationsmodel og fastholdelse af elevernes interesse, har dette match mellem underviser og elev stor betydning både for elevens indlæring, men også elevens motivation til at fortsætte med musikundervisningen. Fordelen ved Musikundervisning.dk's opbygning er, at der er mu-

lighed for at finde en underviser, som passer til det eleverne efterspørger, da det er eleverne selv, der vælger, hvem de ønsker som underviser. På kommunale musikskoler har eleverne ikke selv samme mulighed for at udvælge en ønsket underviser.

For at sikre undervisningens kvalitet, fortæller Gregersen, hvordan de gennemfører personlige samtaler med alle potentielle undervisere. Han fortæller, at det er; *"for at sikre os at det er undervisere som vi kan stå inde for"* (nr. 82-83). Musikskoleleder Jakobsen udtrykte dog en bekymring for, hvordan de på Musikundervisning.dk reelt set kunne sikre undervisningens kvalitet. Jakobsen påpeger den fare, der er omkring et sådant undervisningsmiljø, som ikke er reguleret på samme måde, som de er i stand til på de kommunale musikskoler (bilag 5, nr. 975-982). Han påpeger dog også den fordel, som Musikundervisning.dk har, da de i langt højere grad har mulighed for at tilpasse deres undervisning efter elevernes hverdag, hvilket de ikke har samme mulighed for på de kommunale musikskoler (nr. 969-970). Ligeledes fremhæver Jakobsen, hvordan der, så vidt han er informeret, ikke er et særligt stort fokus på det sociale aspekt af musikundervisningen ved Musikundervisning.dk. Efter hans opfattelse er musikundervisning.dk en musikskole, hvor eleverne udelukkende lærer færdigheder indenfor et givent musikinstrument (nr. 989-990). Som vi fremhæver i afsnittene omkring fastholdelse af elevernes interesse, praksisfællesskaber og socialt potentiale, har det sociale aspekt af musikundervisningen stor indflydelse på både indlæring, motivation, og for hvor meningsfuld undervisningen fremstår. Hos Musikundervisning.dk har de i højere grad mulighed for at varetage den sociale relation, der opstår mellem underviser og elev ved den måde, hvorpå Musikundervisning.dk er struktureret. Denne relation har også stor betydning for elevens indlæring og motivation, og hos Musikundervisning.dk er de sandsynligvis bedre til at varetage denne relation, end de er på de kommunale musikskoler grundet udbuddet af undervisere, som er tilgængelige. Dog bliver der på Musikundervisning.dk ikke, i samme grad som på de kommunale musikskoler, faciliteret musikalske fællesaktiviteter, som har vist sig ligeledes at have en stor indflydelse på elevernes indlæring og motivation. Som det fremgår af analysen, har eleven størst læringspotentiale, hvis soloundervisningen suppleres af fællesaktiviteter.

Ved interviewet af musikskoleleder Friis, fortæller han, at han kan se nogle muligheder ved Musikundervisning.dk, som de kommunale musikskoler ikke har mulighed for at re-

alisere. Friis fortæller, at Musikundervisning.dk har en mulighed for at udvikle nogle holdbare metoder til onlineundervisning (bilag 4, nr. 1058-1061). Dette er ligeledes et emne, som Gregersen udtaler sig omkring. Gregersen fortæller, hvorledes de arbejder på et samarbejde med Det Jyske Musikkonservatorium om at oprette et valgfag til deres studerende, hvor de blandt andet kunne få viden om, hvilke didaktiske overvejelser man bør have ved fjernundervisning (bilag 6, nr. 365-369). I dette tilfælde har Musikundervisning.dk langt større mulighed for at udvikle nogle metoder til blandt andet fjernundervisning, da de har mulighed for at samarbejde med mange forskellige musikinstitutioner på tværs af landet, hvorimod de kommunale musikskoler mere eller mindre er begrænset til den kommune, som de er tilknyttet.

Gregersen tilføjer i sin beskrivelse af Musikundervisning.dk, at denne musikskole ikke er en erstatning til de kommunale musik- og kulturskoler (nr. 219-221), men nærmere "*et supplement vi er en mulighed*" (nr. 216). Ved spørgsmål omkring det nationale mål fortæller Gregersen, at regeringen bør overveje, hvorvidt det udelukkende er de kommunale musik- og kulturskoler, som bør varetage opgaven med breddeundervisning. Han ytrer også muligheden for et samarbejde mellem Musikundervisning.dk og de kommunale musikskoler, så de fælles kan imødekomme regeringens visioner om breddeundervisning (nr. 206-209).

For eleverne er der mærkbare fordele ved at vælge Musikundervisning.dk fremfor den kommunale musikskole, blandt andet fordi eleverne selv kan vælge, hvem de ønsker som underviser. Derudover har eleven og underviseren mulighed for at planlægge undervisningen, så den passer til deres hverdag, i modsætningen til de kommunale musikskoler, hvor al undervisning er skemalagt på forhånd. Dog er der også væsentlige ulemper ved Musikundervisning.dk, da der ikke er samme mængde af fælles musikalske aktiviteter, som der er mulighed for på de kommunale musikskoler.

8.2 Det nationale mål

Ved interview af begge musikskoleledere spurgte vi ind til deres holdning omkring kulturministerens nationale mål. Vi spurgte blandt andet ind til, hvorvidt de anså målet som værende realistisk i forhold til den virkelighed de oplever i musikskolerne. Yderligere spurgte vi også ind til, hvorvidt målet, efter deres mening, er praktiserbart for musiksko-

lerne og hvorvidt den ændring, som kulturministeren foreslår, er tiltrængt for musikskolerne. En sammenligning af de to ledere viste, at de er overvejende enige i deres udmeldinger, men der er dog også visse forskelle. Begge vil blive redegjort for i nedenstående afsnit.

Ved interviewet af Jakobsen spørger vi ind til, hvordan han som musikskoleleder forholder sig til det nye mål, som kulturministeren offentliggjorde i 2019. Hertil kommenterer han, at kulturministeren endnu ikke har foretaget nogle politiske beslutninger inden for området, og han har, som musikskoleleder, derfor ikke så meget at forholde sig til endnu (bilag 5, nr. 493-496). Jakobsen tilføjer, at der også er relativt få midler at flytte rundt med indenfor en musikhandlingsplan, og at der, som efterfølge af dette sjældent er tiltag, som medfører store ændringer for musik- og kulturskolerne. Han fortæller; *"jeg tager det så-dan med rimelig ophøjet sindsro vil jeg sige fordi at så længe der ikke er lavet noget politik [...] så længe der ikke er lavet nogle puljer eller nogle nye retningslinjer for den måde vi får refusion på så bliver tingene bare de samme"* (nr. 506-511). Yderligere tilføjer han også, at de nationale mål og visioner er, efter hans mening, noget som alle kulturministre siger. Han kalder kulturministerens ytringer for en *"gratis omgang"* (nr. 497), da det er noget han har set flere gange før. Senere i interviewet giver Jakobsen en beskrivelse af hans erfaring med kulturministrene og deres kulturpolitik. Han fortæller, hvordan det kun er lykkedes få politikere at foretage politiske beslutninger og omfordele økonomiske midler, for eksempel Marianne Jelved, som fik oprettet en pulje til skoleorkestrene. Videre fortæller Jakobsen, hvordan sådanne tiltag ofte bliver trukket tilbage, når regeringen skifter, hvilket også var tilfældet her (nr. 567-583). Han beskriver også, hvordan nogle politikere har lovet at rykke rundt på en masse midler, så der kunne komme flere midler til musik- og kulturskolerne. Det resulterede dog i, at der kun blev rykket rundt på en brøkdel af budgettet, og at det i sidste ende ikke gjorde den store forskel (nr. 580-595). Denne historik omkring kulturpolitikken indikerer ifølge Jakobsen, hvor besværligt det er at foretage store omfordelinger af de økonomiske midler og på videre sigt at kunne foretage politiske beslutninger. Jakobsen forventer heller ikke, at der kommer noget ud af det mål, som den nuværende kulturminister udtaler, og han siger; *"så kom joy jo og siger at jamen nu skal vi fokusere på bredden og sådan noget men så længe der ikke er noget politik bag så er det jo bare snak"* (nr. 601-603).

