



# *Musikundervisningens vilkår i det danske uddannelsessystem*

*Et empirisk studie af musikundervisningens vilkår i danske folkeskoler og musikskoler.*

**Alberte Bønkel**

**Frederikke Vraa Østergaard**

**Aalborg universitet**

**Kandidatspeciale, musik**

**Forår 2021**

## Abstract

In this paper, we have studied the conditions under which music education exists in the Danish school system. We have specifically been interested in the teaching of music in public schools and in music schools.

We have built this paper upon a study done at Aarhus University, in which it was revealed that the musical education system is facing a series of challenges, especially in relation to the public school system, the teacher's education and the obligatory collaborations between the public schools and the music schools. We have also involved existing theory on different aspects of teaching, such as Hanken and Johansen's theory on "factors of settings" and Frede V. Nielsen's "types of reasoning for music as a subject".

To analyse these conditions, we have conducted two different types of studies – firstly, we made two polls, in which we collected data and information about how both public-school music teachers and music school teachers felt about the conditions under which they teach, for instance regarding their paid preparation time and their interinstitutional collaborations. Thereafter we conducted four interviews with two teachers from each institution based on the knowledge we gained from the polls.

As a theoretical framework, we have used narrative theory, which focuses on how humans tell and understand stories, and how any story told by a person is a valid point that should be analysed as such. Along with this, specifically regarding analysing the results of our polls, we used thematic analysis in order to systemise the narratives from the polls.

From our analytical work, we have found that there are four primary challenges within the music education system: Physical setting, teacher prerequisites, preparation time and collaboration. Physical settings pose a challenge, as music is a subject that requires physical space and musical instruments in order to function. There are also challenges regarding teacher's prerequisites, as a large number of music teachers in the Danish public school system are not educated in the field. In relation to preparation time, the teachers seem to struggle with having enough time to prepare for their music classes, as their preparation time is calculated along with time for meetings etc. Lastly, they face challenges in relation to the collaboration with the music schools, as there seems to be a disagreement as to how these collaborations should function and what actually constitutes a collaboration.

We have concluded that most of these problems stem from a lack of funding from the Danish state, and that, if Danish society is interested in conducting proper music education, then there needs to be a shift in how money is distributed.

## Indhold

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Abstract</b> .....                                                    | 1  |
| <b>Indledende</b> .....                                                  | 6  |
| <b>Kortlægning af forskningsområdet</b> .....                            | 8  |
| <b>Status for musikundervisning i det danske uddannelsessystem</b> ..... | 8  |
| <b>Folkeskolens historie</b> .....                                       | 9  |
| <b>Folkeskolens status 2020</b> .....                                    | 11 |
| <b>Undervisningstimer og underviserforhold</b> .....                     | 12 |
| <b>Lærerkvalifikationer</b> .....                                        | 13 |
| <b>Samarbejdet mellem folkeskolen og kulturskolen</b> .....              | 14 |
| <b>Opsummerende</b> .....                                                | 14 |
| <b>Musik- og kulturskolens historie</b> .....                            | 14 |
| <b>Musik- og kulturskolens status i 2020</b> .....                       | 16 |
| <b>Samarbejdet mellem musik- og kulturskolen og folkeskolen</b> .....    | 17 |
| <b>Opsummerende</b> .....                                                | 18 |
| <b>Gymnasiet</b> .....                                                   | 19 |
| <b>Professionshøjskolerne - læreruddannelsens vilkår i 2020</b> .....    | 20 |
| <b>Opsummerende</b> .....                                                | 22 |
| <b>Konservatoriet</b> .....                                              | 22 |
| <b>Generelt opsummerende</b> .....                                       | 23 |
| <b>Kritik af rapporten</b> .....                                         | 24 |
| <b>Eksisterende forskning</b> .....                                      | 25 |
| <b>Hvorfor musik?</b> .....                                              | 25 |
| <b>Antropologisk orienteret</b> .....                                    | 26 |
| <b>Æstetisk orienteret</b> .....                                         | 28 |
| <b>Kulturorienteret</b> .....                                            | 29 |
| <b>Opdragelsesorienteret</b> .....                                       | 30 |
| <b>Opsummerende</b> .....                                                | 32 |
| <b>Rammefaktorer</b> .....                                               | 32 |
| <b>Elev- og lærerforudsætninger</b> .....                                | 34 |
| <b>Hverdagsviden og skolefag</b> .....                                   | 38 |
| <b>Opsummerende</b> .....                                                | 40 |
| <b>Videnskabsteori</b> .....                                             | 40 |
| <b>Fænomenologi</b> .....                                                | 40 |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Hermeneutik</b> .....                                                | 41  |
| <b>Hermeneutik og forforståelse i henhold til feltet</b> .....          | 42  |
| <b>Metode</b> .....                                                     | 44  |
| <b>Spørgeskemaundersøgelser</b> .....                                   | 45  |
| <b>Formulering af spørgsmålne</b> .....                                 | 47  |
| <b>Distribuering</b> .....                                              | 48  |
| <b>Interview</b> .....                                                  | 49  |
| <b>Udarbejdelsen af spørgsmål og metodiske overvejelser</b> .....       | 50  |
| <b>Interviewsituationen</b> .....                                       | 50  |
| <b>Transskribering</b> .....                                            | 52  |
| <b>Narrativer og meningsdannelse</b> .....                              | 53  |
| <b>Tematisk analyse</b> .....                                           | 55  |
| <b>Analyse</b> .....                                                    | 60  |
| <b>Bliv fortrolig med data</b> .....                                    | 61  |
| <b>Generer startkoder</b> .....                                         | 61  |
| <b>Søg efter temaer</b> .....                                           | 63  |
| <b>Gennemgå temaer</b> .....                                            | 65  |
| <b>Definer temaer</b> .....                                             | 70  |
| <b>Temaer vedrørende folkeskolen</b> .....                              | 70  |
| <b>Temaer vedrørende Musikskolen</b> .....                              | 80  |
| <b>Fra spørgeskemaundersøgelse til interviews</b> .....                 | 88  |
| <b>Analyse af narrativer</b> .....                                      | 91  |
| <b>Rammefaktorer</b> .....                                              | 91  |
| <b>Musikfagets værdi</b> .....                                          | 103 |
| <b>Samarbejdet</b> .....                                                | 109 |
| <b>Generelt opsummerende for analysen</b> .....                         | 111 |
| <b>Vores data kontra rapporten fra 2020</b> .....                       | 112 |
| <b>Problematikker og løsninger</b> .....                                | 114 |
| <b>Nødvendige ressourcer for ideel musikundervisning</b> .....          | 115 |
| <b>Det ideelle samarbejde</b> .....                                     | 118 |
| <b>De fire primære problemstillinger og hvordan man løser dem</b> ..... | 120 |
| <b>Fejlkilder og kritik af metoden</b> .....                            | 121 |
| <b>Fremtidigt arbejde</b> .....                                         | 124 |
| <b>Fremtiden for musikundervisningen i Danmark</b> .....                | 126 |

|                              |            |
|------------------------------|------------|
| <b>Konkluderende .....</b>   | <b>127</b> |
| <b>Litteraturliste .....</b> | <b>133</b> |

## Indledende

Bliver musikundervisningen i Danmark prioriteret nok? Dette spørgsmål kan man ikke undlade at stille sig selv, når man som musikfaglig bliver konfronteret med de mange vilkårsændringer og nedskæringer, området har været underlagt de seneste år. Her er der både tale om nedskæringer, der rammer ungdomsuddannelserne og videregående uddannelser, men også særligt børne- og ungeområdet har oplevet markante ændringer. Et af de mest bemærkelsesværdige eksempler på dette ses i forbindelse med folkeskolereformen fra 2013. Reformen bygger på tre grundprincipper: "Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis." ("Folkeskolereformen" 2017). Som led heri indføres blandt andet tanken om "den åbne skole", som blandt andet sætter krav til samarbejder mellem landets folkeskoler og musik- og kulturskoler. Endvidere tilføjes der fra statslig side et vejledende tal, som angiver den ønskede mængde musikundervisning i folkeskolen. Dette tilføjer imidlertid et vejledende tal, der er én lektion højere om ugen end tidligere. Til trods for at dette på sin vis forekommer som en positiv fremgang, opleves der forskellige frustrationer blandt de musikundervisende institutioner, der særligt er bundet op på en generel ressourcemangel.

Denne problematik belyses af en række forskere fra Aarhus Universitet, under ledelse af Sven-Erik Holgersen og Finn Holst, i rapporten "Musikfaget i Undervisning og Uddannelse – Status og Perspektiv" fra 2020. Heri sættes fokus på musikfagets vilkår i samtlige af de institutioner i Danmark, hvor musikken formidles. I løbet af rapporten bliver det tydeligt, at der ligger en række strukturelle udfordringer i vejen for at udføre den kvalitet af undervisning, det er ønsket. Her hæftede vi os især ved de problematikker, der fremgik i forhold til undervisningen i folkeskolen og i forhold til, at det synes at være særligt udfordrende at uddanne nye musiklærere fra professionshøjskolerne, der kan varetage musikundervisningen i netop folkeskolen. Ligeledes hæftede vi os ved, at der også forekom uoverensstemmelser i forbindelse med de obligatoriske samarbejder, der blev pålagt skolerne i forbindelse med folkeskolereformen. Her fremgik det, at folkeskolernes opfattelse af disse samarbejder var, at de forekom i langt mindre grad, end musikskolerne opfattede det. Dette ledte til overvejelser om, hvordan disse samarbejder egentligt opleves i virkeligheden, og hvad der skal til for at konstituere et velfungerende, balanceret samarbejde. Derudover blev vi også opmærksomme

Side 6 af 134

på, at elevtallene i musikskolen er utroligt lavt i forhold til målgruppen, og at deltagerne i undervisningen generelt bærer præg af at være børn af økonomisk stabile familier, hvilket antyder at frivillig musikundervisning er reserveret til en kulturel elite.

Disse pointer vækkede en generel interesse i, hvorledes vilkårene for musikundervisningen i grundskoleårene egentligt trives, og hvilke vilkår der egentligt er for formidlingen af musikundervisning til børn, og ledte os til at stille følgende spørgsmål:

*Rapporten "Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiv" (2020) beskriver, hvorledes det opleves som en udfordring at opnå tilfredsstillende, kvalificeret undervisning i folkeskolen. Ligeledes er det en begrænset mængde af børn, der modtager undervisning i musikskolen. Samarbejdet mellem institutionerne er ligeledes præget af uoverensstemmelser. Dette leder os til at spørge: Hvad er vilkårene for musikundervisningen i det danske samfund, hvilke konsekvenser har disse og hvad skal der til for at opnå de ideelle undervisningsvilkår?*

For at kunne belyse dette område, har vi set det væsentligt nærmere at undersøge og kortlægge den allerede eksisterende forskning. Hertil har vi først og fremmest set det relevant at anvende forskning, der omhandler, hvorfor og hvordan vi som samfund beskæftiger os med musik generelt. Heri ligger der forskellige perspektiver, der eksempelvis omhandler samfundsretorikken, der ofte er præget af, at musikfaget nødvendigvis må forsvare sig selv og sin position i samfundet. Dette finder vi som et væsentligt perspektiv, når man undersøger et område som dette. Ydermere har vi også set det væsentligt at anvende teori, der omhandler, hvilke rammer der påvirker undervisningssituationer. Med det menes, at der i undervisningssituationer nødvendigvis er forskellige faktorer, der både kan forekomme hæmmende og fremmende for undervisning. Dette er både aspekter, der vedrører økonomi, lokaler, instrumenter, samt lærer- og elevers forudsætninger for at udføre og modtage undervisning. Til at beskrive dette teoretiske ståsted, har vi set Frede V. Nielsens fire *begrundelsestyper* samt Hanken og Johansens teori omhandlende *rammefaktorer*, som de mest anvendelige i henhold til vores område. Denne kortlægning vil sidenhen blive anvendt som et analytisk begrebsværktøj i henhold til vores udarbejdede undersøgelser og analyserne heraf.

For at belyse området nærmere og få et indblik i, hvordan situationen opleves ude i institutionerne, har vi udført nogle forskellige undersøgelser for at indsamle empiri om



området. Denne undersøgelse har da taget udgangspunkt i to forskellige dataindsamlingsmetoder: spørgeskemaer og interviews. Vi har udformet to spørgeskemaer – et hver til henholdsvis folkeskolelærere og musikskolelærere. Ud fra resultaterne af disse spørgeskemaer, udførte vi opfølgende og mere dybdegående interviews med to undervisere fra hver institution, således at vi kunne få nogle personlige fortællinger om deres oplevelser som undervisere.

Grundlæggende set ønsker vi med vores undersøgelser at skabe et konkret billede af personer, der befinder sig inden for områdets, virkelighedsforståelse. Derfor ser vi det væsentligt at kortlægge udtalelser fra vores udarbejdede interviews og spørgeskemaundersøgelser gennem narrativ teori. Narrativ teori omhandler grundlæggende, at vi analyserer det udtalte som en virkelighedsforståelse og dermed ikke søger at forklare opfattelserne, men snarere at forstå det udtalte ud fra et forskningsperspektiv. For at kunne udpege narrativer ser vi det væsentligt at analysere vores spørgeskemaundersøgelser gennem en håndgribelig og gennemgående metode. Dette har vi valgt at gøre, ved at anvende Clarke og Brauns teori om tematisk analyse.

Således ønsker vi altså at skabe en forståelse af musikundervisningens vilkår ud fra virkelighedsberetninger, og dermed tilføje nye perspektiver til området.

## **Kortlægning af forskningsområdet**

For at kunne undersøge musikundervisningen i det danske uddannelsessystem, ser vi det væsentligt at inddrage allerede eksisterende forskning på området. Her ser vi det først og fremmest interessant at undersøge nærmere, hvilke tendenser der gør sig gældende, samt hvilke ændringer området har gennemgået. For at kunne gøre dette, ønsker vi at inddrage rapporten *Musik i undervisning og uddannelse - status og perspektiv* (Holgersen et al. 2020). Denne rapport vil fungere som teoretisk og historisk afsæt til vores senere dybdegående undersøgelse af området. Af denne årsag vil følgende afsnit vedrører rapportens forskellige udsagn, og gennemgå de forskellige institutioner, der vedrører vores emne.

## **Status for musikundervisning i det danske uddannelsessystem**

Nævnte rapport har til formål at gøre status over musikundervisningen, der forefindes i det danske system. Her er der både tale om musik i folkeskolen, gymnasiet, musik- og kulturskolen, professionshøjskolerne, universitetet og konservatoriet - altså alle steder i det

danske uddannelsessystem, hvor musikundervisning er på dagsordenen. Denne rapport er udarbejdet i et samarbejde mellem flere forskere, der hver har arbejdet med hver sit fokusområde. Dernæst skal det bemærkes, at denne rapport er skrevet som opdatering af rapporten: "Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010". Denne rapport søger altså at gøre status over, hvorledes musikundervisningen trives og udfolder sig i Danmark i året 2020. Da dette projekt primært ønsker at arbejde med musikundervisning i folkeskolen, samt samarbejdet mellem folkeskolens musikundervisning og musik- og kulturskolerne, ser vi primært disse to områder fra rapporten relevante at inddrage. Vi ser dog også en pointe i at kigge nærmere på, hvilke vilkår musikundervisere, såsom folkeskolelærere og musikskoleundervisere, arbejder under. Dette ønsker vi at inddrage, da undervisernes ressourcer direkte har indflydelse på, hvilke ressourcer eleverne har til rådighed under musikundervisningen. Vi ønsker at kigge nærmere på undervisernes ressourcer, ved at undersøge status og udvikling på de uddannelsesinstitutioner, de hver især kommer fra – altså konservatoriet og professionshøjskolen. For at kunne opnå en dybere forståelse af og et indblik i, hvordan musikundervisningen forløber sig i Danmark, ser vi det nødvendigt, i de følgende afsnit, nærmere at redegøre for, hvordan uddannelserne reelt er struktureret. Hertil vil der også blive inddraget et forandringsperspektiv, der redegør for, hvordan de forskellige uddannelsessteder har forandret sig fra 2010 til nu. Først og fremmest ser vi det relevant at gå nærmere ind i, hvilke pointer rapporten af Holgersen et al. fremdrager i afsnittet omhandlende folkeskolen.

## **Folkeskolens historie**

For at kunne opnå en bred forståelse af folkeskolens forhold til musikundervisning gennem tiden, ser vi det nødvendigt at kigge på folkeskolens generelle historie. Derfor vil følgende afsnit tage udgangspunkt i en historisk gennemgang.