Friis udtrykker ikke i samme grad en skepsis om, hvorvidt politikernes visioner bliver udviklet til reelle politiske vedtag indenfor området eller ej. Han fortæller, at han, som musikskoleleder, er nødt til at forholde sig til, hvad der sker i den kulturpolitiske diskussion, men at han ligeledes er nødt til at forholde sig til, hvad der er realistisk at kunne virkeliggøre (bilag 4, nr. 563-570). Trods dette beskriver han også, hvordan der kan være positive sider ved offentliggørelsen af det nationale mål. Han siger, at man lige så vel kan *"udnytte at vi har en kulturminister som siger at alle børn skal have muligheden for at lære at spille"* (nr. 1101-1103). Friis udtrykker et mere afslappet forhold til den skiftende politiske diskussion end det, som Jakobsen giver udtryk for. Ved spørgsmål om emnet fortæller Friis, at det ud fra hans synspunkt er en naturlig udvikling, da samfundet konstant skifter, og derfor giver det god mening, at den politiske diskurs også ændrer sig (nr. 515-516; nr. 1079-1081). Trods dette stiller Friis dog spørgsmålstejn ved politikernes motivation bag visionerne. Friis ytrer en bekymring for, hvorhenne den politiske diskussion bliver skabt (nr. 519-529). Han stiller spørgsmålstejn ved, hvorvidt politikerne baserer diskussionen på noget, som er situeret i virkeligheden; *"får de egentlig eller har de egentlig det kendskab til (...) forholdende derude"* (nr. 532-534). Friis føler, at mangel på en gennemsigthed i deres visioner gør det svært at gennemskue, hvorvidt visionerne er baseret på opretholdelse af en politisk agenda, eller om de er baseret på en reel efterspørgsel fra borgere (nr. 538-545). Yderligere efterspørger Friis også, at regeringen melder ud, hvilke argumenter de baserer deres visioner på, om det er fordi musik er sjovt, eller om der ligger noget andet bag (nr. 807-812).

Ved interview af de to musikskoleledere spurgte vi ind til, hvorvidt det nationale mål, efter deres mening, var virkelighedsnært og noget, som kunne gennemføres på musikskolerne. Generelt udviste begge ledere en vis skepsis om, hvorvidt målet var praktiserbart eller virkelighedsnært. Friis fortæller, trods sin ellers generelle skepsis for visionen, at han er af den overbevisning, at nationale mål, drømme og visioner bør være urealistiske (nr. 341-342). Dertil tilføjer han senere, at udover målet er urealistisk, så er regeringens forventninger til musikskolerne også urealistiske (nr. 575). Han forklarer, at der bliver stillet store forventninger til, hvad musikskolerne skal kunne få ud af det budget de arbejder med set i lyset af, at musikfaget er blevet nedprioriteret over en længere tidsperiode (nr. 580-584). Dette kommer i forlængelse af en samtale om, hvorledes det forventes af musikskolerne og deres undervisere, at de overtager musikundervisning i folkeskolen. Han fortæller; *"jeg mener også at man stiller urealistiske forventninger til hvad musik- og*

kulturskolerne de kan råde bod på det svigt der egentlig er foregået i folkeskolen" (nr. 595-598). Jakobsen er enig i, at målet er urealistisk. Han fortæller, at ud fra hans holdning, så er visionen om, at alle skal have mulighed for at spille et musikinstrument ikke praktiserbar (bilag 5, nr. 515-517). Han siger dog, at selvom den er urealistisk, så mener han også, at *"visionen er ædel"* (nr. 515).

Videre udtrykker Jakobsen en bekymring om, hvorledes målgruppen for denne vision bliver italesat. Han fortæller, at musikskolerne ifølge statistikkerne når ud til omkring fem procent af målgruppen, og dertil forklarer han, hvorledes han mener, at man ikke kan nå ud til hundrede procent af en målgruppe indenfor nogen branche; *"de vil da gerne have hundrede procent af det segment de går efter men der er jo ikke nogen der har hundrede procent af et segment"* (nr. 531-533). Videre forklarer Jakobsen, at det ville være positivt, hvis alle børn fik lov til at stifte bekendtskab med et musikinstrument, men at man bliver nødt til at tage højde for, at det ikke er alle, der er interesserede i at spille musik, især ikke, hvis barnet bliver *"tvunget"* til at spille musik (nr. 544-552). Dette er en bekymring, som Friis også giver udtryk for. Han fortæller, at han har observeret en tendens indenfor den metode, som musikskolerne bliver opfordret til at benytte for at få flere elever til musikskolerne. Han siger; *"den her tendens til at sige nu skal vi ud og lave et eller andet for alle børnene hvor de alle sammen skal prøve at spille et instrument i folkeskolen"* (bilag 4, nr. 655-657). Friis udtrykker ved omtale af denne undervisningsmetode, at; *"det tror jeg personlig ikke på at det er [...] vejen frem"* (nr. 335-336). Senere i interviewet fortæller han videre om denne undervisningsmetode. Han forklarer, at når man griber undervisningen an på denne måde, resulterer det i et resourcespild, og hverken eleverne eller underviserne får en god oplevelse ud af det. Friis stiller også spørgsmål ved, hvorvidt det kan dokumenteres, at denne metode er effektiv, altså hvorvidt der kommer nogle musikskolelever ud af det i sidste ende (nr. 674-679). Han fortæller, at hvis ønsket er, at der skal flere elever i musikskolerne, så skal der udvikles nye metoder, hvor musikalsk udøvelse ikke påtvinges eleverne (nr. 655-659).

Trods Friis' skepsis i forhold til regeringens vision, indrømmer han dog, at der inden for de danske musikskoler har været en tendens til, at de har lukket sig omkring de brugere, som de har i forvejen og ikke koncentreret sig om at række ud til nye potentielle elever. Han er enig i, at det er væsentligt at få nedbrudt denne tendens, så musikskolerne ikke kommer til at fremstå som et lukket samfund, men et sted, hvor der er plads til alle. Han

ser stadig ikke en mulighed for, at de kan nå ud til alle elever. Det virker simpelthen uoverskueligt ifølge ham (nr. 301-310).

Ved interviewet af Jakobsen fremstiller han en interessant problemstilling, som han ofte har observeret i forbindelse med offentliggørelsen af diverse mål og tiltag fra regeringen. Han undrer sig over, hvordan det kan være, at der kun er fokus på musik i de udmeldinger, der kommer fra Kulturministeriet, og ikke nogen anden form for kunstneriske fag. Denne problemstilling er især relevant set i lyset af, at en stor del af musikskolerne i Danmark også er kulturskoler (bilag 5, nr. 552-558). På disse kulturskoler bliver der udbudt fag, såsom billedkunst og drama, men disse fag er ofte nedprioriteret i regeringens udmeldinger. Det er væsentligt at stille spørgsmål overfor, hvorfor der fra regeringens side af, udelukkende bliver fokuseret på musik som kunstnerisk fag.

Begge ledere udviser en betydelig skepsis over for kulturministerens seneste offentliggjorte mål for musik- og kulturskolerne. Særligt bemærkelsesværdigt er mistilliden til årsagen bag udmeldingen af målet og troen på, hvorvidt der bliver gjort noget reelt ved målet. Der er ligeledes bemærkelsesværdigt, at ingen af lederne mener, at målet er forankret i den virkelighed, som de oplever på musik- og kulturskolerne. Deres udtalelser rejser spørgsmål om, hvorvidt der burde være mere fokus på nogle af de andre kunstneriske fag, eller om målgruppen for musikundervisningen bør justeres. Hvad angår sidstnævnte, vægter begge ledere det højt, at elever og forældre kan se en mening i det, som eleven giver sig til (bilag 4, nr. 389-391; bilag 5, nr. 611-612).

9.0 Diskussion

Følgende kapitel vil omhandle en diskussion af vores udvalgte metoder og teorier, samt andre problematikker, der er opstået i forbindelse med vores undersøgelse. Yderligere vil der være en sammenligning af vores undersøgelse og den eksisterende forskning (2.0).

9.1 Refleksion over anvendte metoder

Som beskrevet tidligere i projektet, under metodeafsnittet, har vi foretaget en række kvalitative forskningsinterviews. Vores anvendelse af en kvalitativ tilgang til dataindsamlingen har gjort det muligt for os at spørge dybdegående ind til respondenternes udtalelser

og give respondenterne mulighed for at italesætte pointer, som de finder vigtige. Der eksisterer dog nogle begrænsninger ved anvendelsen af kvalitative forskningsinterviews, da der ofte er tale om en relativ lille respondentgruppe. Selvom det ikke har været målet for undersøgelsen at kunne udlede generelle udtalelser omkring emnet, så er der en mulighed for, at en lille respondentgruppe ikke er repræsentativ for det miljø, som vi undersøger. Hvis målet havde været at udlede nogle mere generelle udtalelser, som skulle repræsentere en større respondentgruppe, kunne vi have anvendt en kvantitativ tilgang til dataindsamlingen. En sådan tilgang ville minde mere om den eksisterende forskning, som beskrevet i afsnit 2.0. Her bliver der gjort brug af spørgeskemaer til at undersøge deres problemstillinger. Yderligere kunne vi også have valgt at supplere vores kvalitative interviews med en spørgeskemaundersøgelse, som det også bliver beskrevet i afsnittet om eksisterende forskning. Ved at inddrage begge typer af dataindsamling, kunne det have givet et bredere spektrum af informationer.

Til en nærmere undersøgelse af, hvorledes elevernes undervisningsønsker imødekommes på de enkelte musikskoler, kunne det havde været en fordel at observere nogle undervisningssituationer, og derefter bede eleven og underviseren om at evaluere undervisningen. Dette ville have givet en mulighed for at give kontekst til de ønsker, som eleverne måtte stille, samt, hvorledes underviseren håndterer efterspørgslen af et givent undervisningsmateriale.

Yderligere optræder der nogle komplikationer omkring vores respondentgruppe af elever. Vi har udelukkende interviewet elever, der er stoppet i musikskolen. Det ville dog være oplagt ligeledes at foretage interviews af nogle, som er nuværende elever på en musikskole. Dette ville have tilføjet en vinkel, hvor nuværende elever kunne udtrykke deres holdninger om musikskolernes undervisningstilbud. Samtidig ville det have tilføjet et mere nutidigt billede af musikskolerne i dag og det miljø, som aktive musikskoleelever befinder sig i. Resultatet af udelukkende at interviewe elever, som har forladt musikskolen for henholdsvis to og fire år siden, er, at der er en mulighed for, at de problemstillinger, som de beskriver, ikke længere er gældende for nuværende musikskoleelever. Der er en chance for, at musikskolerne har ændret deres tilgang til undervisningen siden vores respondenter har forladt musikskolen. Vores respondentes beskrivelser af deres tid i musikskolen giver et godt indblik i, hvordan det var at gå i musikskolen på det givne tidspunkt, men de kan af gode grunde ikke fortælle om, hvordan det er at gå i musikskolen på

nuværende tidspunkt. Ydermere ville der være potentiale i at undersøge flere musikskoler i Nordjylland for at få et bedre indblik i, hvordan de nordjyske musikskoler imødekommer elevernes undervisningsønsker, samt hvordan de forholder sig til regeringens skiftende visioner.

9.2 Perspektivering

Tidligere i projektet redegjorde vi for to eksisterende undersøgelser vedrørende, hvorfor elever stopper i musikskolen og fastholdelse af musikskolelever. Hver af disse undersøgelser havde en unik tilgang til undersøgelsen af problemfeltet, som er relevant at sammenligne med vores egen undersøgelse.

I relation til DAMUSA-undersøgelsen havde de gennemgående en større mængde af undersøgte musikskoler og respondentkategorier. Vi har i vores projekt haft fokus på to musikskoler i Nordjylland, hvorimod DAMUSA-undersøgelsen undersøgte otte forskellige musikskoler fordelt over hele landet. DAMUSA-undersøgelsens respondentkategorier var mere omfattende end vores. De benyttede sig af kategorier som undervisere, nuværende elever, kommende elever samt pårørende til eleverne. DAMUSA-undersøgelsen havde fokus på, hvorfor elever går i musikskolen, samt hvorfor de melder sig ud af musikskolen. Undersøgelsen fokuserede blandt andet på, hvilke dele af undervisningen, som musikskoleleverne vurderede højt. Resultaterne af vores undersøgelse om, hvorvidt elevernes undervisningsønsker imødekommes af musikskolerne, minder tildeles om de resultater DAMUSA-undersøgelsen kom frem til. Som skrevet tidligere i projektet havde denne undersøgelse et udgangspunkt i spørgeskemaer, som blev udsendt til de respektive musikskoler og respondenter. I modsætning til DAMUSA har vi ikke foretaget en spørgeskemaundersøgelse, men vi har derimod fokuseret på en mindre respondentgruppe, hvor vi har foretaget interviews af alle vores respondenter. DAMUSA-undersøgelsens tilgang til dataindsamlingen, ved brug af spørgeskemaer, fjerner muligheden for at spørge ind til respondenternes besvarelser. Dette bemærkes blandt andet, når de skriver om resultaterne af undersøgelsen, hvor en andel af de nuværende elever svarede, at de ikke vidste, om de ville spille med i flere sammenspilsgupper. Hertil tilføjes det, at det kunne tyde på, at eleverne ikke havde en stærk holdning omkring sammenspilsmuligheder i musikskolen. Deres resultat kunne i høj grad være grundet elevernes låste besvarelsesmuligheder. Det

er ikke nødvendigvis, fordi eleverne ikke havde en stærk holdning til emnet, men fordi de ikke kunne se deres egne opfattelser og oplevelser reflekteret i svarmulighederne.