Musik i folkeskolen har gennemgået mange forandringer gennem tiden. Først kan det nævnes, at musikundervisningen på et generelt plan gennemgik en decideret formålsforandring mellem 1958 og 1975. Her gik musikundervisningen fra at være et sangfag til at være et fag, hvor eleverne kunne deltage aktivt, som udøvende eller lyttende, i musikken (Holgersen et al. s. 35). Med denne ændring blev musik endvidere også fjernet som obligatorisk fag fra 5.-9. klasse, og eleverne i 1.-5. klasse gik fra at have enkelttimer til at have dobbelttimer. Denne fordeling blev først igen omjusteret i kraft af folkeskoleloven i 1993,

hvor musikundervisningen igen blev obligatorisk for elever i 6. klasse (Ibid, s. 36). Frem til 2013 sker der kun få ændringer i timeantal, samt for hvilke klasser musikundervisningen er obligatorisk. Den væsentligste ændring sker i 2002 i form af en reformulering af fagmålene for musik (Ibid). Reformuleringen kommer til udtryk gennem tre nye hovedmål: musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben (Ibid, s. 36). Disse hovedmål indgår som led i det projekt, som i faghæftet fra pågældende år bliver kaldt "klare mål". Dette bliver dog senere ændret til "fælles mål" (Ibid). I 2013 bliver folkeskolen reformeret. Her kommer der fokus på en længere og mere varieret skoledag. Timeantallet i musik bliver i denne forbindelse hævet med en lektion pr. uge for elever fra 1. - 5. klasse, hvorefter man som elev fra 7. klasse skal vælge et valgfag.

Noget, vi finder særligt relevant i forhold til vores område, er, at folkeskolerne, i kraft af denne reform, bliver forpligtede til at indgå i kommunale og regionale samarbejder, og i denne forbindelse også samarbejder med kommunernes musik- og kulturskoler. Musikskolerne bliver ligeledes underlagt lovgivning, hvor de skal indgå i samarbejder med deres pågældende kommunes folkeskoler (Ibid, s. 38). Dette samarbejde foregår i forbindelse med og i forlængelse af ideen om "den åbne skole". Det er dog ikke specificeret nærmere, hvorledes dette samarbejde skal fungere i praksis (Ibid, s. 39). "Den åbne skole" bygger grundlæggende på ideen om, at der mellem folkeskoler i kommunen skal være lokale samarbejder, der giver eleverne mulighed for at engagere sig i aktiviteter uden for den ordinære skoledag. Dermed indbefatter det altså samarbejder med musik- og kulturskoler, idrætsforeninger, erhvervslivet og museer. Dette er med ideen om, at børn skal opnå en forståelse af og kendskab til samfund og foreningsliv. ("Den Åbne Skole" 2021)

Senest er der sket ændringer i 2018, hvor det blev obligatorisk for elever i udskolingen, at vælge et toårigt praktisk/musisk valgfag, med mulighed for prøve ved valgfagets afslutning. Denne ændring trådte i kraft allerede ved skolestart i 2019, hvorfor eksaminering af eleverne forløber sig i 2021. En vigtig kommentar til netop denne ændring er, at det ikke er fastsat for skolerne, hvilke valgfag, der skal udbydes, hvorfor musik helt konkret kan udelades på nogle skoler. Det er dog obligatorisk, at skolerne udbyder faget håndværk og design, samt at eleverne skal have minimum to fag at vælge imellem.

### Folkeskolens status 2020

Et vigtigt aspekt i denne rapport er, at den søger at skabe status over, hvordan musikundervisningen trives i året 2020. Til at skabe status forholder den sig også til en lignende rapport, som, af samme forskere, blev udarbejdet i 2010. Denne rapport indsnævrer sine vigtigste pointer omhandlende folkeskolen til tre hovedpunkter: *“1: Den generelle udvikling af læreplaner og timerammer”*, *“2: Formål og indholdsmæssige hovedområder for faget musik i folkeskolen”* og *“3: Musikundervisningens rammer”* (Ibid, s. 54). Rapporten fra 2010 sammenholdes med den nye rapport, og konkrete statusser omhandlende de tre punkter sammenlignes.

Punkt 1: *“Den generelle udvikling”* er karakteriseret ved at have flere forskellige fokusområder, der berører forskellige og overordnede parametre. Det første, der skal bemærkes, er, at det vejledende timetal gennem tiden ikke har ændret sig synderligt. Der hvor der er et problem, er det reelle timeantal. Med reformen i 2013 blev det vejledende timeantal øget med én time på årgangene fra 1.-5. klasse (Ibid, s. 54). Det næste, der skal bemærkes under dette punkt, er, at der i 2004 sker en omstrukturering lokalt til nationalt niveau i kraft af *Fælles mål*. Således bliver der også indført nationale tests (Ibid, s. 54). Slutteligt sker der en strukturændring i udskolingen, hvor man, som nævnt tidligere, får mulighed for at vælge musik som et toårigt valgfag med mulighed for prøvelse ved afslutning. Således er status altså på området, der i rapporten hedder *“den generelle udvikling”*.

Punkt 2 hedder *“Formål og indholdsmæssige hovedområder for faget musik i folkeskolen”*. Rapporten bemærker, at formålsformuleringerne generelt set har været stabile gennem tiden, men naturligt følger nogle tendenser, som forefindes i samtiden. Her ses det blandt andet i 2009, at der tilføjes et aspekt om *“den danske sang”* til formuleringen. Ligeledes sker der mindre ændringer i 2013, 2014 samt slutteligt i 2017, hvor de førhen bindende færdigheds- og vidensmål bliver vejledende (Ibid, s. 54).

Punkt 3: *“Musikundervisningens rammer”* viser et overraskende positivt billede i forhold til resultaterne fra 2009. I rapporten fra 2010 så man, hvordan mange skoler i højere grad opfyldte kravene til timeantal end tidligere set. Tidligere i rapporten fra 2020, beskrives det, hvorledes der har været en tendens til et A-hold og et B-hold: skoler, der har prioriteret musik, og skoler, der ikke har.

### **Undervisningstimer og underviserforhold**

Ud over at perspektivere til rapporten fra 2010, perspektiverer denne rapport også til en undersøgelse lavet i samarbejde med DPU og Musiklærerforeningen. Denne undersøgelse er udarbejdet som en spørgeskemaundersøgelse, som er sendt ud til musiklærerforeningens medlemmer. Det skal derfor bemærkes, at besvarelsene overvejende er fra uddannede musikundervisere. Dernæst kan det således også formodes, at der vil være en overrepræsentation af velkvalificerede musikundervisere fra kommuner og skoler, hvor musik har høj prioritet – altså det, der også beskrives som A-holdet, og en underrepræsentation af det modsatte – B-holdet. Undersøgelsen vedrører emner såsom lærer kvalifikationer, timeantal, musik som værdisæt og musik som valgfag. Denne undersøgelse sammenlignes i løbet af rapporten med en lignende undersøgelse fra 2009 (Ibid, s. 44). Undersøgelsen fra 2009 viste, at der var sket en klar reduktion i forhold til, hvor mange skoler, der overholdt det obligatoriske timeantal. I 2009 lå hele 40% under det samlede anbefalede timeantal (Ibid, s. 45). I den forbindelse tydede undersøgelsen også på, at der var en tiltagende tendens til, at musik overvejende blev undervist i på enkelttimebasis (Ibid, s. 45) Der var endvidere også en tendens i 2009 til at nedprioritere musik i indskolingen, samt en tendens til, at der var meget stor spredning mellem skolernes timeantal pr. uge. Undersøgelsen fra 2019 viser et anderledes positivt billede på timeantallet pr. uge. I 2019 opfylder 60% det anbefalede timeantal pr. uge. Der er dog stadig stor spredning på timeantallet, men med en relativt positiv fordeling (Ibid, s. 45). Den væsentligste forskel mellem disse to undersøgelser er, at der i 2009 som sagt var en tendens mod at gøre musikundervisningen mere enkelttimebaseret. I 2019 ser det dog anderledes ud, da der nu er en tendens til at gøre musik dobbelttimebaseret. Der kommenteres også slutteligt på, at spændet mellem A-holdet og B-holdet, altså skoler med stærk musikkultur og skoler med svag musikkultur, er blevet større. Det skal igen bemærkes, at B-holdet er underrepræsenteret i sådan en undersøgelse. Timeantallet opfylder altså i større grad anbefalingerne, hvis man anvender denne undersøgelse. Der er dog store udsving i timeantallet mellem skolerne.

Det næste nedslag i undersøgelserne fra 2009 og 2019 omhandler lærernes undervisningstimer. I 2009 var der en tendens til at lærere, i nogle tilfælde, blev presset til at tage flere timer på grund af underbemanding af musikundervisere på skolerne. Denne tendens medførte, at flere kvalificerede undervisere stoppede med at undervise, hvilket igen medførte, at der var færre undervisere til at bemande undervisningen (Ibid, s. 46). Denne

tendens er uændret i 2019. Der er altså ikke musiklærere nok, og de kvalificerede musiklærere der er, er på overarbejde og derfor i risiko for at "brænde ud" - altså eksempelvis at blive ramt af stress (Ibid, s. 46). Undersøgelsen fra 2009 viser, at det er vanskeligt for skolerne at skaffe kvalificerede undervisere. Dette er ligeledes forværret, og forventes at blive forværret yderligere, da en stor årgang af musikundervisere uddannet i 80'erne snarligt forventes at gå på pension. Ydermere forværres det af, at der bliver uddannet færre musiklærere end tidligere. Som løsning på problemstillingen omhandlende manglende musikundervisere søger mange skoler til undervisere, der ikke er uddannede musikundervisere. Dette påvirker naturligt kvaliteten af undervisningen. Rapporten beskriver, hvorledes dette muligvis kan medføre, at B-holdet i fremtiden bliver større, da det bliver svært at drive en musikkultur på mange skoler. Endvidere tiltrækker skoler med etablerede musikkulturer naturligt kompetente musikundervisere (Ibid, s. 48).

### **Lærerkvalifikationer**

Som del af disse undersøgelser fra henholdsvis 2009 og 2019 kigges der også nærmere på lærerkvalifikationer. I 2009 tegnede der sig et meget tydeligt billede af et skel mellem A-holdet og B-holdet. Både undersøgelsen fra 2009 og undersøgelsen fra 2019 påpeger samme tendens som i kategorien omhandlende lærernes undervisningstimer, nemlig at undervisningen ofte varetages af personer, der ikke har relevant uddannelse, eller folk der har en anden relevant uddannelse. Det vil altså sige lærere uden musikspecialisering, pædagoger, eller personer uddannet på universitetet eller konservatoriet. Rapporten sår endvidere tvivl om og kritiserer, at musikundervisningen ofte varetages af personer "med relevant erfaring" men ingen uddannelse. Det pointeres i rapporten, at dette næppe kan være optimalt (Ibid, s. 48).

Det næste punkt i undersøgelserne, som vi ser relevante at inddrage, omhandler musik som valgfag. I 2009 tegnede der sig en tendens, som viste, at kun få skoler udbød musik som et valgfag. Ydermere viste den også, at dette var på baggrund af mangel på kvalificerede undervisere og utilstrækkelige timemæssige ressourcer (Ibid, s. 50). Den nye undersøgelse fra 2019 påviser også en tendens, der viser en tilbagegang, som ligger endnu lavere end i 2009. Rapporten forholder sig dog positivt til udviklingen inden for udbud af musik som valgfag, da der i 2018 skete en valgfagsændring. Med denne ændring og det øgede fokus på at gøre

musikfaget mere tiltalende for underviserer i kraft af valgfag, ser rapporten muligheden for en positiv fremgang i fremtiden.

### **Samarbejdet mellem folkeskolen og kulturskolen**

Sluttelig berør undersøgelserne og rapporten samarbejdet mellem folkeskolen og musikskolen. Fra 2009 til 2019 er den største ændring, at der i kraft af skolereformen i 2013 bliver vedtaget ved lov, at musik- og kulturskolerne skal samarbejde med folkeskolerne. Dette er, som nævnt tidligere, en del af det, der i reformen beskrives som "den åbne skole" og kræver planlægning, strukturering og udførelse fra begge parter. Der skelnes i undersøgelsen mellem tre typer af samarbejder: "Eksterne projekter", "partnerskaber" og "integrerede projekter" (Ibid, s. 51) Disse begreber vil vi udspecificere nærmere i afsnittet omhandlende kulturskolerne, hvorfor vi kun kort i dette afsnit vil redegøre for, hvilke udfald spørgeskemaundersøgelsen viste i henhold til folkeskolerne. I denne undersøgelse bliver folkeskolerne spurgt om, om der er indgået et samarbejde med kommunens musik- og kulturskole. Her siger 47%, at der er indgået et reelt samarbejde. Dernæst spørges der også om hvilken type samarbejde, der er indgået. Her svarer 22%, at der er indgået eksterne samarbejder, 11% siger partnerskab, og 9% siger integreret (Ibid). I dette spørgeskema svarer 11%, at samarbejdet er foregået via koncertpræsentationer. Folkeskolerne beretter altså om et samarbejde, der bærer præg af, at det primært er styret af musik- og kulturskolerne.

### **Opsummerende**

Grundlæggende set er der altså sket en række ændringer på folkeskoleområdet inden for de sidste 10 år. Vi hæfter os særligt ved pointerne omhandlende lærerkvalifikation, timeantal, A- og B-hold samt samarbejdet med musik- og kulturskolerne.

### **Musik- og kulturskolens historie**

Da vi ønsker at gå nærmere ind i samarbejdet mellem folkeskolerne og musik- og kulturskolerne, ser vi det relevant at lave samme gennemgang af musik- og kulturskolernes historie, udfordringer og fordele, som vi i forrige afsnit gennemgik med folkeskolen. Musik- og kulturskolerne har siden deres oprindelse i 1930'erne gennemgået mange forandringer. De første musikskoler blev som sagt startet i 1930'erne. Her var deres primære formål at skabe folkelig musikalsk dannelse (Ibid, s. 83). Sideløbende med denne musikskoles udvikling blev jazzmusikskolen en realitet. Dog var fælles mål for begge at nå den brede befolkning.

Overordnet set var ideen, at musik ikke kun er noget for de få (Ibid, s. 83). Denne begyndelse for musikskolen kategoriseres i rapporten af Holgersen som "første fase" af musik- og kulturskolernes historie, også kaldet "udviklingen af muligheder for frivillig musikundervisning" (Ibid, s. 83). Dernæst følger naturligvis anden fase af musik- og kulturskolernes historie: "etablering af musikskoler som samlende organisationsform" (Ibid, s. 83). I denne fase udvikles den frivillige musikundervisning, som fungerer i samspil med folkeskolerne. Denne udvikling sker i 1940-1950. Særligt i 1950'erne opstartes skoleorkestre i samarbejder med musikskolerne. Den efterfølgende periode i 1960'erne er præget af økonomisk højkonjunktur, hvorfor det kulturelle og musikalske område af samfundet naturligt også er i vækst. Dette resulterer i nyopståede musik- og kulturskoler, som ligeledes har kontakt til folkeskolerne (Ibid, s. 84). En sidste væsentlig pointe fra denne periode er, at der sker lovgivning på området, som synliggør musikundervisningen efter skoletid. Denne periode og fase af musik- og kulturskolernes historie er dermed væsentlig at bemærke, da der her for første gang bliver vedtaget love vedrørende musikundervisning (Ibid).

"Institutionalisering og offentlig regulering og støtte" (Ibid). Sådan navngives tredje fase af musik- og kulturskolernes udvikling. Denne periode begynder, hvor den foregående fase slutter, nemlig ved lovgivning. I 1976 fik Danmark verdens første musiklov. Denne lovgivning etablerer musik og kulturskolerne som offentlige institutioner (Ibid, s. 84). Førhen var det ikke givet, at musikskolerne var kommunale. Disse var også private og selvejede.

Den fjerde fase, som i rapporten bliver kaldt for "Specialisering og talentudvikling", finder sted i starten af årtusindeskiftet. Denne fase af musikskolernes udvikling handler kort sagt om, at der bliver foretaget en række initiativer, der skal styrke den musikalske fødekæde ved at udvikle og dyrke talenter. Dette er særligt med henblik på at kunne opfylde niveaukrav fra konservatorier og orkestre (Ibid). Et andet interessant perspektiv fra denne fase i kulturskolernes historie, er, at elevtallet mellem 2006 og 2010 falder med 17%. Dette fald sker på trods af en øgning af budget på de fleste musik- og kulturskoler. Faldet går hårdest ud over sammenspil og folkeskolesamarbejder (Ibid).

Femte fase, "reetablering af den dobbelte opgave", har sin begyndelse i 2012, hvor kulturministeriet udformer en forenkling og decentralisering af de statslige retningslinjer, der tidligere har gjort sig gældende for musik- og kulturskolerne. Med denne forenkling lægges der særlig vægt på to fokusområder: musikskolernes målsætning om livslang beskæftigelse med musikken, samt et ønske om at skabe elever, der er egnede til videregående



musikuddannelser (Ibid). Ud over denne forenkling, sker der også en ændring i kraft af folkeskolereformen fra 2013. Nu bliver det vedtaget ved lov, at kulturskolerne skal indgå i samarbejder med folkeskolerne. Dermed er samarbejdet herimellem intensiveret siden 2013 (Ibid). Der opstår så at sige et udviklingsfelt, hvor særligt ensembleundervisning og pædagogik har mulighed for at komme i fokus. Dette kan på mange måder siges at gå hånd i hånd med de tidlige tanker fra 30'erne, med ønskerne om musik- og kulturskolernes vigtige rolle i samfundet (Ibid, s. 85).

Således inddeler rapporten altså musik- og kulturskolernes historie. Dog er der også nogle tiltag, som er aktuelle og nutidige, som vi i følgende afsnit ser relevante at nævne. Dette ser vi relevant, da vi via dette har en formodning om at opnå indblik i de nutidige tiltag og udfordringer. Samtidig ser vi det interessant at inddrage som del af den historiske udvikling samt som element i et tilbageblik og eventuel sammenligning.