Finn Holsts undersøgelse *'Fastholdelse i musikskolen'* arbejdede også med en større mængde af udspurgte musikskoler. Ligesom vi havde en specifik lokation, som vi forholdt os til, havde Holst også et fokusområde, som var nordsjællandske musikskoler. Hans undersøgelse tog dog udgangspunkt i et større antal musikskoler. I modsætning til DAMUSA-undersøgelsen og vores undersøgelse foretog han kun en kvantitativ tilgang til undersøgelsen - en spørgeskemaundersøgelse. Spørgeskemaerne blev sendt ud til aktive elever på musikskolerne samt elever, der havde meldt sig ud af musikskolen indenfor de seneste to år. På samme måde som DAMUSA-undersøgelsen adskiller vores undersøgelse fra Holsts grundet den valgte metode til besvarelse af problemstillingen. Derudover har vi i vores undersøgelse opfordret vores respondenter til at udtrykke sig frit om emnet, og ud fra de respektive interviews fundet frem til, hvilke aspekter af undervisningen musikskolelederne og eleverne foretrækker i forhold til musikskolernes udbud af undervisning. Ved Holsts undersøgelse blev der på forhånd udarbejdet ti emner omkring fastholdelse af elever i musikskolen, som skulle danne udgangspunkt for hans spørgsmål til spørgeskemaundersøgelsen. Ved DAMUSA-undersøgelsen havde de ligeledes på forhånd udarbejdet en række hypoteser, som efterfølgende blev be- og afkræftet ud fra respondenternes besvarelser af spørgeskemaundersøgelsen. Disse hypoteser tog udgangspunkt i de interviews, der var foretaget før den endelige spørgeskemaundersøgelse. Det giver nogle begrænsninger for respondenterne, når spørgsmålene i spørgeskemaet er udarbejdet ud fra egne hypoteser. Ved den tilgang har respondenterne ikke på samme måde mulighed for at give deres eget bud på, hvad der skal til for, at de vil gå i musikskolen. Respondenterne er på denne måde låst i forhold til kun at skulle forholde sig til de emner og hypoteser, som DAMUSA-undersøgelsen og Holsts undersøgelse anså som værende væsentlige.

Holsts undersøgelse havde fokus på, hvad der medvirkede til fastholdelse af elever i musikskolen. Her kan de udtalelser de to musikskoleledere, som vi har interviewet, inddrages. Jakobsen fortæller, at han kan godt se potentialet ved, at alle stifter bekendtskab med et musikinstrument (bilag 5, nr. 534-552). Han er dog af den overbevisning, at det ikke er alle, som skal gå i musikskolen, og hertil fortæller han; "*hvis de ikke brænder for det så er der jo ikke nogen der får noget ud af det så får vi ikke noget ud af det og eleven får slet heller ikke noget ud af det*" (nr. 549-552). Friis udtaler også denne problematik i forbindelse

med et spørgsmål omkring fastholdelsen af elever i deres musikskole. Han beskriver blandt andet, at det er *"et sjovt spørgsmål [...] hvorfor er det væsentligt at fastholde dem"* (bilag 4, nr. 980-981). Hertil fortæller han, at han også har haft denne diskussion med underviserne, hvortil han beskriver, at deres fokus består i at vedholde de elever, der har gavn af det, og at det ikke er et mål at få mange elever, ellers skal ressourcerne fordeles anderledes (nr. 980-990). Musikskolelederne pointerer, at de ikke ser nogen mening i at fastholde elever, som ikke ønsker at fortsætte i musikskolen. Problematikken, som italesættes i Holsts undersøgelse, vedrørende musikskolernes indsats i forbindelse med fastholdelse af elever, ser de to musikskoleledere ikke som et problem. Begge musikskoleledere er således enige i, at musikskolerne skal fokusere deres ressourcer på de elever, hvor der kan ses en gavnlig effekt.

Trods forskellige tilgange til undersøgelsen af de enkelte problemfelter, er nogle af resultaterne sammenlignelige. Holsts undersøgelse viste, at en afgørende faktor for, hvorvidt eleverne fortsatte i musikskolen, var en inddragelse af elevens egen musikalske interesse i undervisningen. Dette fandt vi ligeledes frem til i vores undersøgelse, hvor især de tidligere elever italesatte betydningen, som det havde for dem, at de havde mulighed for at påvirke undervisningens indhold. Holsts undersøgelse fokuserede hovedsageligt på vedligeholdelsen af elevens motivation i forbindelse med indflydelse på undervisningen, hvor resultatet var, at det havde en mærkbar effekt på elevens motivation. Dette ses ligeledes i vores undersøgelse, som viste, at eleverne følte sig mere motiverede til at fortsætte med undervisningen, hvis de havde mulighed for at have medindflydelse. Yderligere viste vores undersøgelse også, at denne medindflydelse ikke kun har betydning for motivationen, men også for elevens indlæring. Generelt adskiller vores projekt sig fra de to eksisterende undersøgelser, da der i vores undersøgelse er et større fokus på didaktik og elevens indlæring. De to andre undersøgelser fokuserer i høj grad på elevernes motivation for at starte eller fortsætte med musikundervisning.

Som det kan ses ved ovenstående gennemgang, har vores undersøgelse mange ligheder med de to eksisterende undersøgelser. Dog har vores projekt et tilføjset perspektiv i forbindelse med undersøgelsen af, hvorledes musikskolelederne forholder sig til de politiske udmeldinger, der kommer angående musikskolernes undervisningstilbud. Ved tilføjelsen af dette perspektiv giver det os mulighed for at vurdere musikskolernes undervisningstilbud ud fra både eleverne og ledernes synspunkt. Yderligere giver det mulighed for at

vurdere hvor gavnlig regeringens offentliggørelse af diverse mål og visioner egentlig er for musikskolernes strukturering af undervisningstilbud.

9.3 Kritik af Musikskoletænk tankens rapport

Gennem vores projekt benytter vi Musikskoletænk tankens rapport fra 2017 som en kilde til blandt andet at beskrive musikskolernes nuværende status. Dette har vi gjort, da det er den mest omfattende og nyeste kilde, der eksisterer omkring de danske musikskoler. Der er dog ulemper ved kun at bruge denne ene rapport, da den har visse fejl og mangler. Leder af Aalborg Kulturskole og næstformand i Danske Musik- og Kulturskoleledere Jan Jacobsen beskriver i et debatindlæg (2017) i netavisen Altingets kultursektion hvilke mangler, der, efter hans mening, er i rapporten. Jacobsen beskriver, at trods rapportens indblik i hvor bredt musik- og kulturskolerne i Danmark favner, er der nogle signifikante mangler i den måde, hvorpå rapporten blandt andet beskriver musikskolernes elevtal. Ifølge Jacobsen er de data omkring musikskolestatistikkerne ikke en reel afspejling af, hvordan det rent faktisk ser ud på musikskolerne (Jacobsen, 2017). Ved interviewet med musikskoleleder Thomas Jakobsen giver han ligeledes udtryk for dette synspunkt. Jakobsen fortæller, at de statistikker, som rapporten fremstiller, ikke reflekteres i den virkelighed, som han ser på musikskolen (bilag 5, nr. 1125-1134). Forskelle mellem dataet og den virkelighed, som Jacobsen og Jakobsen giver udtryk for, stammer fra det faktum, at musikskolestatistikkerne i 2012 overgik fra at være en del af kulturstyrelsen til nu at blive administreret af Danmarks Statistik. Denne overgang resulterede i ifølge Jacobsen, at der ikke blev givet nogle klare retningslinjer for, hvordan det blev forventet af musikskolerne, at de indberettede dataet til Danmarks Statistik. Denne uoverensstemmelse medfører derfor, at en sammenligning af datasæt fra før og efter 2012 ikke giver et reelt billede af, hvordan musikskolernes elevtal ser ud (Jacobsen, 2017).

Ligeledes er det bemærkelsesværdigt at kommentere på den måde, hvorpå rapporten sammenligner musikskolernes nuværende elevtal med det, som de kalder for målgruppen. I rapporten konstateres det, at musikskolerne kun når ud til cirka fire procent af målgruppen (Kulturministeriet, 2017. s. 58-61). Denne procentdel fremstår som relativ lille. Det er derfor værd at bemærke, at det, som rapporten kvalificerer som målgruppen, er alle borgere mellem 0 og 24 år. Musikskolernes elevtal kommer derfor til at fremstå som minimal, da der er tale om en meget bred målgruppe. I rapporten bliver der i udregningen af målgruppen ikke taget højde for, at det ikke nødvendigvis er alle mellem 0 og 24 år,

som er interesseret i at spille musik. Det rejser derfor spørgsmål om, hvor valid denne procentangivelse egentlig er. Kan man påstå, at alle borgere mellem 0 og 24 år alle er interesseret i at spille på et musikinstrument? Med denne overvejelse fremstår fire procent af målgruppen derfor ikke som en egentlig afspejling af de elever, som musikskolerne rent faktisk når ud til. Derfor fremstår de argumenter omkring elevtal, som rapporten fremstiller på baggrund af de fire procent af målgruppen som værende falske, og denne statistik bliver anvendt gentagelige gange som et argument for, at musikskolerne ikke når langt nok ud i lokalsamfundet. Yderligere rejser det spørgsmål ved, hvor realistisk det er, at musikskolerne skal kunne nå ud til hele denne målgruppe, eller blot fordobling af procentdelen.

I debatindlægget pointerer Jacobsen yderligere den problematik, der opstår ved nogle af de anbefalinger, som rapporten fremstiller (Jacobsen, 2017). Jacobsen kritiserer i særdeleshed rapportens forslag omkring en ændring af økonomimodellen, som på nuværende tidspunkt benyttes. Han forklarer, at det fordelagtige ved modellens nuværende organisering er, at den ligeligt fordeler de økonomiske midler på tværs af landets kommuner, da alle kommuner refunderes efter den samme procentsats. I rapporten anbefales det, at modellen bør ændres. Dette foreslås som et led til at mindske elevernes egenbetaling, da dette, ifølge rapporten, på sigt vil lede til, at elevtallene på musikskolerne stiger. Jacobsen mener ikke, at dette ville være resultatet af et sådant tiltag. Den nuværende model er en garanti for, at elevbetalingen ikke kommer til at udgøre mere end en tredjedel af de samlede udgifter. En ændring i modellen ville, ifølge Jacobsen, ikke resultere i en lavere elevbetaling. Yderligere pointerer han, at rapporten ikke kommer med et egentligt bud på, hvordan en ny model burde udformes. Rapporten anbefaler blot, at den ikke bør fortsætte på den måde, som den er nu (Jacobsen, 2017). Rapporten har identificeret et problem angående elevtallene i musikskolerne, og der foreslås, at dette kan løses ved at ændre på den økonomiske struktur i musikskolerne, men rapporten fremstiller ikke nogen anbefalinger til, hvordan dette kan lade sig gøre. Hertil knytter Jacobsen kommentaren, at hvis der skulle anbefales noget omkring denne situation, så ville det ikke være en ændring af selve modellen, men snarere en mere omfattende investering fra statens side, så refusionen nærmer sig 20 procent i stedet for de nuværende cirka 12 procent (Jacobsen, 2017). Dette er ligeledes noget, som musikskolelederne kommenterer på. Jacobsen foreslår, at eftersom regeringen ønsker mere breddeundervisning i musikskolerne, burde noget af refusionen være øremærket til initiativer, som imødekommer bredden. Jacobsen

mener, at hvis der var nogle midler, som var dedikeret til musikundervisning, der imødekom den breddeundervisning, som regeringen efterspørger, så ville der ske en mærkbar ændring i musikskolerne (bilag 5, nr. 1148-1158). Friis fortæller ligeledes, hvordan der bør ske en ændring i de økonomiske tilskud, hvis regeringen ønsker, at musikskolerne efterlever deres visioner og nationale mål (bilag 4, nr. 773-784).

Afslutningsvist i debatindlægget pointerer Jacobsen, at der generelt mangler flere konkrete forslag til, hvorledes et samarbejde mellem musik- og folkeskolerne kan fungere bedst muligt. Rapportens anbefaling om, at samarbejdet skal drøftes af kommunalpolitikere, er, efter Jacobsens mening, ikke konkrete og adresserer ikke de udfordringer, der opstår omkring et længerevarende samarbejde eller nogle af de fagdidaktiske problematikker, som musikskoleunderviserne er stødt på i forbindelse med dette samarbejde (Jacobsen, 2017). Set i lyset af, at regeringen stemte for et forpligtende samarbejde mellem folke- og musikskolerne, er det oplagt, at en rapport udstedt fra regeringen giver råd til, hvordan et sådant samarbejde kunne fungere. I rapporten konstateres det, at samarbejdet mellem folke- og musikskolerne ikke fungerer optimalt over hele landet, og at det sandsynligvis skyldes, at der ikke er kommet nogle udmeldinger fra politikerne om, hvordan musikskolerne skal tilgå et sådant samarbejde (Kulturministeriet, 2017, s. 31). Denne rapport ville have været et oplagt sted at give anbefalinger til, hvordan musikskolerne kan sikre et bedre og mere stabilt samarbejde med andre institutioner i kommunen. Friis fortæller også, hvordan et samarbejde med andre i kommunerne har fået mere værdi på det sidste, men at de på musikskolerne ikke altid har alle færdighederne til at varetage det, blandt andet i forbindelse med undervisernes læringsforudsætninger (bilag 4, nr. 321-332).