### **Musik- og kulturskolens status i 2020**

Det nyeste og væsentligste, der er at bemærke, sker i 2016. Her nedsætter kulturministeriet en tænketank, som har til formål at kigge nærmere på musikskolerne i Danmark. Denne tænketank udgiver i denne forbindelse rapporten "Musikskolerne i Danmark" (Musikskoletænketanken 2017). Ud fra denne rapport fremgår det, at musik- og kulturskolerne skal være for alle de børn og unge, der har lyst til at dyrke musikken. Dog fremgår det også af rapporten, at musikskolerne kun ramte 4% af målgruppen, samt at 55% af de elever, der går på musik- og kulturskolerne kommer fra familier med en årsindkomst på 800.000 kr. Disse tal er fra 2014-2015 (Holgersen et al. 2020, s. 85). Således er det altså tydeligt, at til trods for, at der er et ønske om, at musikskolerne er for alle, der ønsker at modtage denne type undervisning, så er det langt fra en realitet. Der kan altså ikke siges at være lige muligheder for alle børn i samfundet, hvilket klart skaber nogle forskellige problemstillinger og spørgsmål. Som de også beskriver i rapporten fra 2020:

*Dette peger på, at der langt fra er lige muligheder for alle børn og unge, og leder til spørgsmål om hvad det er for en musikskoleforståelse og praksis, der ville muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning, også for de børn og unge, der ikke sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning (de andre 96%). Det må både problematiseres*

*hvorvidt alle har adgang, og hvorvidt der er tale om en praksis der udelukker (eller afvikler) deltagelse for nogen.* (Holgersen et al. 2020, s. 85).

Ud over denne problemstilling, der vedrører tilgængeligheden af musikundervisning for alle børn og unge, påpeger rapporten yderligere et problem. Der er gennem de seneste år sket en række tiltag, der har hævet deltagerbetalingen (Ibid, s. 91). Dette kan heller ikke siges at opfordre familier med lavere indkomst til at sende deres børn og unge i musik- og kulturskoler.

### **Samarbejdet mellem musik- og kulturskolen og folkeskolen**

Som nævnt tidligere blev det i 2013 vedtaget ved lov, at musik- og kulturskolerne skulle indgå i samarbejder med folkeskolerne, det er dog ikke nærmere beskrevet, hvorledes dette samarbejde skal udspille sig. Vi ser det derfor relevant at inddrage oversigter over dette fra rapporten fra 2020. Følgende afsnit vil først og fremmest tage udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse fra 2019, som er gennemført og udsendt af organisationen Danske musik og kulturskoler. Dette spørgeskema blev sendt ud til alle kulturskoleledere i alle kommuner i landet, og fokuserer netop på samarbejdet med folkeskolerne. Ud af de adspurgte musik- og kulturskoler har man modtaget besvarelser fra i alt 63 skoler, hvilket svarer til 64% af alle landets skoler. Ud over at undersøge samarbejdet med folkeskolerne søger undersøgelsen også at belyse kompetencedækning og de behov, der forefindes i musik- og kulturskolen (Ibid). Ud fra dette spørgeskema er der nogle tendenser i forhold til fordelingstallet for samarbejder mellem musikskoler og folkeskoler, der gør sig gældende. Det skal bemærkes, at disse tendenser er på et kommunalt plan. Det første, man kan sige om samarbejderne, er, at i 50% af kommunerne, samarbejder musik- og kulturskolerne med alle folkeskolerne i kommunerne. I 35% af kommunerne samarbejdes der med mere end halvdelen af skolerne, og i ca 15% af kommunerne samarbejdes der med mindre end halvdelen af skolerne (Ibid). Der er altså en inddeling, der viser, at der er nogle kommuner, der prioriterer samarbejdet mere end andre. Her er der igen tale om det, der tidligere i rapporten fra 2020 er beskrevet som A-holdet og B-holdet (Ibid). Det beskrives også i rapporten, at det ikke fremgår ud fra denne inddeling, hvilket type samarbejde musik- og kulturskolen indgår i med folkeskolerne, men snarere at der bare er et samarbejde. Om dette er samarbejde gennem sammenspil, instrumentfremvisning eller temadage vides ikke (Ibid).

Det konkretiseres dog en smule i efterfølgende spørgsmål, som søger at beskrive hvordan samarbejdet er struktureret. Ud fra denne undersøgelse ses det, at samarbejdet først og fremmest indbefatter musikarrangementer, skolens musikundervisning, kompagnonundervisning og instrument- og orkesterklasser, samt i mindre udstrækning temadage og valgfag (Ibid, s. 92). Der er også en del af samarbejderne, der udspiller sig på et mere organisatorisk plan med eksempelvis besøg på musikskolerne, lokaleordninger, koncerter osv. På et overordnet plan, kan der siges at skelnes mellem tre typer af samarbejder: "Eksterne projekter", "partnerskabsprojekter" og "integrerede projekter".

Eksterne projekter er, når musik- og kulturskolen tilbyder færdige og korte forløb til folkeskolen. Partnerskab er en ligelig fordeling af samarbejde, hvor aktører medbringer forskellige kompetencer. Dette er ofte også kortere forløb. Integrerede projekter er længerevarende projekter med et fast program (Ibid, s. 93). I undersøgelsen fordeler det sig således, at der er flest eksterne projekter (40%), herefter er der lidt færre partnerskabsprojekter (37%), og der er færrest af de integrerede projekter (22%) (Ibid, s. 93). Et interessant perspektiv i forhold til denne inddeling er, at musikskolelærerne og folkeskolelærerne rapporterer om væsentlige forskelle i, hvad der opfattes som samarbejder. Folkeskolens musikundervisere vurderer i den gennemførte spørgeskemaundersøgelse væsentligt færre samarbejder som reelle partnerskaber end musikskolerne. Hvad dette helt konkret betyder, er muligvis svært at svare direkte på, men det tyder på, at ordet "samarbejder" tolkes på forskellig vis.

### **Opsummerende**

Generelt set tegner der sig et billede af, at musikskolerne ikke længere rammer den brede befolkning, som ellers var deres første ønske tilbage i 30'erne. I kraft af at musik- og kulturskolerne kun rammer 4% af deres målgruppe, må der altså siges at være en udfordring i henhold til, hvem musik- og kulturskolen reelt er til for. Endvidere problematiseres denne position af, at musikskolernes brugerbetaling generelt er steget gennem de seneste år. Dernæst hæfter vi os ved pointen omhandlende samarbejdet mellem folkeskolerne og musik- og kulturskolerne, der drejer sig om en forskellig vurdering af samarbejdernes funktion.

## Gymnasiet

På trods af, at gymnasierne som sådan ikke er et af vores fokusområder, ser vi det stadig relevant kort at kommentere på, hvilken udvikling de har gennemgået, når vi taler om musik. Dette ser vi relevant, da gymnasiet er et naturligt stadie inden en videregående uddannelse i musik. Endvidere er gymnasiet også aftagere for mange af eleverne fra folkeskolen, og deres elever er også ofte elever i musik- og kulturskolerne.

Vi ser det først og fremmest væsentligt kort at gennemgå gymnasiernes historiske forløb, her med et særligt fokus på musikundervisningen. Grundlæggende set består gymnasierne i dag af fire typer uddannelse: STX, HHX, HTX og HF (Ibid, s. 58). Musik har historisk set i højest grad været en del af det almene gymnasium, hvorfor vi i følgende afsnit tager udgangspunkt heri. Musik var i gymnasiets begyndelse i 1100-tallet en stor del af uddannelsen. Her gik det under navnet *Sang* – dette bliver i 1958 ændret til at hedde *musik*. Faget fortsatte endvidere som en væsentlig del af skolen, under grundlæggelsen af gymnasireformen i 1903, og faget var fortsat obligatorisk. I 1958 sker der endnu en reform, hvor gymnasierne inddeles i matematiske og sproglige linjer. I løbet af 60'erne blev det muligt at vælge en kunstnerisk retning, med musik på højt niveau – musik var fortsat obligatorisk for alle i 1.g, men var uden eksamen (Ibid, s. 59). Gennem de næste 20 år gennemgår musikfaget en stor udvikling i gymnasiet. Der eksperimenteres både med skriftlige prøver, genrer og sammenspil. Dette stigende fokus på musik i gymnasiet medfører en større interesse fra elever, og elevtallet stiger. I 2005 bortfalder musik som obligatorisk fag i 1.g og obligatorisk billedkunst i 3.g, og disse erstattes med et valgfrit kunstnerisk fag i 1.g. Her har skolerne valget mellem at udbyde fagene billedkunst, dramatik, musik og mediefag. Dog udbyder de fleste gymnasier kun to. Musikfaget ophører dermed som obligatorisk fag i gymnasiet (Ibid, s. 61). Ydermere kan man bemærke, at antallet af afgangselever med en musikfaglig studieretning siden 2005 er faldet. I 2005 havde 10,6% af alle afgangselever en studieretning med musik på enten A- eller B-niveau. I 2019 havde kun 6,0% af studenterne denne studieretning.

I 2017 forenkler og reducerer man antallet af studieretninger på STX. Med dette står musik på A-niveau tydeligere. Dog gisner rapporten om, at nu hvor musik på C-niveau ikke længere er obligatorisk og musik på A-niveau ikke altid bliver oprettet som studieretning, at der vil ske en polarisering af de gymnasier, der prioriterer musik og de gymnasier, der ikke prioriterer musik. Dette skyldes, at gymnasier der formår at tiltrække nok elever til at opstarte en

studieretning med musik som linjefag, naturligt også vil tiltrække flere musikinteresserede elever i de efterfølgende år. (Ibid, s. 79).

Hvis man kort skal opsummere de væsentligste pointer i henhold til musikundervisningen på gymnasiet, kan man sige, at faget er gået fra at være en selvfølge og obligatorisk for alle, til nu kun at blive udbudt på de gymnasier, der kan tiltrække tilpas mange elever, til at oprette studieretninger med musik på højniveau. Her kan man naturligt gisne om, om dette vil skabe en tendens, der ligner tendensen i folkeskolen, hvor der sker en opdeling, som afspejler et A- og et B-hold. Det kan endvidere også antages, at faldet af afgangselever med musikstudieretning muligvis forekommer som en afspejling af musikundervisningen i folkeskolen. Ydermere må man antage, at jo færre studenter der uddannes med musikalsk studieretning, des færre kvalificerede elever kan optages på de musikfaglige videregående uddannelser, såsom musikvidenskab, konservatoriet og læreruddannelsernes musikspecialisering. Derfor ser vi også denne del af uddannelsessystemet som et væsentligt led at belyse.

### **Professionshøjskolerne - læreruddannelsens vilkår i 2020**

Slutteligt ser vi det væsentligt at kigge nærmere på, hvilke kår professionshøjskolerne har. Her ønsker vi naturligvis at kigge nærmere på den del af professionshøjskolen, hvor der uddannes lærere med musikalsk specialisering. Vi ser dette aspekt relevant at inddrage, da undervisning jo på mange måder kan siges at være tovejs. Derfor må man naturligt også kigge nærmere på, hvilke ressourcer underviserne har, samt hvilke bestemmelser, der gør sig gældende på uddannelserne. Således ønsker vi at inddrage dette aspekt som del af vores overvejelser omkring lærerressourcer. I kraft af undersøgelsen vedrørende hvilke typer af undervisere, der varetager musikundervisningen i folkeskolen, er vi klar over, at musik ikke altid varetages af en underviser med uddannelse i faget. Blandt andet derfor ser vi det nødvendigt at inddrage tal og data, som muligt kan komme med en række forklaringer på, hvorfor undervisningen ikke altid varetages af musikuddannede undervisere. Da vi primært ønsker at undersøge, hvilke ressourcer musiklærere i folkeskolen har, ser vi det ikke nødvendigt at lave en større gennemgang af læreruddannelsens historie. Derfor vil vi i følgende afsnit kun kigge på de nyeste ændringer af uddannelsen, samt kigge nærmere på udviklingen i forhold til, hvor mange undervisere med musik som linjefag, der bliver uddannet hvert år.

I 2013 vedtog regeringen en aftale om en ny læreruddannelse. Dette var med fokus på at gøre uddannelsen fagligt stærkere og mere attraktiv (Ibid, s. 151). Dette medførte også, at betegnelsen "linjefag" blev erstattet af betegnelsen "undervisningsfag". Således skiftedes fokus til et mål om at undervise. De studerende gik endvidere også fra at skulle vælge fire fag, til nu at skulle vælge tre. Der blev i denne forbindelse også åbnet for, at alle studerende havde mulighed for at vælge musik – i håb om at antallet af musikstuderende ville stige. Dette har dog ikke vist sig at have nogen effekt, og der er tværtimod sket en markant nedgang i antallet af studerende, der vælger musik som undervisningsfag (Ibid, s. 152). Det faldende antal er søgt forklaret med, at det ikke er hvert år, at de respektive professionshøjskoler udbyder musik som undervisningsfag. Rapporten beskriver dog, at denne nedgang muligvis er grundet de store besparelser, musikfaget har gennemgået de seneste år. Særligt i de praktiske elementer af musikundervisningen er der sket store besparelser. Denne nedskæring af praktisk musik har muligvis medført, at faget ikke synes særligt attraktivt for studerende, der er særligt tiltrukket af dette aspekt af musikken (Ibid) En anden forklaring kan også være, at de studerende i kraft af deres indskrivning på uddannelsen, skal vælge enten indskolings-/mellemlinjeinstransprofil eller mellemlinjeinstrans-/udskolingsprofil. Da der generelt er størst tilslutning til mellemlinjeinstrans-/udskolingsprofilen, sker der muligvis også et fravalg af fag, der ikke obligatoriske for udskolingselever og som allerede er dækkede af lærer med indskolings-/mellemlinjeinstransprofilen (Ibid, s. 153).

En anden del af uddannelsen, hvor disse nedskæringer også kommer til udtryk, er i den mængde af ECTS-point, musikfaget fylder i de studerendes uddannelse. Læreruddannelsen er bygget op af i alt 140 ECTS-point. Her kunne man let antage, at de tre valgte undervisningsfag ville fylde lige meget i forhold til ECTS-point, altså omkring de 45 – dette er ikke tilfældet. Man har fra professionshøjskolernes side valgt, at musikfaget skal fylde blot 30 ECTS-points. Dette er en reduktion på 17% fra 1996 (Ibid, s. 154).

I reformuleringen af uddannelsen fra 2013 var en af pointerne, at der skulle være et øget fokus på forskningsprojekter og faglighed. De skulle i denne forbindelse indgå i samarbejder med universiteterne. Formålsbeskrivelsen lyder som følger: "[...] at tilvejebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer inden for de erhverv og professioner, som professionshøjskolens uddannelser er rettet mod." (Ibid, s. 156). Der blev afsat en årlig pulje på omkring 300 millioner kroner til at understøtte disse forskningsprojekter. Disse midler er dog endnu ikke blevet anvendt til musikpædagogisk forskning og udviklingsaktiviteter. Der er

altså groft set et stort behov for musikfaglig forskning, der skal være med til at kvalitetssikre uddannelserne i fremtiden. (ibid, s. 157)

### **Opsummerende**

For kort at opsummere ses det, at der uddannes for få undervisere til at varetage musikundervisningen i landets folkeskoler. Endvidere er kvaliteten af uddannelserne i nedgang i kraft af de mange nedskæringer, der er sket, både når man taler om fagets omfang samt de praktiske elementer af faget såsom sang og klaver. Det kan også konkluderes, at professionshøjskolerne ikke har formået at lave forsknings- og udviklingsprojekter, der fordrer ny musikpædagogisk viden (Ibid).

### **Konservatoriet**

Da vores fokusområde er musikundervisning i folkeskolerne samt samarbejdet mellem folkeskolerne og musik- og kulturskolerne, ser vi det også relevant at kigge nærmere på, hvilke forhold, der er gældende på de uddannelser, der uddanner musikundervisere til musik- og kulturskolerne. Ud fra statistisk materiale i forbindelse med afsnittet omhandlende kulturskolerne, har vi kunne se, at størstedelen af de undervisere, der underviser på kulturskolerne, er uddannet fra konservatorierne (Ibid, s. 96). Derfor er det også dette uddannelsessted, vi ønsker at kigge nærmere på. Det skal dog også bemærkes, at der på mange af kulturskolerne også er undervisere, der har en baggrund fra universitetet eller professionshøjskolen (Ibid, s. 96). Da vi som sagt tager udgangspunkt i rapporten "Musikfaget i undervisning og uddannelse" fra 2020, vil den følgende gennemgang af musikkonservatoriet primært kigge nærmere på, hvilken udvikling konservatoriet har gennemgået inden for de sidste 10 år. Det skal bemærkes, at de forskellige konservatorier i landet udbyder forskellige uddannelser, og har forskellige mål og visioner. Når hvert konservatorium har mulighed for at strukturere de udbudte uddannelser, som de ønsker, er det naturligt også svært at uddrage en fælles udvikling og konklusion. Derfor vil vi i følgende afsnit kommentere på de forskellige konservatorier, og søge at sammendrage nogle tendenser der gør sig gældende.

Rapporten bemærker først og fremmest, at der inden for de sidste 10 år er sket en udvikling, der peger i retningen af en større grad af specialisering og selvstændighed på konservatoriets uddannelser. Dette er dog både i henhold til uddannelser og uddannelsesmiljøer, hvilket resulterer i bredere mangfoldighed blandt deres kunstnere og musikpædagoger (Ibid, s. 159).