9.4 Legitimeringstyper

I teoriafsnittet *'Hvorfor musik'* beskriver vi nogle forskellige måder, hvorpå musik som undervisningsfag bliver begrundet. Det er derfor interessant at se nærmere på hvilken begrundelse, der ligger bag kulturministerens udmeldelse af det nationale mål. I de artikler vi har anvendt beskrives grunden til det nationale mål som værende, at alle skal have en lige mulighed for at tilgå kulturlivet blandt andet ved, at alle skal have en mulighed for at spille et musikinstrument. Dette er det, som beskrives under en kulturorienteret legitimering, hvor det blandt andet beskrives, hvorledes alle bør have en lige mulighed til at få adgang til kulturelle værdier.

Væsentligt er det at bemærke, hvorledes diskursen omkring musikskoler og -undervisning har ændret sig siden folkeskolereformen fra 2014. Ved folkeskolereformen var der meget fokus på, hvordan musikundervisningen og samarbejdet med musikskolerne havde en understøttende effekt til de andre fag i folkeskolen. Begrundelsen for, hvorfor musik skulle være en større del af skolen, var på dette tidspunkt meget forankret i det vi kalder en opdragelsesorienteret legitimering. I afsnittet omkring dette beskrives det også, hvorledes denne legitimering ofte er den, der optræder i en kulturpolitisk diskussion af musikundervisningens væsentlighed. Musik og musikundervisning fik i høj grad en karakter af udelukkende at være et hjælpemiddel til eleverne, så de kunne have bedre forudsætninger for læring i andre fag. Med udmeldelsen af det nye nationale mål, tyder det dog på, at retorikken og argumentationen omkring musikfaget har ændret sig. Det nye mål har ikke i så høj grad fokus på, hvorledes musik kan gavne eleverne i andre fag, men det handler, som beskrevet, om at alle skal have en lige mulighed for at udøve musik. I forbindelse med dette er det yderligere bemærkelsesværdigt at pointere, at de tiltag, som har udgangspunkt i en mere opdragelsesorienteret legitimation, ofte er dem, som bliver støttet med økonomiske midler til musikskolerne. Tiltag, som det nye nationale mål, bliver som regel ikke opfulgt af økonomiske midler, som kan hjælpe med at gøre målet til en realitet. Ud fra denne erfaring tyder det således på, at der er mere opbakning fra regeringen om at tildele tiltag omkring musik og musikundervisning flere økonomiske midler, hvis argumentationen har udgangspunkt i en opdragelsesorienteret begrundelsestype.

I afsnittet '*Hvorfor musik?*' (6.0) beskrives der fire legitimeringstyper for, hvorfor musik og musikundervisning bør forblive en del af skolen og kulturen. De fire typer inddrager både, hvorledes musik påvirker hjernen, og hvordan musik blandt andet er en del af identitetsdannelsen. De kilder, som er vores udgangspunkt til afsnittet, nævner dog ikke, hvilken indflydelse musikalsk udøvelse kan have på kroppen og sindets sundhed. Dette er især bemærkelsesværdigt ved gennemgang af vores respondents interview, hvor især Jakobsen lægger vægt på, hvordan musik også har en indflydelse på deltagernes sundhed. Han forklarer, at der er et relativt stort belæg for, at deltagelse i kunst har en positiv indvirkning på deltagernes helbred (bilag 5, nr. 790-793). Han har selv bemærket denne effekt ved de tiltag musikskolen varetager i nogle af kommunens børnehaver, men også i det voksenkor, som de har på musikskolen (nr. 777-781). I forbindelse med sidstnævnte fortæller han, at han har fået at vide, at den indsats de fra musikskolen yder i voksenkoret, påvirker deltagernes velfærd. I musikskolen arbejder de nu på at få mere samarbejde med

for eksempel plejecentre, da de kan se hvilken positiv effekt det har på deltagerne (nr. 797-812). I bogen *'Musik og Menneske'* (2011) beskrives det også, hvordan musik kan bidrage i forhold til deltageres sundhed og livskvalitet (Bonde, 2011, s. 181-182). Det beskrives blandt andet, hvordan musik kan være med til at styrke tryghedsfølelsen hos deltagerne, men at det også kan styrke deltageres selvtillid og kompetenceevner (s. 186). Yderligere beskrives det i projektrapporten *'Kulturvitaminer'* (2018), hvordan deltagelse i projektet havde en positiv effekt på deltageres fysiske sundhed. Ved denne undersøgelse registrerede deltagerne blandt andet, at de havde færre panikanfald, at de havde mere energi og havde nemmere ved at slappe af (Jensen, 2018, s. 13). Disse korte beskrivelser giver et indblik i, hvilken effekt deltagelse i musikalske aktiviteter kan have på deltageres mentale og fysiske helbred. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at dette ikke er med i de kilder, som er udgangspunktet for de fire legitimeringstyper. Yderligere er der mulighed for, at regeringen ville støtte mere op om musikalske tiltag i både musikskolerne og kommunerne, hvis man ligeledes fremlagde den indvirkning musikalsk deltagelse kan have på deltagerne, samtidig med en begrundelse, der tager udgangspunkt i legitimeringstyperne.

10.0 Konklusion

Formålet med dette speciale har været at undersøge elevers oplevelse af at gå på musikskole med fokus på, hvilke dele af musik- og kulturskolernes udbud af undervisning de vægter højest. Ligeledes har hensigten været at undersøge, hvordan musik- og kulturskolerne efterlever de visioner, der udmeldes fra regeringen.

Første del har vi undersøgt ud fra to vinkler ved at interviewe tidligere elever omkring deres oplevelser med undervisningen og andre aktiviteter på musikskolen, samt interviews af musikskoleledere om deres observationer og erfaringer. Analysen af de tidligere elevers udtalelser viste, at de vægtede højt at have medindflydelse på undervisningens indhold. Under afsnittet omkring den didaktiske relationsmodel ses det, hvordan deres medbestemmelse på undervisningen gjorde, at de opfattede undervisningen som mere meningsfuld. Ved interviewet af musikskolelederne italesatte de ofte vigtigheden ved, at eleverne får lov til at have indflydelse på undervisningen. I analysen pointeres det, at un-

derviserne på musikskolerne, så vidt det er muligt, forsøger at efterkomme elevernes ønsker. Dog vil underviserens egne kompetencer altid sætte en begrænsning for undervisningens indhold. Udover, at elevernes medbestemmelse har indflydelse på deres indlæring, har det også indflydelse på vedligeholdelsen af deres interesse for undervisningen. I afsnit 7.2, der omhandler fastholdelse af elevernes interesse, ses det, hvordan medbestemmelse påvirker elevens motivation. Dette beskrives både af eleverne og lederne, hvor førstnævnte krediterer deres medindflydelse på undervisningen som værende afgørende for, hvor lang tid de fortsatte i musikskolen.

Vores undersøgelse viste ligeledes, at fælles- og sociale aktiviteter havde stor betydning for de adspurgte respondenter. De italesatte det dog på lidt forskellige måder, da der både blev lagt vægt på de færdigheder, som kunne tilegnes ved læring i grupper, som det blandt andet beskrives i afsnittet om praksisfællesskaber. Derudover blev der også lagt vægt på de sociale aspekter ved fællesundervisning, hvor venskaber og fællesskabet vægtes højere end tilegnelsen af færdigheder. Fælles for dem, er den motivation, som eleverne tilegner sig gennem de musikalske fællesskaber. De adspurgte elever fortalte, hvordan fællesaktiviteterne enten havde motiveret dem til at fortsætte i musikskolen over en længere periode, eller motiverede dem til at udvikle deres musikalske færdigheder, så de kunne få lov til at deltage i flere aktiviteter.

I vores indledning antager vi, at elevernes undervisningsønsker ikke er centreret omkring de forskellige talenttiltag, som musikskolerne udbyder. Ud fra vores undersøgelse viser det sig, at dette kun er delvist korrekt. Begge af musikskolerne, som vi har haft kontakt til, har talentprogrammer, men de udbyder i ligeså høj grad anden undervisning. Yderligere ses det hos eleverne, hvoraf den ene gik i talentklassen, mens den anden ikke gjorde. Selvom der ikke blev udvist interesse for deltagelse i talentprogrammer, så er det stadig muligt for eleverne at deltage i fælles musikalske aktiviteter eller fortsætte med soloundervisningen. Det viser sig, at på de musikskoler, som vi har haft kontakt til, stadig tager hånd om elever, som ikke udviser interesse for talentklassen, men stadig ønsker at fortsætte med musikudøvelse, selvom det er som en fritidsaktivitet. Vores antagelse om, at det ikke er alle elever, som er interesserede i diverse talentudviklingsprogrammer, har vist sig at være rigtigt. Dog har vores antagelse om, at musikskolerne ikke tager hånd om de elever, der ikke ønsker at deltage i talentklassen, vist sig at være forkert i forhold til de udspurgte respondentes svar.

Ud fra vores undersøgelse tyder det på, at musikskolerne i høj grad forholder sig til elevernes undervisningsønsker, især når det angår indholdet af de enkelte timer. Dette ses tydeligt i elevernes respons, hvor de vægter højt at få lov til at have indflydelse på deres undervisning. Derudover vægter de også højt at få lov til at deltage i aktiviteter, som musikskolen arrangerer. Ud fra ledernes respons ses det, at de forsøger at imødekomme elevernes efterspørgsler, men der er dog en udfordring i forhold til de forudsætninger, som underviserne har, da de nye generationer af musikskoleelever efterspørger undervisning i nye områder, som de nuværende undervisere ikke nødvendigvis kan imødekomme. Derudover ligger der også en opkommende udfordring i at tilpasse den didaktik, som anvendes, så den passer til den nye generation af musikskoleelever.

Anden del af vores undersøgelse fokuserede på at klarlægge, hvordan musikskolelederne forholder sig til ønsker og visioner omkring udviklingen af de danske musik- og kulturskoler. Vi antager i indledningen, at der i musik- og kulturskolerne fortsat vil være fokus på talentudviklingsprogrammer trods regeringens nye mål omkring breddeundervisning. Dette formodede vi, da det historisk set er tiltag om talentudvikling, som har modtaget mest økonomisk støtte fra regeringen (afsnit 3.1 og 3.2). Efter interviews med lederne viste det sig, at de givet vis havde fokus på at give elever med interesse for at videreudvikle deres talent for musik, en platform, hvor dette er muligt, men de havde i ligeså høj grad fokus på at komme ud til flere elever i kommunen. Vores analyse viser, at den største udfordring omkring breddeundervisning er, at de metoder, som tidligere har været anvendt, for eksempel instrumentklasser, ikke fungerer efter hensigten. Erfaringen er, at tiltag, såsom instrumentklasser i folkeskolen, ikke har den store indvirkning på musik- og kulturskolernes elevtal. Dette skyldes blandt andet, at skoleelevernes interesse for musik ikke nødvendigvis bliver vækket ved, at de bliver tvunget til at udøve musik på et musikinstrument, som de ikke har interesse for. Der er derfor en nødvendighed for, at der bliver udviklet nye metoder, som musik- og kulturskolerne kan anvende til breddeundervisning, så der kommer flere elever til musik- og kulturskolerne. Erfaringen er yderligere, at når eleverne er indmeldt på musikskolen, da fungerer undervisning i større grupper. De adspurgte musikskoleledere taler om den succes de har haft ved at planlægge mere af deres undervisning i hold, da det, som tidligere beskrevet, har indflydelse på både elevernes indlæring og deres engagement for at fortsætte, og derudover giver det også eleverne et fællesskab, som de kan være en del af.

Yderligere antog vi, at det ville være svært for musik- og kulturskolerne at imødekomme regeringens skiftende ønsker og visioner, da de som regel ikke bliver efterfulgt af hjælp i form af økonomiske midler. Det viste sig, at lederne i høj grad forholder sig til det, som kommunerne efterspørger, i stedet for de visioner, som regeringen melder ud. Dette ses blandt andet ved deres enighed om, at det nyeste nationale mål for musik- og kulturskolerne ikke var særlig virkelighedsnært. Det de oplever i deres musikskoler er, at de allerede samarbejder med mange forskellige parter. De indrømmer dog begge, at de kunne være bedre til at have flere samarbejdspartnere, men at de ofte her mødes af en økonomisk udfordring. Regeringen ønsker, at musik- og kulturskolerne bør have mere fokus på breddeundervisning og nå længere ud i lokalsamfundet, men dette kræver, at musik- og kulturskolerne har flere undervisere, som kan varetage opgaven. Dog har underviserne ikke altid de kompetencer, der er behov for. Derudover kræver en breddeundervisning af den kaliber, som regeringen foreslår, at der bliver udviklet nye metoder, som kan bruges til undervisningen, da de gamle ikke længere fungerer tilstrækkeligt, men udviklingen af sådanne metoder forudsætter ligeledes en opbakning fra regeringen. Musik- og kulturskolerne arbejder tæt sammen med kommunerne, og de ved ofte mere præcist, hvad der er behov for i lokalsamfundet. Yderligere kommer størstedelen af den økonomiske støtte til musik- og kulturskolerne fra kommunerne, og det virker derfor naturligt, at lederne på musikskolerne ofte lytter mere efter, hvad lokalsamfundet og kommunen efterspørger, end de visioner, som regeringen udmelder. Især fordi regeringen sjældent opfølger disse med en betydelig økonomisk støtte.