Ydermere er der en tendens, der peger mod fokus på det kunstneriske, internationaliserede arbejdsmarked, hvor fag såsom entreprenørskab i større grad vinder indpas (Ibid).

Da vores fokus primært er på underviserne, der bliver uddannet fra konservatorierne, finder vi det særligt interessant at kigge på, hvilken udvikling musikpædagogik og didaktik har gennemgået på uddannelserne. Før 2010, i 2004, blev det obligatorisk for alle de udbudte bacheloruddannelser på musikkonservatorierne at have musikpædagogik svarende til minimum 30 ECTS-points som del af deres uddannelse (Ibid, s. 161). Dette krav har haft en direkte indflydelse, hvilket har betydet et øget antal af dimittender med pædagogiske kompetencer. Ydermere har det gjort skellet mellem en musikpædagogisk uddannelse og en traditionel musikeruddannelse mindre (Ibid). Dette har også medført flere ansøgere til de musikpædagogiske kandidater.

Kigger man på jobmulighederne, står det klart, at musik- og kulturskolerne er en af de største aftagere. Hele 80% af undervisere på musik- og kulturskoler er uddannede fra konservatoriet. Ydermere skal det bemærkes, at der generelt set er relativt lav arbejdsløshed blandt dimittender fra konservatorierne. Deres beskæftigelse bærer dog præg af at bestå af flere lønnede jobs, hvor ansættelsesforholdene både er fastansættelser og som freelance (Ibid, s. 165). En mulig årsag til, at musik- og kulturskolerne er så store aftagere af dimittender, er, at der i kraft af samarbejdet mellem folkeskolen og musik- og kulturskolen, jævnfør "den åbne skole", er sket en stigning i behovet for undervisere på musik- og kulturskolen. Dette har også medført, at mange af dimittenderne muligvis har haft større mulighed for at få job på musik- og kulturskolerne (Ibid, s. 168).

Der tegner sig altså et relativt positivt billede, når man kigger på udvikling på konservatorierne. I kraft af folkeskolereformen og det øgede fokus på samarbejder mellem folkeskolen og musik- og kulturskolen, har konservatoriet oplevet en stigning i efterspørgsel på musikundervisere med musikpædagogiske kompetencer. Dette har musikkonservatoriet imødekommet gennem ændringer fra 2004, hvor musikpædagogik blev en fast del af alle bacheloruddannelser.

### **Generelt opsummerende**

Ovenstående afsnit omhandlende musikundervisningen i Danmark opsummerer, desværre, et relativt negativt billede af udviklingen. Musik bliver i stadighed nedprioriteret, både i folkeskolen, gymnasiet, og professionshøjskolerne. Denne nedprioritering omfatter både



økonomi, undervisningsressourcer, timeantal med mere. Særligt professionshøjskolen og folkeskolen er hårdt ramt. Der tegner sig også et mønster, der tyder på, at når der spares et sted, har det direkte indvirkning et andet sted. Således ses det, at besparelserne på professionshøjskolerne kommer til udtryk på den måde, at der er færre studerende, der vælger at uddanne sig i faget, og de der gør, får en musikuddannelse, der muligvis ikke er tilstrækkelig til at kunne opfylde behovet på folkeskolerne. Endvidere ses det på folkeskolerne, at der i høj grad er mangel på kvalificerede musikundervisere, hvorfor musikfaget ofte bliver varetaget af undervisere, der ikke er uddannede eller har en anden relevant erfaring eller uddannelse. De undervisere, der reelt har kvalifikationer til at varetage undervisningen, risikerer derfor overarbejde og "udbrændthed" som resultat heraf. Endvidere er det også værd at overveje, at når underviserne ikke magter at fordre interessant og motiverende undervisning, bliver muligheden for at skabe et positivt læringsmiljø for eleverne ringere. Dette medfører muligvis også, at elever fremover ikke ønsker at beskæftige sig med musik, da de, gennem deres folkeskoleundervisning, ikke har opnået et tilstrækkeligt kendskab til faget, og dermed ikke har fået mulighed for at udforske en eventuel interesse heri. Således rammer den manglende kompetente musikundervisning i folkeskolen muligvis også gymnasierne, konservatorierne, universiteterne og professionshøjskolerne. Der sker altså således en kædereaktion, hvor elever med lyst til og evner inden for musik muligvis ikke bliver grebet af det danske uddannelsessystem.

Anderledes positivt ser det ud for musik- og kulturskolerne og konservatorierne. Musik- og kulturskolerne har de seneste år haft et øget behov for musikundervisere med pædagogiske kompetencer. Dette behov er muligvis steget i kraft af et øget samarbejde med folkeskolerne. Det er dog bemærkelsesværdigt, at størstedelen af musikskolens elever har familier med en årsindkomst på over 800.000 kr og at musikskolerne kun rammer 4% af den intenderede målgruppe. Denne kædereaktion, sammen med tal og data fra folkeskolerne, musik- og kulturskolerne, professionshøjskolerne, og gymnasierne efterlader os med spørgsmålet: er musikundervisning blevet en luksusvare?

### **Kritik af rapporten**

Rapporten: *Status for musikundervisning i det danske uddannelsessystem* (2020) er som nævnt tidligere udarbejdet af Aarhus Universitet. Det er dog interessant, at hvert afsnit er skrevet af personer, der har tilknytning til deres beskrevne område. Det kan derfor diskuteres,

hvorvidt de involverede personer, kan forholde sig fuldstændigt objektivt til deres område. Til trods for at forfatterne naturligvis har søgt at forholde sig objektivt, vil der altid være forudindtagelser og automatiserede tankemønstre og reaktioner. Der kan argumenteres for, at forfatterne til de forskellige kapitler af rapporten, nødvendigvis måtte være personer med tilknytning til det pågældende område, da de kan siges at være eksperter på området. Til trods for deres ekspertrolle, vil det til enhver tid være umuligt at opnå fuldkommen objektivitet. Vi mener dog stadig at rapporten udgør et stabilt og troværdigt grundlag for videre undersøgelse. Det statistiske materiale og den dybdegående gennemgang af samtlige musikprægede undervisningsinstitutioner giver et klart billede af en række problematikker. Gennemgangen forholder sig direkte til statistisk materiale, lovgivning og institutionernes historier, og fungerer derfor som et oplagt grundlag for vores interessefelt. Gennem vores følgende undersøgelser, vil vi sammenligne vores data, med det data der ses i rapporten. Således ønsker vi altså gennem vores beskæftigelse med området at komme tættere på det reelle virkelighedsbillede, der opleves af personer med konkret førstehåndsviden.

## **Eksisterende forskning**

Når det kommer til musikundervisning, må vi, som det også ses i ovenstående afsnit, forholde os til, at der allerede er udarbejdet en del forskning inden for området. Af selvsamme årsag, ser vi det også væsentligt at inddrage allerede eksisterende forskning omkring, hvorfor vi som samfund overhovedet beskæftiger os med musikfaget. Ydermere ser vi det interessant at undersøge nærmere, hvilke forudsætninger og rammer, et fag som musik kræver. Dette er med det mål, at disse teorier og aspekter kan inddrages i vores senere analyse af vores udarbejdede spørgeskemaundersøgelse, samt i særdeleshed som analyseredskab i henhold til vores interviews. De følgende afsnit vil derfor indbefatte afsnit omhandlende musikkens indvirkning på mennesker, samt hvordan denne indvirkning bedst muligt fordres. Følgende gennemgåede teorier vil i løbet af analysen af vores undersøgelser og interview, anvende som konkrete værktøjer til at anskue hvordan musikundervisningen trives.

## **Hvorfor musik?**

Udgangspunktet for dette projekt er en antagelse af, at der forekommer en problematik i den måde, musikundervisning udbydes til børn i uddannelsessystemet, både i forhold til folkeskolens obligatoriske undervisning og kulturskolernes musikundervisningstilbud. At anse

dette som en problematik bygger på en grundlæggende idé om, at musik er noget, der bør være tilgængeligt og som børn bør konfronteres med i løbet af deres dannelse. Derfor ser vi det grundlæggende relevant at klarlægge, netop hvorfor dette er vigtigt, og hvilken værdi det er, musik bibringer. Øyvind Varkøy sætter fokus på netop at besvare dette spørgsmål, og beskriver, hvordan man som underviser inden for musik ofte støder på udfordringen at skulle forsvare sit felt (Varkøy 2007, s. 26). Værdien af musik som noget nødvendigt, og særligt som noget obligatorisk, udfordres, og dette leder netop til legitimeringsspørgsmålet, som dækker over de forskellige tænkninger, der forsvarer legitimiteten ved musik som obligatorisk undervisningsfag (Ibid). Da dette på sin vis kan være en meget abstrakt pointe, kan det systematiseres ved at se det på fire grundlæggende niveauer, som tager udgangspunkt i Frede V. Nielsens fire begrundelsestyper, der ligesom Varkøys pointer fremlægges i konferencerapporten "Hvorfor Musik?" fra 2007. Disse fire begrundelsestyper repræsenterer alle et niveau af den måde, hvorpå vi som mennesker forholder os til og bruger musik. Nielsen fremlægger sine begrundelsestyper i en rækkefølge, som dog ikke vil blive gengivet her, da vi i stedet vil forsøge at anse det som en slags forskellige taksonomier i den musikalske værdi for mennesket. Det skal dog også bemærkes, at nogle af de måder, hvorpå mennesket bruger og forholder sig til musik, kan læne sig op ad flere forskellige af begrundelsestyperne. Det skal dermed ikke ses som en rigid, fastlåst opdeling i denne sammenhæng, men nærmere som et værktøj, der hjælper med at skabe et overblik over de forskellige vinkler, der kan være på musikkens værdi og brug. Disse termer og idéer vil vi også bruge som et analytisk værktøj for at belyse nogle af de måder, hvorpå man som musikfaglig argumenterer for vigtigheden af sit fag.

### **Antropologisk orienteret**

Med udgangspunkt i begrundelsestyperne som taksonomiske niveauer, vil vi lægge ud med det, Nielsen benævner som den antropologisk orienterede begrundelsestype (2007, s. 42). Denne vinkel beskæftiger sig med det faktum, at musik og udøvelsen heraf kan anses som en helt grundlæggende del af den menneskelige eksistens. Den eksisterer i alle kendte menneskelige kulturer på et globalt plan, omend i forskellige konstellationer (Ibid). Vi kan altså se det som en central fællesnævner i, hvad det egentligt vil sige at være menneske. Nielsen forklarer yderligere, at dette blandt andet kan ses i den måde, hvorpå musikken bruges rituelt i kulturer verden over, eksempelvis i forbindelse med store livsbegivenheder,

som fødsler, bryllupper, død og i forbindelse med religiøse ritualer (Ibid). Han forklarer ligeledes, hvordan der er fremsat teorier om, at musikken kan have eksisteret som menneskeligt sprog, før det egentlige talte sprog har udviklet sig, og at musikken altså dermed skulle være langt mere instinktivt for mennesket end reelt sprog (Ibid). Noget, der også taler for denne forståelse af musikkens værdi, er funktionaliteten af musikterapi, altså det at bruge musikken som et terapeutisk værktøj i en række forskellige kontekster (Bonde 2007, s. 7). Musikterapien og dens redskaber og muligheder er et større område, som vi ikke vil komme nærmere ind på, men det faktum at musik er så fremtrædende en kraft i den menneskelige tilværelse, at det kan bruges som et decideret behandlingsmiddel, viser, at det er noget, der har en tungtvejende og central værdi. Det understreger, at musikken er grundlæggende og instinktiv. Dette understøttes ligeledes af, at man kan se musikken være til stede hos helt små børn, for eksempel i form af fysiske reaktioner på rytmer i musik (Bannan 2000, s. 297). I denne kontekst er det også muligt at se småbørns pludren som en form for musikalsk udtryksform og som forløberen for udviklingen af evnen til at synge eller som en egentlig form for sang (Ibid s. 298). Et andet musikalsk fænomen, der understreger, hvordan musikken er en naturlig og grundlæggende del af eksistensen som mennesker, er brugen af vuggeviser. I forbindelse med en undersøgelse af spædbørns reaktioner på vuggeviser bliver det forklaret, at spædbørn generelt kan siges at have en stærk musikalsk bevidsthed, eksempelvis i form af genkendelse af melodier, der bliver spillet for dem inden fødslen, i deres første leveår (Bainbridge et. al. 2021, s. 256). Undersøgelsens mål var at finde ud af, om vuggeviser universelt har en effekt på børn, og udførtes ved at undersøge effekten af vuggeviser fra en række forskellige lande på spædbørn. Man sammenlignede dette med spædbørnenes reaktioner på andre typer sange, i form af målinger af deres hjerterytmer (Ibid, s. 257). Konklusionen på denne undersøgelse var, at der generelt kunne ses et mønster i børnenes reaktion på vuggeviserne, som - trods deres forskellige oprindelsessteder - fik spædbørnenes sænkede spædbørnenes puls, og altså gjorde dem mere afslappede (Ibid). Der ligger dermed heri en kendsgerning om musikken som et instinktivt element i mennesket eksistens. Undersøgelsen understreger både, hvordan vuggevisen som koncept eksisterer på tværs af kulturer og har samme virkning, hvilket viser, at musik må være noget, der kommer naturligt fra mennesket selv, men også at det har en instinktiv indvirkning på mennesket helt fra fødslen. Generelt er der dermed mange forskellige elementer, der påviser, hvordan musikken er en grundlæggende del af det at være menneske.

### **Æstetisk orienteret**

Nielsen præsenterer ligeledes den æstetisk orienterede begrundelsestype, som dækker over det mere kunstneriske og udtryksmæssige aspekt af menneskets måde at bruge musikken. Her beskriver Nielsen, hvorledes man i denne tankegang fokuserer på, at musikken er i stand til at udtrykke og artikulere det, mennesker synes kan være svært eller decideret umuligt at sige med ord (2007, s. 44). Fokus er altså her på den mere kunstneriske vinkel, hvor musikken bruges som et værktøj eller en udtryksform, for alle de ting mennesker er interesserede i at udtrykke, om det så er gennem solistiske udgivelser, musicals, operaer eller symfonier. Musikken indtager i denne begrundelsestype rolle en slags ekstraverbalt talerør. Dette spiller dermed også sammen med idéen om musik som en central faktor i identitetsdannelse. Her anvendes musikken nemlig også som en form for ekstraverbal udtryksform, men i et mere personligt og individbaseret format. Dette italesætter Lars Ole Bonde eksempelvis i sin artikel "Det man hører, er man selv", hvor han netop søger at undersøge og klarlægge, hvilken rolle musik spiller i forhold til netop identitetsdannelse (2005). Det, han umiddelbart konkluderer ud fra denne undersøgelse, er, at musikkens indvirkning på identiteten befinder sig på et spektrum, der varierer efter en række variabler i eksempelvis musikudøvelse og opvækst (Bonde 2005, s. 28). I den ene ende af dette spektrum findes de mennesker, hvor musik er grundlaget for deres identitet, som blandt andet dækker over det, han kalder "vidunderbørn". Her menes der altså personer, der har været dygtige musikere siden de var små børn, og derfor har bygget deres liv op omkring det at spille musik. I den anden ende af spektret ses dem, der bruger musik som et led i deres identitetsdannelse, for eksempel fans eller amatørmusikere (Ibid, s. 29). Det, der generelt går igen, er, at musik har evnen til at påvirke individets selvforståelse, lige meget om det blot er som et led i en samling af andre identitetsmarkører, eller som den grundlæggende selvforståelse. Musikken spiller i begge ender af spektret en aktiv rolle i den måde, vi danner vores egne identiteter. I tråd med dette påpeger Bonde også, at vi som individer kan bruge musik som en form for selvregulering i forbindelse med håndteringen af svære følelser, såsom sorg, eller det, han betegner som "livskriser" (Ibid, s. 20). Han henviser i denne forbindelse til sit eget virke som forelæser på musikterapi, hvor han beder sine studerende skrive en opgave, hvori de skal forklare om deres eget forhold til musik. Her ses der en tendens, hvor de studerende eksempelvis forklarer, at de bruger musik, når de er kede af det eller til at mindes historier eller lignende (Ibid s. 9). Ligeledes bruges udøvelsen af musik på lignende måder, og kan også agere som led i en form

for selvregulering. I denne begrundelsestype kan der altså ligeledes findes en række eksempler på måder, hvorpå musikken anvendes og gives værdi. Der er mange forskellige måder, hvorpå musikken bruges som en udtryksform, både på individbasis og på en større, mere kunstfokuseret basis, og dette understreger dermed, at musikken kan fungere som netop det ekstraverbale talerør.

### **Kulturorienteret**

Den næste begrundelsestype er den kulturorienterede. Denne begrundelsestype tager udgangspunkt i idéen om, at der er en fælles kulturarv, der videregives og giver en følelse af et kulturelt fællesskab, som man bør indføres i (Nielsen 2007, s. 40). Fokus i denne positionering er, at musikken i sig selv er med til at gøre os til kulturelle væsener, der kan agere i samfundet på lige fod med vores medmennesker. Musikken bliver derfor gjort til et mål i sig selv, i stedet for et middel til et eksternt mål (Ibid). Under denne begrundelsestype kan man da også understrege, hvordan musikken gøres til et kulturelt samlingspunkt netop i kraft af dette, da dette gør sig gældende i en lang række forskellige situationer. Til jul er der et helt konkret kulturelt fastlagt repertoire af sange, der synges i fællesskab, både i kirker, men også i hjemmene, eksempelvis ved dansen om juletræet. Ligeledes er der et fast repertoire af sange, som man som barn lærer allerede fra børnehavealderen, og som de fleste voksne mennesker også vil være i stand til at synge med på. Der er altså en fælles musikalsk baggrund, som de fleste danskere vil anse som en ganske naturlig del af deres kulturelle repertoire. Derudover ses der også et kulturelt repertoire i det, der betegnes som "den danske sangskat" (Faber 2020, s. 23). De sange, der anses som værende en del af denne, er eksempelvis dem, vi i fællesskab synger i store forsamlinger ved store begivenheder, såsom dimissioner eller mindedage - det er altså en form for fælles "sangbog" med sange, det nærmest forventes, at de fleste danskere ville kunne synge i fællesskab (Ibid). I tråd med dette er det også særligt relevant at se på den nuværende verdenssituation, og hvordan der er sket en udvikling i netop det kulturelle fællesskab, som musikken danner grundlag for. Under coronapandemien har der været en tydelig udvikling i den måde, musikken er blevet brugt som et fælles samlingspunkt. Dette har særligt været i form af den tilslutning, der har været til den daglige morgensang, der er foregået på DR1 og det ugentlige program "Fællessang hver for sig", begge under ledelse af Phillip Faber (Barse 2020). I første omgang opnåede morgensangskonceptet 200.000 seere, hvilket dermed gav anledning til, at man indførte

”Fællessang hver for sig” hver fredag aften (Ibid). Her ses altså et helt konkret eksempel på, hvordan den kulturelle værdi der ligger i at have et fælles musikalsk repertoire bruges som et samlingspunkt og som et middel til at finde fælles fodfæste i en ellers kaotisk situation. Musikkens kulturelle værdi er altså noget af det, der er allertydeligst at få øje på, især i den nuværende situation.

### **Opdragelsesorienteret**

Den sidste begrundelsestype er muligvis den mest omdiskuterede, og ligeledes den mest kontroversielle: den opdragelsesorienterede. Denne begrundelsestype tager udgangspunkt i, at musik har en række forskellige påvirkninger på udvikling og dannelse, for eksempel i forhold til kognition, motorik og sociale kompetencer (Nielsen 2007, s. 38). Der synes at være en forståelse af, at der er en klar forbindelse mellem eksempelvis kognitive egenskaber og musikalsk udøvelse, omend de konkrete mekanismer ikke er præcist kortlagt og stadig er objekt for undersøgelse (Hargreaves & Aksentijevic 2011). Ligeledes påpeger Nielsen, hvorledes der har været en forståelse af en sammenhæng mellem musik og dannelse så tidligt som hos Platon (Nielsen 2007, s. 38). Dette understreges ligeledes af Varkø, der forklarer, at Platon anså musikken som en grundlæggende del af det at blive et etisk dannet menneske, og mente at det musiske – altså det kunstneriske og kunsten generelt - var et centralt middel til opnåelsen af erkendelse (2007, s. 31). Ligeledes ses det mange steder, at der argumenteres for, at musik har en indvirkning på kommunikationsmæssige evner hos børn, der møder musikken i en tidlig alder. Dette aspekt kan eksempelvis ses belyst et sted som den berlinske Musikkkindergarten, hvor musik er grundlaget for hele den pædagogiske praksis (Uibel 2012, s. 53). I stedet for blot at se musik som en tilføjelse til børnenes dagligdag, er hele praksissen i denne institution bygget op med musik som gennemgående centrum. I undersøgelsen af denne institution har man erfaret, at børnene generelt er bedre til at kommunikere og har udviklet sociale kompetencer, der er særligt gode i forhold til jævnaldrende børn, der går i almene pasningsinstitutioner (Ibid s. 54). Dette kan ligeledes understøttes af, at musiklytning og udøvelse aktiverer hjernen på en måde, der forekommer unik for lige netop musikken. Når der eksempelvis udøves sang, så vil det aktivere centre i begge hjernehalvdele, hvilket betyder, at vi bruger både den systematisk orienterede venstre hjernehalvdel og den kreativt orienterede højre hjernehalvdel. Musikken kan altså skabe bro på tværs af hjernens orienteringer, fordi den kræver, at man forholder sig både til systemer, for eksempel tonalitet,

og det kreative i form af sprogbrugen, der følger med det at synge (Bonde 2009, s. 53). Dette understreger dermed, at der er helt videnskabelige beviser på, at musikken har en direkte effekt på hjernen og dens funktion, som også kan have positive virkninger for anden brug af hjernen. Der er altså en række forskellige effekter af at involvere musikken i opdragelse, som bliver brugt som argument for vigtigheden af musikundervisning. Dette fremgår også yderligere af Nielsens tekst, hvor han bringer dette citat fra formålsparagraffen for musik i folkeskolen op:

Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab (Fælles Mål, Faghæfte 7, 2004: 11) (Nielsen 2007, s. 38).

Her bliver det altså klart, at man også i forhold til musikkens rolle i folkeskolen læner sig op ad en idé om, at musikken skal agere som instrument for en række af forskellige eksterne dannelsesmål, der ikke som sådan handler om musikken i sig selv. Netop på grund af det store fokus på, hvad musik kan gøre for en række andre fag og evner, har netop denne position i forhold til vigtigheden af musik skabt stor debat. Det forekommer kontroversielt at argumentere for musikkens værdi og vigtighed ved at pege på, hvordan den styrker eksempelvis børns evner inden for en række andre kundskaber og faglige praksisser. Én teoretiker, der er modstander af denne argumentation, er Peter Vuust. Vuust henviser specifikt til idéen om transfereffekten, som i sig selv også er kontroversiel (2017, s. 209). I denne forbindelse italesætter Vuust problematikkerne ved at fremlægge musik som noget positivt på baggrund af transfereffekten, da denne beskæftiger sig med musikkens evne til at styrke færdigheder i andre fag. Dette anses som problematisk, da man ved at indtage denne position anskuer musik som noget, der har mindre værdi end eksempelvis dansk og matematik (Ibid s. 214). I stedet mener Vuust, at man bør anerkende musikken som havende værdi i sig selv, eksempelvis i kraft af dens emotionelle virkninger (Ibid). Denne kritik berøres ligeledes af Nielsen, der også understreger, at der kun er meget tvivlsomme beviser for transfereffektens eksistens (2007, s. 40). Han påpeger eksempelvis, hvordan argumentet om at musik fordrer faglighed, højst sandsynligt er funderet i noget politisk, hvilket antyder, at man har en forhåbning om, at musikken som fag muligvis ville kunne få bedre vilkår ved at



fokuserer på netop dens evne til at styrke andre fag (Ibid). Laursen byder ligeledes ind med en forklaring på, hvorfor musikken i så høj grad skal argumentere for sit eget eksistensgrundlag, særligt i skoleregiet. Det påpeges, at de fleste boglige fag er områder, hvor elever sandsynligvis ikke ville erhverve sig en særligt stor viden på egen hånd, og derfor er områder, hvor skolen er nødt til at bidrage med den viden. Derimod er musikken og idrætten fag, som de fleste børn opsøger og nyder uden skolens indblanding, og Laursen påpeger, at det på grund af denne glæde ved fagene bliver nemt at sætte spørgsmålstejn ved musikkens værdi som skolefag (2007, s. 21).

### Opsummerende

Det bliver tydeligt gennem disse fire begrundelsestyper, at der er en række forskellige argumenter for, hvorfor musikfaget er vigtigt at holde fast i som skolefag. De positive effekter og de måder, mennesker anvender musik, kan alle danne grundlag for argumentet om, at musik bør være let tilgængeligt. Generelt mener vi også, at de kan agere som et analyseredskab, da vi blandt andet er interesserede i netop idéen om, at det kan forventes at lærere forsvare deres virke inden for musikfaget.

### Rammefaktorer

Som teoretisk blik på vores analyseområde, ser vi det væsentligt at undersøge, hvilke rammer der er opstillet for genstanden for vores analyse. Når vi ønsker at kigge nærmere på rammerne, ønsker vi at tage udgangspunkt i Ingrid Maria Hanken og Geir Johansens begrebsformulering, *Rammefaktorer* fra bogen "Musikundervisningens didaktikk".

Enhver musikpædagogisk virksomhed kan siges at befinde sig inden for nogle rammer. Rammer kan være alt fra det sted, den konkrete musikpædagogiske praksis foregår, til læreplaner og økonomi. Rammefaktorer er noget, man som pædagog og underviser nødvendigvis må forholde sig til, da det både er med til at give betingelser for og begrænse undervisning. Rammefaktorer kan naturligvis også være fordrende for en læringssituation. En rammefaktor kan også både være fremmende for én situation, og være hæmmende i en anden. (Hanken og Johansen s. 37). Rammefaktorer ikke kun er noget, der gør sig gældende i den musikpædagogiske praksis, men er et begrebsapparat, der bredt kan anvendes til at anskue undervisningssituationer generelt. For at kunne anvende dette begrebsapparat i

efterfølgende analyse af genstandsfeltet, ser vi det først og fremmest væsentligt kort at redegøre for de rammefaktorer, som vi senere ønsker at inddrage i analysen.

Den første ramme, vi ønsker nærmere at konkretisere, er *de fysiske rammer* (Ibid, s. 38). *De fysiske rammer* er særligt definerende for et fag som musik. Musikundervisning har ofte brug for nogle helt bestemte fysiske vilkår, for at kunne fungere, og det kan derfor ofte være meget hæmmende for undervisningen, hvis dette ikke imødekommes. Dette kan eksempelvis være, hvis man som underviser ønsker at føre undervisning, som har den forudsætning, at man skal bruge et klaver, og der ikke er et klaver til rådighed. Et andet eksempel på, hvordan de fysiske rammer kan være definerende for undervisningen, er hvis et lokale ikke er lydisoleret. Således vil en sammenspilssituation være besværliggjort af hensyntagen til andre elever. De fysiske rammer kan dog også være fremmende, hvis man eksempelvis ønsker at lave SSB-undervisning, og der i lokalet forefindes percussioninstrumenter.

En anden ramme, der også kan siges at have direkte indflydelse på undervisningens forløb er *tidsrammer* (Ibid). *Tidsrammer* omhandler helt konkret, hvor meget tid underviseren har til rådighed til at undervise i og forberede sig til faget. Det er eksempelvis noget underviseren må forholde sig til, når der planlægges undervisningsforløb. Det er dog ofte noget, der er bestemt fra ledelsen, hvorfor underviseren ikke har direkte indflydelse på det. Dog er det noget, som underviseren aktivt må forholde sig til under planlægningen og udførelsen af undervisningen.

En ramme, som særligt kan siges at være aktuel, er *den økonomiske ramme*. Denne rammefaktor er, ligesom *tidsrammer*, uden for musikpædagogens umiddelbare kontrol. Det er igen noget, der besluttet højere oppe i uddannelsessystemet. Her vil det ofte være på en kommunalt plan, hvor det besluttet, hvor mange midler der tildeles til udøvelse af praktisk/musiske fag i folkeskolen (Ibid)

Det samme gør sig gældende i forhold til rammen *mål, indhold og vurdering*. Dette er igen noget, der bliver besluttet højere oppe i systemet. Hvis det eksempelvis er folkeskolen, der er rammen for den musikpædagogiske praksis, vil *mål, indhold og vurdering* være besluttet fra statslig side (Ibid).

*Organisatoriske rammer* omhandler eksempelvis musikpædagogens mulighed for at samarbejde med andre institutioner, men kan også være bestemmelser omkring arbejdstider, arbejdstimer og klasse- og gruppestørrelser (Ibid).

## Elev- og lærerforudsætninger

*Elev- og lærerforudsætninger* er forskere uenige om, hvorvidt er en reel ramme, da det er den ramme, der er mest definerende for en undervisningssituation. For overskuelighedens skyld vil vi i dette projekt henvise til *elev- og lærerforudsætninger* som en ramme.

Enhver pædagog og enhver underviser må nødvendigvis være opmærksom på, hvilke forudsætninger eleverne har for at modtage undervisningen. Underviseren må også være klar over, hvilke forudsætninger vedkommende selv har for at formidle undervisningen til eleverne (Ibid, s. 42). Elevforudsætninger er en betegnelse for det, eleven allerede kan på forhånd. Dette kan eksempelvis være færdigheder inden for et bestemt område, holdninger omkring noget eller særlige egenskaber. Det er altså et aspekt, der har en stor betydning for undervisningen, da der vil være elementer af en undervisningssituation, der vil forekomme lettere, såfremt eleven har kendskab til området på forhånd (Ibid). Hanken og Johansen inddeler endvidere elevforudsætninger i tre områder: *udviklingsmæssige forudsætninger*, *Individuelle forudsætninger* og *sociokulturelle forudsætninger* (Ibid, s. 42-47). De *udviklingsmæssige forudsætninger* vedrører alle de forandringer et menneske gennemgår gennem sit liv. Derfor har dette område også rod i det biologiske. Gennem menneskets liv er der nogle naturlige evner, der er hæftet på, hvor langt man er i sin biologiske udvikling. De *udviklingsmæssige forudsætninger* kan derfor ikke siges at have rod i individet. I denne forbindelse er det ligeledes også klart, at man senere i livet, i mindre grad end tidligere, vil opleve biologiske forbedringer (Ibid, s. 43). Der vil derfor også naturligt i den tidlige alder være nogle *fysiske udviklingsmål*, som både kan være en forudsætning eller en forhindring. Skal eleven eksempelvis spille et instrument, er der nogle basale fysiske egenskaber, som eleven skal have udviklet, for at kunne udføre dette (Ibid). I denne forbindelse vil der også være nogle *motoriske udviklingsmål*, som man som underviser må forholde sig til. I henhold til musik vil særligt finmotorik være en nødvendighed (Ibid). En anden del af de *udviklingsmæssige forudsætninger* er elevens *kognitive udviklingsniveau*. Her er det igen klart, at man må forholde sig til, hvor langt elever er i deres kognitive udvikling, for at kunne opnå en tilfredsstillende undervisning (Ibid).

Ligeledes må man som underviser forholde sig til elevens *sociale udviklingsniveau*, når man planlægger undervisning. Dette vedrører naturligt, i hvilken grad eleven kan samarbejde med andre elever, samt i hvor høj grad eleven er i stand til at sætte andres behov foran egne (Ibid, s. 44).

Det næste område, som Hanken og Johansen beskriver inden for elevforudsætninger, er *individuelle forudsætninger*. Til trods for at der kan observeres fælles udviklingslinjer hos alle mennesker, vil der alligevel være udvikling, som er specifik for det enkelte individ. Der er eksempelvis forskel på, hvor hurtigt børn udvikler sig, samt hvornår symptomer på alderdom indfinder sig hos ældre (Ibid). En del af dette område er de *emotionelle og motivationsmæssige forudsætninger*, eleven har. Dette spiller en væsentlig rolle for eleven, før undervisningen og den faglige udvikling kan begynde (Ibid). Har eleven eksempelvis negative emotioner i henhold til undervisningen, må der tages hånd om dette forinden undervisningens begyndelse. Ligeledes kan positive emotioner påvirke undervisningsforløbet, og undervisningen vil muligvis blive mere udbytterig (Ibid). Motivation er ligeledes en faktor, man må tage højde for, da graden af *hvor* motiveret eleven er spiller en rolle – ligeledes spiller det en rolle, *hvorfor* eleven er motiveret (Ibid). Man kan derfor som underviser med fordel "spille ind" i disse motivationer, og på den måde, i en vis grad, opnå det, som eleven selv ønsker. Dette kan eksempelvis være et specifikt stykke musik eller ønsket om at spille et specifikt instrument. En forudsætning, der ofte nævnes, når man taler om musikpædagogik, er *musikalitet*. Dog er der bred uenighed blandt musikpædagoger og teoretikere om, hvad musikalitet reelt set er. Dernæst er der også uenighed om, hvorvidt musikalitet er som følge af arv eller miljø (Ibid, s. 45).