11.0 Litteraturliste

Bech-Danielsen, A. (2019a, 23. december). Musikskoler skulle være for de fleste, men er for de få. *Politiken – Kultur*, s. 1-2.

Bech-Danielsen, A. (2019b, 29. december). Musikskoler skal interessere sig mere for bredden. *Politiken – Kultur*, s. 8.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2014). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr. 665 af 20/06/2014). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823> (Sidst tilgået d. 31/5 2020).

Bekendtgørelse af lov om musik (2014). Bekendtgørelse af lov om musik (LBK nr. 32 af 14/01/2014). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/32> (Sidst tilgået d. 31/5 2020).

Bonde, L. O. (2011). *Musik og menneske: Introduktion til musikpsykologi* (2.udg., 3. opl.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Carøe, S. & Riis, A., V. (red.) (2011). *DAMUSA-undersøgelsen: Hvorfor går dit barn i musikskole?*. Strategisk Netværk ApS.

Christensen, K., H., M. & Appe, T., H. (2017). *Socialt og fagligt udbytte af musikundervisning: Bachelorprojekt om det forpligtende samarbejde mellem folke- og musikskoler, og hvordan det kan gavne deres elever*. Aalborg: Musik, Aalborg Universitet. Bachelorprojekt.

Christensen, M., F. (2013, december). Jelveds usynlige projekter. *Morgenavisen Jyllands-Posten* (Kultur), s. 4-5.

Hanken, I. M. & Johansen, G. (2018). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. udg., 4. opl.). Oslo: Cappelens Forlag.

Hansen, T. I. & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler: Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. KLIM.

Heltoft, N. & Benner, T. (sep. 2019). Ny kulturminister sætter nationalt mål: Alle danske børn skal have mulighed for at spille et instrument. *Politiken – Kultur*. <https://politiken.dk/kultur/art7384708/Alle-danske-b%C3%B8rn-skal-have-mulighed-for-at-spille-et-instrument> (Sidst tilgået d. 15/4 2020).

Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Chichester, West Sussex, England: Wiley Blackwell.

Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studie-bog i didaktik*. Gyldendal.

Holgersen, S. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I: Nielsen, F., V. (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (Bind 2, s. 75-83). Danmark: DPU, Aarhus Universitet.

Holst, F. (2014). *Fastholdelse i musikskolen: En brugerundersøgelse ved Nordsjællandske musikskoler*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Jacobsen, J. (2017). *Musikskoleleder om rapport: Gode takter, men også unoder*. Altinget, Kultursektion. <https://www.alinget.dk/kultur/artikel/musikskoleleder-om-rapport-gode-takter-men-ogsaa-store-problemer> (sidst tilgået d. 1/6 2020).

Jefferson, G. (1998). *Identities in Talk* (2. udg.).

Jensen, A. (2018). *Kulturvitaminer: et kultur på recept-projekt i Aalborg*. Aalborg Universitet.

Jyllands-Posten. (2008, januar). Minister skal forklare højere brugerbetaling på musik-

skoler. *Jyllands-Posten* (Politik). <https://jyllands-posten.dk/politik/ECE3914709/Minister-skal-forklare-h%C3%B8jere-brugerbetaling-p%C3%A5-musikskoler/> (sidst tilgået d. 19/4 2020).

KL (2013). En ny folkeskole, *Kommunernes Landsforening*. København: Kommuneforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., 1. opl.). København: Hans Reitzels Forlag.

Kulturministeriet (2005, juni). Kulturministeren uddeler talentmidler til klassisk musik. *Kulturministeriet* (Pressemeddelse). <https://kum.dk/nyheder-og-presse/pressemeddelelser/nyheder/kulturministeren-uddeler-talentmidler-til-klassisk-musik/1/1/> (sidst tilgået d. 19/4 2020).

Kulturministeriet (2006). Kulturkanon. *Kulturministeriet* (2. opl.). København: Kulturministeriet.

Kulturministeriet (2017). Musikskolerne i Danmark. *Kulturministeriet*. Danmark. https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_musikskole_web.pdf (sidst tilgået d. 1/6 2020).

Kulturministeriet (2018, juni). Musikpolitisk høring. *Kulturministeriet* (Pressemeddelelse). <https://kum.dk/nyheder-og-presse/pressemeddelelser/nyheder/musikpolitisk-hoering/1/1/> (sidst tilgået d. 19/4 2020).

Lave, J. & Wenger E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster* (2. opl.). København: Hans Reitzels Forlag.

Moll, J. (2003, juni). Team Danmark for musikbørn. *Nordjyske*. <https://nordjyske.dk/nyheder/team-danmark-for-musikboern/053bfa9f-ca86-4444-9ffe-bd5e5272c619> (sidst tilgået d. 19/4 2020).

Munk-Petersen, T. (2018, december). Kulturminister sætter fokus på børnenes egen musikudfoldelse. *Berlingske* (Kultur). <https://www.berlingske.dk/kultur/kulturministeren-saetter-fokus-paa-boerndenes-egen-musikudfoldelse> (sidst tilgået d. 19/4 2020).

Møller, E., B. (2016, marts). Haarder opretter tænketank for musikskoler. *Altinget* (Kultur) <https://www.alinget.dk/kultur/artikel/haarder-opretter-taenketank-for-musikskoler> (sidst tilgået d. 19/4 2020).

Nielsen, F., V. (2008). Hvorfor musik?: Begrundelser for en almen musikundervisning. I: Nielsen F., V. & Holgersen S. (red.), *Hvorfor musik?: Begrundelser for musikundervisning* (s. 37-50). Aarhus Universitet: DPU.

Nielsen, F., V. (2010). Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010 – Tendenser, muligheder, problemer. I: Nielsen, F., V. (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (Bind 2, s. 7-24). Danmark: DPU, Aarhus Universitet.

Schauser, S. (2011, oktober). Modkulturministeren. *Berlingske* (3. sektion), s. 4-5.

Schollert, P. (2012, februar). Hård kritik af musikplan. *Morgenavisen Jyllands-Posten* (Kultur), s. 13.

Schollert, P. (2015, maj). Musikplan får opbakning uden at vække begejstring. *Morgenavisen Jyllands-Posten* (Kultur), s. 16.

Sloboda, J. (2004). Emotion, Functionality, and the Everyday Experience of Music: Where does Music Education Fit?. I: Sloboda, J. (red.), *Exploring the Musical Mind: Cognition, emotion, ability, function* (s. 361-374). Oxford University Press.

Smith, J. A., Jarman, M. & Osborn, M. (1999). Doing Interpretive Phenomenological Analysis. I: Murray, M. & Chamberlain, K. (red.), *Qualitative Health Psychology: Theories and methods* (s. 218-240). Sage.

Søndag Aften (2020, 3. februar). *Færre på musikskole*. <https://soendagaf-ten.dk/2020/02/faerre-paa-musikskole/> (Sidst tilgået: 15/4 2020).

Vuust, P. (2017). *Musik på Hjernen: Hvad sker der i hjernen, når vi lytter til og spiller musik?*. København: People'sPress.