Det sidste område inden for elevforudsætninger er de *sociokulturelle forudsætninger*. Her er en af de væsentligste elementer elevens *musikkulturelle forudsætninger*. Dette vedrører hvilke kulturer og grupper eleven kommer fra, og vil derfor også naturligt påvirke, hvilke erfaringer og værdier eleven bibringer til undervisningssituationen. Hertil er der også et aspekt af, at elevens holdninger til, hvilken slags musik, der er "god" musik, er bestemt via kulturelle betingelser. Denne opfattelse kan dog ændre sig gennem musikundervisningen (Ibid, s. 46). Denne forudsætningsgruppe kan være vanskelig at navigere inden for som underviser, da man ikke som udgangspunkt altid har mulighed for at forholde sig til hver enkelt af elevens *kulturelle forudsætninger*. Hvis undervisningen foregår på klasseplan, må man som underviser også forholde sig til de *sociale forudsætninger* – altså hvordan eleverne fungerer med hinanden socialt (Ibid, s. 47). Eksempelvis kan klikedannelse, uvenskaber, sammenhold med mere have stor indflydelse på, hvordan en undervisningssituation kan forløbe sig (Ibid). Der er altså således en bred vifte af forudsætninger, eleverne kan bidrage med til en undervisningssituation, og man må som underviser konstant forholde sig til,

hvordan man på bedst mulig måde møder eleverne et sted, hvor forudsætninger, pædagogik og læring går op i en højere enhed. Om dette skriver Hanken og Johansen, at man de seneste år i højere grad har interesseret sig for at undersøge hvilke forudsætninger, elever bibringer til en undervisningssituation. Tidligere har man fokuseret på, om de forudsætninger, eleven havde, var tilstrækkelige til at kunne modtage undervisning (Ibid, s. 48). Denne ændring sker i kraft af en nytænkning om, hvem der skal tilpasse sig hvem i en læringssituation. Dette kan endvidere siges at gå hånd i hånd med det, Vygotsky beskriver om *zonen for nærmeste udvikling*, hvilket Hanken og Johansen ligeledes påpeger. Her er det væsentligt, at undervisningen passer til de forudsætninger eleven har, således at eleven bliver udfordret men ikke utryg. Opnår man som underviser at tilpasse undervisningen til eleven på denne måde, har eleven en reel mulighed for at udvikle sig. (Ibid, s. 49).

Lærerforudsætninger inddeler Hanken og Johansen i fire overordnede områder: *Musikfaglige kompetencer, pædagogiske kompetencer, musikpædagogens grundsyn og musikpædagogen som professionel udøver.*

Det er selvsagt, at man som musikunderviser skal have nogle *musikfaglige kompetencer* for at kunne opfylde mindstekravet for musikundervisning. Der er dog i mange forbindelser tilfælde, hvor der ikke bliver stillet nogle reelle formelle krav til, hvilke konkrete kompetencer en underviser skal have. Hertil skal det også forstås, at der er forskellige behov for niveau af kompetencer alt efter, hvilken type musikpædagogisk virksomhed, der er tale om (Ibid). Hanken og Johansen kommenterer dog på, at det er væsentligt, at man som underviser søger at udvikle sine kompetencer gennem sin musikpædagogiske karriere, således at man har mulighed for at tilpasse sin undervisning til elevernes forudsætninger (Ibid, s. 50). Det samme gør sig gældende, når der er tale om *de pædagogiske kompetencer*. Musik er et udfordrende fag at undervise i af flere årsager, og det stiller derfor en række krav til underviserens musikpædagogiske evner. Musik er blandt andet udfordrende, da det ikke kun handler om at *memorere* noget, det handler i lige så høj grad om at lære at *gøre* noget. Dette er en udfordring, da at lære at *gøre* noget – spille, synge og danse – kræver en psykomotorisk indlæring, som sker i samspil mellem flere sanser (Ibid).

Et andet aspekt er, at man som underviser i netop musik må forholde sig til, at forskellige elever har forskellige forudsætninger for at lære forskellige elementer af musikundervisningen. Derfor må man som underviser søge at møde eleverne pædagogisk, der hvor deres forudsætninger er. Der er altså så at sige mange forskellige parametre, man

skal forholde sig til som musikpædagog. Det næste område, Hanken og Johansen beskriver, er *Musikpædagogens grundsyn*. Dette område omhandler de holdninger, opfattelser og værdier, som underviseren bibringer til undervisningen (Ibid, s. 51). Dette kommer blandt andet til udtryk i den specifikke undervisers syn på faget, på musik og musikalitet generelt, på egen rolle og på læring (Ibid). Der findes forskellige syn på, hvilken slags fag musik er og bør være, og dette syn vil naturligt være en del af de forudsætninger, man bibringer som underviser. Endvidere vil forskellige undervisere også have forskellige syn på, hvad egen rolle er og derfor deltage forskelligt i undervisningssituationen. Én underviser vil eksempelvis være meget styrende, hvor en anden vil opfordre til selvstændighed hos eleverne.

Det sidste område, der hører under lærerforudsætninger, er *musikpædagogen som professionel udøver*. Dette område omhandler musikundervisernes planlægning, strukturering, mål, vurdering og refleksion (Ibid, s. 53). Dette står som sådan uden for musikpædagogens egentlige handlinger, men indebærer hvilke professionelle beslutninger, underviseren tager.

Som sagt tidligere, er der diskussion omkring, hvorvidt *elev- og lærerforudsætninger* kan siges at være en ramme for sig. Udfra ovenstående afsnit, kan man også bemærke, at det er et mangefacetteret begreb, hvor mange forskellige aspekter af undervisningssituationer har indflydelse. Vi ser det som et væsentligt begrebsapparat, da det netop konkretiserer, hvilke forudsætninger, der har indflydelse på en undervisningssituation. Dette ser vi endvidere også som et relevant aspekt i vores fremtidige undersøgelse af musikundervisningen i folkeskolerne og musik- og kulturskolerne.

Et centralt spørgsmål, når vi taler om *rammefaktorer*, er, hvor styrende for en undervisningssituation rammefaktorerne egentligt er. Er undervisningsformen og udbyttet bestemt af rammefaktorerne, eller kan man som musikpædagog godt arbejde inden for rammerne? Hanken og Johansen perspektiverer til forskeren Ulf P. Lundgren, som, gennem sin forskning, argumenterer for, at *rammefaktorer* er én overordnet didaktisk kategori, som virker bestemmende og begrænsende for alle de didaktiske valg, der træffes i en undervisningssituation (Ibid, s. 39). Dermed siger Lundgren også, at man som underviser har svært ved at hamle op med rammerne, hvorfor det muligvis ikke er op til den enkelte underviser, om undervisningen bliver udbytterig (Ibid). Eksempelvis vil man som underviser ikke kunne udføre tværfaglige forløb, medmindre der sættes nogle økonomiske rammebetingelser. *Rammefaktorer* giver altså et anelse pessimistisk syn på, hvad man som

underviser reelt set kan stille op, hvis rammerne er hæmmende for undervisningssituationen. Hanken og Johansen beskriver yderligere, at rammefaktorer ofte kritiseres, da de delvist frakender læren sin professionelle autonomi. Dette er tilfældet, da underviseren således betragtes som styret af ydre faktorer (Ibid, s. 40). Der kommenteres dog også slutteligt på, at det kan være fordelagtigt for underviseren eller pædagogen at anskue rammefaktorerne som muligheder frem for forhindringer (Ibid).

Disse rammefaktorer ønsker vi konkret at inddrage i analysen af både vores spørgeskemaundersøgelser, men sidenhen også vores interviews. Vi ønsker at anvende dette begrebsapparat, til at anskue, hvordan undervisere oplever rammerne for deres undervisning. Yderligere ønsker vi i vores interviews at gå nærmere ind i, hvorledes underviserne må forholde sig til egne forudsætninger og elevforudsætninger i henhold til planlægningen af undervisningen.

### **Hverdagsviden og skolefag**

Som viderebygning på Hanken og Johansens pointer om, at en central forudsætning for musikundervisningen er *elevmotivation*, finder vi det relevant at inddrage Per Fibæk Nielsens pointer om, hvordan man som underviser kan forholde sig til den viden, elever i forvejen besidder. Denne viden beskriver Laursen som "hverdagsviden", og det dækker netop over den viden, som eleverne i eksempelvis musik og idræt erhverver sig ved at dyrke fagene på hobbyplan (Laursen 2007, s. 22). Det inkluderer altså alle de ting, her inden for musikfaget, som eleverne har en forudgående viden og interesse for, eksempelvis den musik som eleverne i forvejen er interesserede i at spille eller lytte til. Laursen præsenterer fire forskellige måder, hvorpå man kan gribe elevernes hverdagsviden an på som underviser.

De to første positioner, Laursen gennemgår, er henholdsvis at *ignorere* og *kritisere* hverdagsviden. Disse indebærer begge, at elevernes forudgående viden ikke anses som værende brugbar for undervisningen. Begge bærer nogle grundlæggende motivationsmæssige udfordringer, da det naturligt vil være nemmere at motivere elever ved at anerkende den viden og de interesser, de har på forhånd. Disse positioner synes dog begge at være mere historiske end nutidige, hvorfor vi i højere grad vil fokusere på de to næste positioner.

Disse positioner stiller sig i kontrast til de førnævnte, der begge bygger på en affejelse af den viden, eleverne selv bibringer til undervisningen, og dømmer den som værende ugangbar.

Den næste position er idéen om at *bygge videre på og supplere* elevernes hverdagsviden. I denne position vælger man at anskue elevernes hverdagsviden som et fundament, hvorpå der kan bygges yderligere viden. Den ses altså her som første trin i en udviklingsproces (Ibid s. 24). Denne position indtages ifølge Laursen særligt af didaktikere, der forholder sig til udviklingspsykologi, hvor udvikling ses som noget der sker trinvist, og bygges videre på i løbet af livet. På samme måde anskues skolefagene som noget, der bygger oven på en i forvejen eksisterende viden, som eleverne har tillært sig i deres hverdagsliv. Laursen inddrager her også pointer fra to andre teoretikere – den ene, Kieran Egan, beskriver eksempelvis hverdagsviden som en “mundtlig kultur”, hvor Howard Gardner kalder det en “første ordens kultur”. Ligeledes benævnes skoleviden som en “skriftlig kultur” eller en “anden ordens kultur” (Ibid). Pointen med disse benævnelser er netop at understrege, at den viden eleverne allerede besidder har en værdi og er noget, der bør omfavnes i undervisningsfaget, som derefter kan viderebygges og nuanceres af den viden, skolen bidrager med. I denne position ser man det derfor som skolens og undervisningens opgave at give eleverne en viden, der gør, at de kan forholde sig til deres allerede eksisterende viden på en informeret og nuanceret måde, eksempelvis i form af at lære at læse noder, genreforståelse eller analyseegenskaber (Ibid). Laursen forklarer, at noder eksempelvis ikke bare er en nedskrivningsmetode, men netop et værktøj til at give en dybere og mere kompleks forståelse af den viden, eleverne allerede er i besiddelse af. Der vil dog også opstå udfordringer ved indtagelsen af denne position. Det vil sandsynligvis være en lettere måde rent faktisk at vække sine elevers interesse for det, man underviser i, da man netop vælger at tage udgangspunkt i det, de allerede ved, men det gør også pr automatik, at der ikke kan udpeges et konkret mål at arbejde henimod med sin undervisning, da den bliver langt mere åben.

Den sidste af de fire positioner, Laursen præsenterer, beskæftiger sig med at *korrigere* elevernes hverdagsviden. Udgangspunktet herfor er, at man ikke som udgangspunkt kan regne med, at al den hverdagsviden, eleverne selv har erhvervet sig, nødvendigvis er korrekt, og at man kan risikere, at den i stedet er decideret forkert (Ibid). Derfor kan man ikke blot bygge ovenpå deres eksisterende viden, da man dermed vil risikere en grad af fejlindlæring. Laursen påpeger dog, at denne position især er relevant i forhold til indlæring i eksempelvis naturfag, hvor man rent faktisk kan indlære deciderede fejl og misforståelser (Ibid). Derimod vil det i et fag som musik i højere grad dreje sig om at korrigere idéer om stereotyper og “rigide smagsmæssige kriterier” (Ibid, s. 24). Ligeledes kan man i stedet forsøge at udvide



deres viden, hvis de er meget fastlåste i en bestemt musiksmag eller musikforståelse. Denne position stiller sig dermed mellem idéen om at *kritisere* og *bygge videre på* elevernes hverdagsviden, da man ikke stiller sig ukritisk over for det fundament, eleverne allerede besidder, men heller ikke affejer det og anskuer det grundlæggende negativt (Ibid).

Dette teoretiske greb synes særligt relevant, da vi er interesserede i effekten af den formidling af musik, der foregår i de respektive institutioner og forskellene herpå. Jævnfør den gennemgåede rapport af Holgersen et al (2020), er der som bekendt et nedadgående antal børn og unge, der vælger at efterstræbe musik som eksempelvis karrierevej. Vi finder det i den kontekst interessant at belyse dette via Laursens teori, da vi formoder, at de muligheder de enkelte undervisere har for at indtage disse forskellige positioner potentielt har en indvirkning på, hvor motiverede eleverne i de forskellige institutioner er.

### **Opsummerende**

Disse teoretiske greb fokuserer meget direkte på vilkårene for den konkrete, oplevede praksis i en undervisningssituation. Via rammefaktorerne tydeliggøres det, at der er en lang række af forskellige indre og ydre vilkår, der har en direkte indvirkning på, hvad man har af muligheder for at skabe en gunstig undervisningssituation. Teorien om positioneringen i forhold til hverdagsviden spiller ligeledes ind i dette perspektiv, og belyser, hvordan man som underviser kan forholde sig til elevers forudgående vidensgrundlag og dermed motivere sine elever i større eller mindre grad. Disse teoretiske greb egner sig dermed bedst til at analysere på de konkrete situationer, der måtte belyses ved hjælp af spørgeskemaundersøgelserne og vores interviews, der vil forekomme som en del af datasættet i dette projekt.

### **Videnskabsteori**

Følgende tre afsnit vil beskrive vores videnskabsteoretiske ståsted i henhold til vores undersøgelser og vores betragtning af feltet. Her vil det blive beskrevet, hvorledes vi ønsker at beskæftige os fænomenologisk og hermeneutisk med området, samt hvorfor vi ser denne tilgang som optimal for netop vores område.

### **Fænomenologi**

Fænomenologi betyder i sin grundform en videnskab om fænomener. Via denne videnskabsteoretiske tilgang kan man, via fænomener og refleksioner herom, uddrage

mening og observere, hvad fænomenet egentligt er (Zahavi 2007, s. 13). Dette grundprincip ønsker vi at inddrage i dette projekt, og gennem vores undersøgelser, ønsker vi, ud fra vores observerede fænomener, at kunne uddrage meninger og danne os et virkelighedsbillede.

En gennemgående tendens inden for fænomenologien er dens fremhævelse af vigtigheden af førstepersonsperspektivet (Ibid, s. 16). Denne tilgang stiller sig i kontrast til objektivisme, og vægter det enkelte menneskes oplevelser højt (Ibid). Fænomenologiens interesse for individet og førstepersonsperspektivet, har dog ikke karakter af en psykologisk tankegang, som man ellers godt kunne være fristet til at tro. Det handler altså ikke om at forstå mentale fænomener. Zahavi beskriver fænomenologiens motivation og tese som følgende: "Hvis vi ønsker at forstå de principielle betingelser, som erkendelse, sandhed, mening, reference, begrundelse, etc. er underkastet, så må vi nødvendigvis inddrage førstepersonsperspektivet som en uomgængelig forudsætning" (Zahavi 2007, s. 16).

Subjektiviteten kan altså siges at blive inddraget i en samfundsanalyse og bidrager mindst lige så meget mening og information, som genstanden selv. Helt konkret betyder dette for vores projekt og vores spørgeskemaundersøgelser og interviews, at udtalelser fra vores respondenter og interviewpersoner kan siges at indeholde lige så væsentlig viden, som eksempelvis kvantiserbart materiale, som vi endvidere også opnår via vores spørgeskemaundersøgelser. Dette førstepersonsperspektiv ønsker vi altså at opnå gennem vores interviews og spørgeskemaundersøgelser med personer, der rent faktisk oplever den virkelighed, som dette projekt arbejder inden for. Således vil dette førstepersonsperspektiv blive en væsentlig del af vores analyse, da deres holdninger og oplevelser vil give os et reelt indblik i virkeligheden.

Denne måde at arbejde på, kan siges på mange måder at fungere i samspil med hermeneutikken. Derfor har vi også valgt, at det er på dette videnskabsteoretiske område, vi primært lægger vores fokus, hvorfor de efterfølgende afsnit vil vedrøre forskellige aspekter af hermeneutikken, samt hvordan vi har anvendt det i vores arbejde med området.

## **Hermeneutik**

Hermeneutikkens fokus ligger på arbejdet med og forståelsen af emner, der drejer sig om mennesker. Hermeneutikken stiller sig i kontrast til de positivistiske greb, der bliver anvendt i særligt naturvidenskaben, hvor målet er at finde et objektivt resultat. I modsætning til dette

er hermeneutikkens formål at søge forklaringer på fænomener, der har en *mening* (Pahuus 2014, s. 225).

Hermeneutikken baserer sig på en vekselvirkning mellem mening og fortolkning, og ligeledes en vekselvirkning mellem delforståelse og helhedsforståelse i kraft af den hermeneutiske cirkel eller den hermeneutiske spiral (Pahuus 2014, s. 233; Thurén 2006, s. 57). Hermeneutikken agerer som primært forståelsesperspektiv for at undersøge ”meningsfulde fænomener” – altså alt det, der omfatter mennesker og formålet med de handlinger, mennesker udfører (Pahuus 2014, s. 225). Herigennem søger man dermed at forstå andre mennesker og deres intentioner gennem egne oplevelser som mennesker (Thurén 2006, s. 43-44). Denne forståelse forekommer gennem en fortolkningsproces, hvori man forsøger at leve sig ind i eller genopleve et givent bevidsthedsindhold. Derudover kan fortolkningsprocessen også bestå i en bevidsthed om ”den objektive ånd” – altså bevidstheden om, at der også er overindividuelle aspekter, man bør overveje som analytiker – blandt disse nævnes eksempelvis sociale strukturer, familiedynamikker, fællesskaber og generelt de forskellige former for indordninger, der omgiver individet (Pahuus 2014, s. 229). Den mest centrale del af hermeneutikken, som også er særligt synligt i dette projekt, er den hermeneutiske cirkel. Meningen med denne er at understrege, at man i enhver fortolkningsproces vil opnå en større forståelse løbende, da man hele tiden bliver præsenteret for nye informationer. Disse nye informationer vil dermed ikke blot belyse analyseobjektet overordnet, men også den delforståelse der er blevet dannet inden – nye informationer vil altså skabe en ny kontekst for den viden, man i forvejen besad, så man vil danne en ny forståelse af sin egen forudgående forståelse. Dermed opstår en vekselvirkning, hvor delforståelsen påvirker helhedsforståelsen, men helhedsforståelsen ligeledes påvirker delforståelsen (Ibid).

### **Hermeneutik og forforståelse i henhold til feltet**

En del af hermeneutikkens grundforståelse er, at alle undersøgelser vil være præget af en vis grad af fordomme og forforståelser. Derfor ser vi det relevant at belyse, hvordan dette eksempelvis har spillet ind i forhold til opbyggelsen af vores eget felt og undersøgelser heraf. Først og fremmest er hele grundlaget for, at vi har valgt dette felt, præget af, at vi har en levet oplevelse og forståelse af, at musikundervisning som branche er overset og forsømt. Vi har eksempelvis personlige erfaringer gennem vores egen tid i henholdsvis folke- og musikskoler,

hvor vi har fået førstehåndserfaringer, som vi per automatik vil bygge vores forståelse ovenpå. Ligeledes har vi også levede erfaringer i forhold til de besparelser, vi selv er og har været underlagt i vores tid som studerende på musikvidenskab på Aalborg Universitet. Disse oplevelser har dermed ageret som katalysator for at vække en interesse i at undersøge de problemstillinger, der er vores fokus i dette projekt. Helt konkret har vi også dannet et grundlag for interessen for specifikt folkeskolen, da omdrejningspunktet for vores bachelorprojekt var musikundervisningen og dens vilkår på en bestemt folkeskole, hvor vi fulgte undervisningen med én lærer i en række forskellige klasser. Her fik vi altså en førstehåndserfaring med, hvordan det er at være musikunderviser i folkeskolen som institution. Der har dermed været en række forudgående forståelser og oplevelser, der har motiveret os til at undersøge dette felt.

Ligeledes er der en række forudgående opfattelser, der har haft en indvirkning på den måde, eksempelvis vores dataindsamling er udformet. Her har vi som beskrevet lavet to spørgeskemaer henvendt til henholdsvis de, der underviser i musik i folkeskolen og dem der underviser i musik i kulturskolen. Disse har vi efterstræbt at gøre så tæt på ens som muligt, da vi gerne vil opnå et resultat, der er så sammenligneligt som muligt. Dog er der også nogle få steder, hvor disse unægteligt ville komme til at variere. Eksempelvis har vi via vores forforståelser en formodning om, at en musiklærer på en kulturskole vil undervise i musik i flere timer end en musiklærer i folkeskolen, der formodentlig også vil undervise i andre fag. Derfor har kultur- og musikskolelærerne kunne vælge en højere mængde timer i deres respons på spørgsmålet om, hvor mange timers musikundervisning de har om ugen. Dette har vi ligeledes ladet afspejle sig i spørgsmålet om mængden af forberedelsestid, da vi specifikt har været interesserede i den forberedelse, der bruges på musikfaget. Derfor må det igen antages, at en underviser i folkeskolen også vil bruge sin forberedelsestid på andre fag, hvor vi formoder, at en musiklærer i musikskolen primært vil fokusere på forberedelse til musik. Dette påvirkes også af en viden om, at der som udgangspunkt er fastere rammer omkring folkeskolelærernes forberedelsestid, der som udgangspunkt også er skemalagt, hvor vi formoder, at en musikskolelærers forberedelsestid potentielt er mere fri.

Dog har vi også forsøgt at forholde os aktivt til de forudgående idéer og fordomme, vi eventuelt måtte have om emnet. Eksempelvis har vi aktivt søgt ikke at gøre spørgsmålene i spørgeskemaerne for ledende. Der har eksempelvis været spørgsmål, der har forholdt sig til undervisernes tilfredshedsgrad i forhold til forskellige aspekter af deres undervisningsvilkår,

hvor vi har søgt at være så neutrale i spørgsmålsformuleringerne som muligt. Det er dog her også vigtigt at bemærke, at det at der overhovedet spørges ind til deres grad af tilfredshed kan være med til at få respondenterne til at tænke kritisk over sine egne vilkår, og dermed stadig påvirke dem til at svare i en negativ retning. Dette giver også mening jævnfør Thuréns pointe om, at analytikerens forforståelse altid vil have en indvirkning, men at vi er nødt til at have den, for at kunne nå en dybere forståelse – vi er altså nødt til at stille spørgsmålet for at finde ud af, hvordan underviserne egentligt oplever deres egne vilkår, selvom vores spørgsmål måske bærer en grad af ladning i kraft af, at det overhovedet eksisterer (2006, s. 53).

Yderligere har vi også valgt at lave en række interviews af nogle af de undervisere, der har responderet på spørgeskemaet. Her ses et tydeligt billede på en hermeneutisk cirkulær proces. Spørgeskemaet er som bekendt lavet på baggrund af en række forforståelser. Interviewene skal herefter ses som en viderebygning, da de modtagne besvarelser af spørgeskemaerne også har udvidet og rekontekstualiseret vores forudgående delforståelse af feltet. Ud fra de besvarelser har vi så udarbejdet en interviewguide, som agerer skabelon for de semistrukturerede interviews. Dermed flytter vi os også fra en delforståelse baseret på vores egen forudgående viden, til en helhedsforståelse, hvor vi har søgt en dybere forståelse af de pointer, der fremgik af spørgeskemaebesvarelserne. Interviewene skal altså danne grundlag for endnu en rekontekstualisering af den forståelse, vi har opnået gennem spørgeskemaebesvarelserne. Denne proces gentages ved den efterfølgende analyse af begge datasæt.

Hermeneutikken er altså en helt central og gennemgående position at indtage, når der udføres en undersøgelse som denne, da det giver grundlag for netop den forståelsesproces, vi er interesserede i.

## Metode

For at undersøge nærmere, hvorledes musikundervisningen i folkeskolen og i musik- og kulturskolen udspiller sig, samt hvordan samarbejdet herimellem foregår, har vi valgt at lave en række undersøgelser, for at kortlægge området nærmere. Dette er med det ønske, at få nogle konkrete beskrivelser fra enkeltpersoner, men samtidig også for at kunne skabe et overblik over, hvad undervisere fra forskellige kommuner og uddannelsesbaggrunde siger om forskellige aspekter heraf. For at kunne opnå denne bredde, med mulighed for personlige nedslag, har vi udarbejdet to spørgeskemaundersøgelser og fire interviews.

De følgende afsnit vil have karakter af en dybdegående forklaring af vores metodiske overvejelser, samt beskrivelser af vores konkrete fremgangsmåder. Da vores interviews i høj grad tager udgangspunkt i vores spørgeskemaer, ønsker vi som det første at gennemgå processen omkring vores spørgeskemaundersøgelser.

## **Spørgeskemaundersøgelser**

Vi har udarbejdet to spørgeskemaundersøgelser: et til undervisere på musik- og kulturskolen og et til musikundervisere i folkeskolen. Det skal bemærkes, at vi har ønsket besvarelser fra alle, der underviser i musik, uanset hvilken uddannelsesmæssig baggrund de har. Da vi ønsker, at vores spørgeskemaundersøgelse skal ramme så bredt som mulig, i så mange kommuner og på så mange skoler som muligt, har vi valgt at anvende den sociale medieplatform, Facebook, til distribueringen. Her har vi specifikt udvalgt grupper for musikundervisere på folkeskoler og kulturskoler. Konkret har vi valgt at distribuere spørgeskemaundersøgelserne på Facebook-grupperne: "Alle os der underviser i indskolingen", "Alle os der underviser på mellemtrinnet" og "Musiklærere". Dette er med det ønske, at flest muligt bemærker opslaget. Yderligere har vi delt opslaget på vores private Facebook-profiler, da dette giver personer på vores vennelister muligheden for at videredistribuere spørgeskemaundersøgelserne, samt besvare undersøgelsen, såfremt det er relevant. Derudover er vi klar over, at vi, i kraft af vores uddannelse, på vores Facebook-vennelister er i kontakt med mange musikundervisere, hvorfor vi synes det relevant at dele opslaget privat.

Som sagt kontaktede vi vores respondenter gennem Facebook-opslag, med den hensigt at modtage flest mulige besvarelser. Der er dog nogle forskellige aspekter, man må tage højde for, når man kontakter respondenter på denne måde. En mulig faldgrube, når man gør brug af Facebook-grupper, er, at det ikke nødvendigvis er alle musikundervisere i folkeskolen eller på musik- og kulturskolen, der er medlem af disse grupper. Heri ligger der også muligvis en generationsproblematik, forstået på den måde, at undervisere fra ældre generationer muligvis ikke benytter sig af denne type platform. Denne problemstilling har vi forsøgt at imødekomme ved at opfordre personer fra Facebook-grupperne til at videresende undersøgelsen til andre relevante, potentielle respondenter, der ikke er del af Facebook-grupperne. En anden problemstilling, der kan være ved at anvende denne type distribuering af en spørgeskemaundersøgelse, er, at medlemmerne i en sådan gruppe muligvis primært vil bestå af fastansatte og uddannede musikundervisere. Derfor har vi også en formodning om,

at undervisere, der primært har funktion som vikar i musik, muligvis ikke er del af sådanne grupper. Dette kommer muligvis til at have en indflydelse på, hvor stor en procentdel af musikunderviserne, der skriver, at de har en uddannelse enten fra lærerseminariet eller fra konservatoriet. Dette kan vi selvfølgelig kun gisne om.

For at det var muligt for respondenter at dele dette spørgeskema med andre mulige respondenter, så vi det også væsentligt, at dette spørgeskema let kunne tilgås gennem en webadresse. Derfor har vi gjort det muligt for respondenterne at tilgå spørgeskemaet via et link, hvor der ikke kræves videre indskrivelse, altså tilmeldelse til undersøgelsen. Derfor har vi valgt at udarbejde dette spørgeskema gennem webstedet SurveyXact.

Som led i at finde relevante respondenter, og for at eliminere ovennævnte problematikker, så vi det væsentligt at formulere en kort introduktion til vores spørgeskema. Denne introduktion blev delt som led i vores Facebook-opslag. Under udarbejdelsen af vores opslagsformulering, så vi det vigtigt ikke at beskrive undersøgelsen på en sådan måde, at vores respondenter ville få en forudindtaget holdning til emnet. Derfor valgte vi kun at beskrive emnet meget overordnet, samt notere hvor lang tid besvarelsen ville tage for den enkelte respondent. Herefter fulgte den korte opfordring til at dele undersøgelsen med andre relevante respondenter. Opslaget lød som følger:

“Hej med jer! Vi er to musikstuderende, der er i gang med at skrive speciale om musikundervisningen i folkeskolen og på musik- og kulturskolen. I den forbindelse har vi udarbejdet en spørgeskemaundersøgelse henvendt til alle, der underviser i musik i folkeskolen/musikskolen.

For at besvare spørgeskemaet skal du bare klikke på dette link:

Det tager ca. 10 minutter og besvarelsen er selvfølgelig anonym.

I må meget gerne videresende spørgeskemaet til musikundervisere, der ikke er medlemmer af gruppen.

Vi håber, mange af jer vil besvare dette, og ser frem til at se jeres besvarelser.

Tusind tak for hjælpen.

Med venlig hilsen Frederikke og Alberte”

Forinden opslaget på Facebook-grupperne, har vi naturligvis anmodet om tilladelse fra administratorerne fra de respektive grupper.

### **Formulering af spørgsmålene**

Udover den konkrete kontakt til respondenterne, har vi også måtte forholde os til, hvorledes spørgsmålene i undersøgelsen skulle formuleres. Her har vi taget udgangspunkt i bogen *Spørgeskemaundersøgelser* af Merete Watt Boolsen (2008). Under udarbejdelsen af vores spørgeskemaundersøgelse har vi først og fremmest haft for øje, at spørgsmålene skulle belyse formålet med undersøgelsen: nemlig forholdene for musikundervisningen i folkeskolen og på musik- og kulturskolen, samt samarbejdet herimellem. Vi så det derfor nødvendigt både at formulere spørgsmål, som kunne besvares med svarmuligheder, samt inddrage spørgsmål, der fordrede længere forklaringer og beskrivelser. Generelt anvender vi to typer af paradigmer i vores spørgeskemaundersøgelser: Det hermeneutiske paradigme og det positivistiske paradigme (Boolsen 2008, s. 39-41). Det hermeneutiske paradigme arbejder først og fremmest fortolkende. Spørgsmålene er ofte åbne, eller halvåbne, og arbejder inden for holdningsspørgsmål, spørgsmål om følelser, og spørgsmål om tro, værdier og moral (Ibid, s. 41). Derfor besvares denne type spørgsmål ofte gennem forklaringer – altså via tekstbokse.

Ud fra disse besvarelser har forskeren, eller spørgeskemaafsenderen, mulighed for at fortolke herudfra. Dette er en fordel, såfremt man ønsker at kigge nærmere på narrativer, som vi netop ønsker at gøre i denne undersøgelse. Denne type spørgsmål ser vi blandt andet til slut i vores spørgeskema, hvor vi skriver: "Slutteligt vil vi gerne høre, om du har nogle yderligere tanker om musikundervisningen i folkeskolen" (Bilag 1, bilag 2). Her opfordrer vi netop respondenterne til at beskrive egne holdninger og meninger om deres oplevelse af musikundervisningen i folkeskolen. Dette er således med en formodning og forhåbning om, at interessante pointer kommer til udtryk, og vi kan tilgå dem hermeneutisk – altså fortolkende. Vi har valgt at inddrage denne type spørgsmål i vores undersøgelse, da det giver os et reelt indblik i enkeltstående tilfælde, som vi ser interessant at inddrage i vores analyse. Ud over det hermeneutiske paradigme, har vi også anvendt det positivistiske paradigme. Det positivistiske paradigme er i udgangspunktet objektivi. Dette paradigme indbefatter blandt andet spørgsmål om baggrundsvariabler, altså køn, alder og uddannelse. Det indbefatter også handlingsspørgsmål og erfaringsspørgsmål (Boolsen 2008, s. 39). Denne type af spørgsmål kan kvantiseres og behandles via statistik. Dette giver forskeren muligheden for at danne sig et mere overordnet billede af beskrivelserne, hvorfor det ofte vil give anledning til at kunne se hvilke tendenser, der gør sig gældende på et mere generelt plan. Et positivistisk eksempel fra vores spørgeskema er spørgsmålet omhandlende samarbejdet mellem folkeskolen og



musik- og kulturskolen: "Hvordan vurderer du samarbejdet med musikskolen: Meget tilfredsstillende, tilfredsstillende, hverken eller, mindre tilfredsstillende, slet ikke tilfredsstillende" (Bilag 1, bilag 2). Her ønsker vi, at respondenterne vurderer situationen ud fra en skala. Besvarelsen af denne skala, kan vi sidenhen kvantisere, og bearbejde statistisk.

Det skal dog bemærkes, at det efterfølgende spørgsmål er af hermeneutisk karakter, da vi her spørger respondenterne om, hvorledes dette samarbejde i realiteten ser ud. Stedet i undersøgelsen, hvor vi i højest grad anvender det positivistiske paradigme, er i de indledende spørgsmål, altså dem, der har karakter af baggrundsvariabler. Vores undersøgelse indeholder altså en balance mellem positivistiske og hermeneutiske spørgsmål, således at vi kan belyse vores problemstillinger både statistisk og fortolkende. De hermeneutiske spørgsmål har derudover givet anledning til at udføre en tematisk analyse.

Vi ønsker kort at knytte en kommentar til vores sidste spørgsmål i undersøgelsen. Dette har muligvis ikke karakter af et reelt spørgsmål, der vedrører vores emne, men er en mulighed for, at respondenterne bliver kontaktet til et kort interview: "Må vi kontakte dig i fremtiden til interview over zoom? Hvis ja: oplys venligst mailadresse." (Bilag 1, bilag 2). Udover dette spørgeskema ønsker vi altså at kontakte enkelte af vores respondenter til korte interviews for at kunne få reel førstepersonsviden.

### **Distribuerings**

Som nævnt tidligere, havde vi nogle helt klare tanker om, hvor de forskellige spørgeskemaer skulle distribueres. Vi har dog også måtte forholde os til en række andre logistiske detaljer i forhold til distributionen heraf. Her tænker vi ikke så meget på hvem, det distribueres til, men nærmere hvordan og hvornår i processen det distribueres. For at sikre os, at der ikke forekommer formuleringsmæssige misforståelser eller meningsforvirringer, har vi som sidste led inden den endelige distribution udleveret vores spørgeskemaundersøgelser til personer, vi kender, der arbejder inden for de to målgrupper. De blev præsenteret for vores første udkast til det endelige spørgeskema, hvorefter de kom med feedback og forslag til eventuelle ændringer. Den første respondent, der arbejder som musiklehrer på en folkeskole, havde nogle få ændringer. Først og fremmest var der nogle sproglige fejl, som vi i processen havde overset. Der var yderligere tvivl om, hvorvidt spørgsmålet om forberedelsestid var henvendt specifikt til musikundervisningen, eller om der var tale om forberedelse generelt. Dette rettede vi ved en omformulering, som gjorde det tydeligt, at det kun drejede sig om

forberedelsestid vedrørende musikundervisningen. Derudover pointerede underviseren, at det er svært at sætte et præcist tal på, hvor meget forberedelsestid man har om ugen, da det varierer meget. Vi valgte derfor at ændre spørgsmålet til en cirkaestimering.

Fra respondenten som er underviser på en musikskole, fik vi også en del feedback. Først og fremmest pointerede respondenten, at det seneste års undervisning har været meget anderledes, end det plejer på grund af coronapandemien. Respondenten havde derfor et spørgsmål om, hvorvidt spørgeskemaet skulle besvares ud fra undervisningen før pandemien eller under. Dette så vi som en væsentlig pointe, hvorfor vi valgte at tilføje en introduktion til vores spørgeskema, som står på den første side. Denne lyder som følgende:

“Velkommen til vores spørgeskemaundersøgelse, der drejer sig om musikundervisningen i musikskolen.

Vi ønsker, at du besvarer spørgeskemaet ud fra de oplevelser, du havde før Corona.

Tak for din deltagelse!”

Vi ønsker selvfølgelig at få indblik i, hvordan underviserne oplevede musikundervisningen før coronapandemien, da vi har en formodning om, at dette er lig den måde, det vil opleves, når pandemien er overstået. Denne introduktion tilføjede vi naturligvis også til spørgeskemaet omhandlende musikundervisningen i folkeskolen. Efter disse ændringer blev den endelige spørgeskemaundersøgelse distribueret til de forskellige Facebook-grupper. Vi valgte endvidere, at spørgeskemaundersøgelserne skulle være aktive i omkring to uger, da vi havde en formodning om, at alle der ønskede at besvare undersøgelserne, ville have gjort det på dette tidspunkt. Spørgeskemaundersøgelserne blev distribueret d. 7/4, og var aktive frem til d. 21/4.

## **Interview**

Følgende afsnit indbefatter en gennemgang af vores metodiske fremgangsmåde i henhold til vores interviews. Dette vedrører både udarbejdelsen af interviewspørgsmålene, de metodiske overvejelser i henhold til udarbejdelsen af interviewguide, samt selve interviewsituationen. Slutteligt gennemgår vi kort vores transskriptionsmetode, samt hvorledes vi ønsker at behandle vores indsamlede data fra interviewene.

### **Udarbejdelsen af spørgsmål og metodiske overvejelser**

Som nævnt er hensigten med disse interviews, at de skal fungere som en forlængelse af vores udarbejdede spørgeskemaundersøgelser. Dette afspejler sig på den måde, at væsentlige og interessante pointer fra vores spørgeskemaundersøgelser bliver inddraget i vores interviews. Det skal bemærkes, at vi, ligesom i spørgeskemaundersøgelserne, har udformet to versioner af vores interviewguides, der er lavet ud fra samme struktur.

Vi har valgt at udarbejde to kvalitative interviewguides. Til denne udarbejdelse har vi anvendt Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog *Interview* (2015). Disse interviewguides er udformet på den måde, at de giver interviewpersonen plads til at lave længere beskrivelser og forklaringer. Samtidig har vi som interviewere også plads til at udforske interessante pointer, og afvige fra interviewguiden. Således er interviewguidens egentlige formål at fungere som en vejledning til pointer, som vi forinden selve interviewet har fundet interessante. Interviewguiden er dog ikke endegyldigt bestemmende over interviewets forløb. Kvale og Brinkmann formulerer formålet med det kvalitative forskningsinterview som "at forstå temaer i den levede dagligverden ud fra subjekternes egne perspektiver" (Kvale & Brinkmann 2015, s. 45). Således er det altså målet med denne type interview at forstå og indgå i samtale om interviewpersonens virkelighed og oplevelse heraf, hvilket kan siges at gå i tråd med vores videnskabsteoretiske tilgang.

Det skal dog bemærkes, at for at kunne opnå denne type interview, er der nogle forskellige forholdsregler, der må tages. Det skal blandt andet overvejes, hvad der spørges om, hvorfor der spørges og hvordan der spørges. I kraft af at vores interviewspørgsmål tager udgangspunkt i interessante pointer, der er observeret ud fra vores spørgeskemaundersøgelser, ønsker vi i følgende afsnit ikke at komme nærmere ind på selve spørgsmålsformuleringerne. Denne proces gennemgår vi nærmere i afsnittet "Fra spørgeskemaundersøgelse til interview".

### **Interviewsituationen**

Som afsluttende spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, adspurgte vi respondenterne om, hvorvidt vi efterfølgende måtte kontakte dem til et kort interview over zoom. Da der er en del, der har tilkendegivet, at de ønsker at deltage i interviews, stod vi i en situation, hvor vi blev nødt til at vælge, hvem vi interviewede. Vi ønskede at have to interviews fra musikundervisere i folkeskolen og to undervisere på musik- og kulturskolen. Som

udgangspunkt havde vi et ønske om at interviewe respondenter, der havde interessante besvarelser, som vi ønskede at få uddybet nærmere. Dette viste sig dog at være en logistisk større udfordring end først antaget på grund af selve programmet, hvori vi havde modtaget besvarelserne. Derfor gik vi mere simpelt til udvælgelsen, og valgte derfor en mand og en kvinde fra hvert spørgeskema til interviews.

Udover udvælgelsen af vores interviewpersoner er der en række beslutninger i forhold til selve interviewsituationen, som vi nødvendigvis måtte træffe. Dette er beslutninger som i nogen grad kan siges at påvirke vores resultater. Først og fremmest måtte vi forholde os til coronapandemien. Her menes, hvorvidt interviewene skulle foregå fysisk eller online. Her valgte vi, at det mest forsvarlige var at foretage interviewene online på platformen Zoom. Denne beslutning har vi truffet, da vi ikke så det ansvarligt at foretage fysiske interviews grundet mulig smitterisiko. Årsagen til, at vi vælger netop platformen Zoom til vores interviews, er først og fremmest, at denne platform bliver udbudt af Aalborg Universitet. Ydermere er der nogle sikkerhedsmæssige fordele ved netop denne platform, der eksempelvis gør, at man kan tilkoble kodeord til sine møder. Derudover er programmet krypteret, hvilket vil sige, at mødet ikke kan hackes. Der er dog den ulempe ved Zoom, at det er et program, der skal downloades inden brug. Derfor skulle vores interviewpersoner også downloade programmet. Dette problem søgte vi at overkomme ved at sende en mail til interviewpersonerne, som indeholdt forberedende informationer omkring interviewet (Bilag 6, Bilag 7).

Det, at vi anvender Zoom til at foretage interviewene, skaber nogle forskellige udfordringer, som vi må forholde os til. Først og fremmest ligger der en udfordring i, at vi muligvis har sværere ved at observere kropssprog, samt at det til enhver tid vil virke mindre naturligt at føre en samtale over et webcam end i virkeligheden. Der vil derfor også muligvis være besvarelser, der havde været anderledes, såfremt interviewene havde foregået fysisk. Dette kan vi kun gisne om, og da vi ikke ser andre muligheder, er dette en fejlkilde, vi ikke kan undgå. Udover disse udfordringer giver anvendelsen af zoom os også en række muligheder. En af fordelene ved at anvende en onlineplatform er, at det giver os muligheden for at interviewe personer, der kommer fra mange forskellige steder i Danmark. Dette ser vi i høj grad som en fordel, da vi på denne måde muligvis opnår et mere bredt billede af situationen, end hvis vi havde afholdt interviewene fysisk – og dermed primært havde befundet os i Nordjylland. Via

anvendelse af Zoom skal vi ikke forholde os til tidsmæssige, transportmæssige eller geografiske udfordringer, som muligvis ville have været forbundet med fysiske interviews.

Der er dog også nogle tiltag, der kan fordre, at vi kan komme så tæt på det fysiske interview som muligt. Et af tiltagene vi gjorde var, at vi bad interviewpersonerne om at deltage i Zoom-opkaldet både med lyd og billede. Således havde vi mulighed for at observere interviewpersonerne, samtidig med at de også havde mulighed for at se os. Dette var med den formodning, at situationen på denne måde ville forekomme mere naturlig.

Ud over at forholde os til den digitale løsning, måtte vi også forholde os til, hvem der interviewede. Her valgte vi, at det skulle være den samme person, der interviewede alle interviewpersonerne. Dette valg tog vi, for at gøre interviewene så ens som muligt. Således kunne vi opnå et mere stabilt sammenligningsgrundlag. Ydermere valgte vi, at den anden person skulle observere og skrive notater. Grunden til, at vi valgte at strukturere interviewet på denne måde, var, at den observerende part i så fald havde mulighed for at observere eventuelt kropssprog, mimik og gestik. Med mere fokus på dette, havde vi en formodning om, at eventuelt kropssprog ville være nemmere at observere og dermed ikke gå tabt i den digitale løsning. Endvidere aftalte vi også før interviewene, at skulle personen der observerede have tilføjelser eller opfølgende spørgsmål at bidrage med, var dette også muligt.

Som beskrevet i foregående afsnit, havde vi altså en række holdninger til, hvorledes vi ønskede, at vores interviews skulle foregå. I vores analyserende afsnit, som tager udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelserne, kommer vi nærmere ind på interessante pointer, som vi finder væsentlige at spørge ind til i vores interviews. Endvidere vil der her også blive beskrevet, hvad vi spørger om, hvorfor vi spørger og hvordan vi spørger.

### **Transskribering**

For at kunne anvende eksempler og pointer fra vores foretagne interviews, har vi valgt, at disse skulle transskriberes. For at kunne opnå en så overskuelig og anvendelige transskription som muligt, har vi igen valgt at tage udgangspunkt i bogen *Interview* af Steiner Kvale og Svend Brinkmann (2015).

Vores transskription vil stå i tre kolonner. Den yderste kolonne til venstre vil indeholde linjetal, således at det er nemmere at referere til senere. Dernæst vil der være en kolonne i midten, der indikerer, om det er interviewer eller interviewpersonen, der taler. Dette vil blive

markeret således: Interviewperson = IP, Interviewer = I. Den sidste kolonne vil indeholde det, der reelt er blevet transskriberet.

Endvidere er der også nogle transskriptionskonventioner, vi gør brug af i vores transskribering. Disse er med til at understrege nuancer af det sagte, som ikke kommer til udtryk via den almindelige skrift. Der er dog enkelte af de beskrevne transskriptionskonventioner, som Kvale og Brinkmann anvender, som vi har udeladt, da disse ikke har forekommet relevante for vores transskription. De transskriptionskonventioner vi har anvendt, ses i nedenstående skema:

|              |                                                                                                  |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ()           | Tomme parenteser indikerer, at det ikke kan høres, hvad interviewpersonen siger.                 |
| (.)          | Et punktum markeret af parenteser indikerer en pause i en ytring                                 |
| (...)        | Flere punktummer markeret af parenteser indikerer en længere pause. Eksempelvis mellem ytringer. |
| (Tekst)      | Tekst markeret med parenteser indikerer andet end ord, der ikke kan noteres. Eksempelvis grin.   |
| <u>Tekst</u> | Understreget skrift indikerer betoning på ord.                                                   |
| :            | Kolon anvendes midt i et ord, og indikerer forlængelse af foregående stavelse.                   |

(Kvale og Brinkmann, s. 241)

De endelige transskriptioner vil blive brugt som del af vores narrative analyse, hvor væsentlige pointer og interessante aspekter fra interviewene vil blive inddraget. Dertil vil der yderligere blive anvendt tidligere beskrevet relevant teori, til at sammenholde og anskue pointerne. Transskriptionerne vil løbende blive anvendt, og kan findes i bilag 10-13.

## Narrativer og meningsdannelse

For at have et grundlag, hvorpå analysen af de udførte undersøgelser kan foregå, er det relevant at fastlægge en teoretisk ramme. Den teoretiske ramme anvendes som de "briller" hvorigennem analysematerialet anskues og tildeles mening. Da undersøgelsen i dette projekt beskæftiger sig med mennesker og deres unikke fortællinger om deres oplevelser, anså vi narrativ teori som et oplagt perspektiv at anvende som teoretisk ramme. Narrativ teori

Side **53** af **134**

beskæftiger sig med den måde, hvorpå mennesker fortæller historier og konstruerer virkeligheder gennem disse historier. Disse fortællinger og historier – altså narrativer – bliver brugt som en måde, hvorpå mennesker kan danne mening med det, der sker omkring dem. Narrativer er noget, der generelt tales om i behandlingen af skønlitterære værker, således at man kan analysere på fortællerforhold, for eksempelvis at undersøge ”troværdighed”. Jævnfør Bruner er der dog i løbet af 1980’erne blevet åbnet for en idé om, at narrativer som koncept kan bruges til at analysere netop, hvordan mennesker fortæller historier om det virkelige liv og ikke kun videreformidler virkeligheder, men skaber dem og skaber mening med dem (1991, s. 5).

Én af de centrale ting, der også gør narrativ teori til et relevant og centralt greb i vores udarbejdelse af dette projekt, er, at man i behandlingen af narrativer ikke leder efter en verificerbar sandhed, men at narrativer i stedet vurderes som sande alt afhængig af, hvor sandt det *føles* under omstændighederne (Ibid s. 4). Der findes dermed i den narrative teori ikke en søgen efter den endegyldige, korrekte sandhed, men alle narrativer ses altså som en form for sandhed. Dette er helt centralt i vores arbejde med dette projekt, da vi vil beskæftige os med en række fortællinger fra mennesker, der videreformidler deres egne, levede oplevelser. Målet med at analysere og undersøge disse fortællinger bliver dermed ikke at bevise, hvorvidt de er sande eller troværdige, men derimod at se dem som historier, der fungerer i sammenhæng med deres kontekst. Bruner beskriver ligeledes, at sandfærdigheden af et narrativ i stedet består i en ”intuitivt overbevisende gengivelse” – det er altså et forståelses- og intuitionsspørgsmål. Historierne bør i den kontekst netop også ses som den måde, hvormed fortællerne selv danner og forstår deres egen virkelighed, da historier netop former meningsdannelse (Colville et al. 2012, s. 8).

Dermed er det også relevant at understrege, at der heller ikke findes én endegyldigt korrekt måde at fortolke et givent narrativ – der er ikke kun én korrekt betydning med det, der udtrykkes, og én fortolkning er ikke nødvendigvis mere sand end en anden (Bruner 1991, s. 7). Bruner beskriver, at noget af det, der også definerer et narrativ er, at en fortælling typisk vil variere fra et ”canonical script”, altså en forudindtaget forventning om tingenes tilstand (Ibid, s. 11). Hvad dette betyder er, at det, at en fortæller vælger at berette om noget, og dermed forme et narrativ, er et tegn på, at der forekommer en forandring af eller et brud på, hvordan man forventer at vilkårene så ud. At et narrativ eksisterer, antyder altså, at noget ikke er, som det bør eller forventes at være, i og med at der overhovedet er en historie at

fortælle. De fortællinger, vi vil blive mødt med i denne proces, vil dermed kunne forventes at være eksempler på de manuskriptbrud, der måtte forekomme i institutionerne – eksempelvis i form af uoverensstemmelser mellem retorikken omkring musikundervisningen og de ressourcer den tillægges.

Ved at anskue disse fortællinger ved hjælp af narrativ teori, bliver det også muligt at anvende vores egen positionering som et analytisk redskab. Noget af det, Bruner også beskriver, er, at man i behandlingen af et narrativ kan have forskellige 'sprog' på hver side af fortællingen – altså, at fortælleren og lytteren kan have forskellige 'sprog' og indgangsvinkler. Fortælleren kan berette sin historie på lægmandssprog og med blot sin almindelige hverdagstænkning som baggrund, mens lytteren kan have et andet 'sprog' alt afhængigt af situationen. Dette eksemplificeres blandt andet i form af relationen mellem en klient og en psykolog, hvor klienten vil tale hverdagsprog, og psykologen vil analysere narrativet og forstå det i fagtermer specifikt for sit fag (Bruner 1991, s. 11). Et andet eksempel kunne være en person, der har behov for juridisk vejledning, og dermed får sin beretning 'oversat' til juridisk fagsprog. Dette vil også gøre sig gældende i vores tilfælde, da vi netop vil modtage en række hverdagsberetninger, som vi vil behandle ud fra en række fagtermer og analytiske apparater. Dette giver os altså mulighed for, som analytikere, at være i en position, hvor vi forsøger at meningsdanne ud fra de meningsdannelser, som vores respondenter og fortællere har givet udtryk for (Colville et al. 2012, s. 10). Det bliver altså vores opgave at danne fortolkninger og nye meninger ud fra disse meningsudtryk i en hermeneutisk proces.

Således ønsker vi altså at anvende narrativ teori, som et greb til at anskue vores indsamlede data fra både interviews og spørgeskemaundersøgelser. Vi har dermed, ved brug af denne tilgang, mulighed for at anskue konkrete narrativer, der befinder sig i det udtalte fra respondenterne.

## **Tematisk analyse**

De indsamlede besvarelser fra henholdsvis spørgeskemaerne og interviewene skal bearbejdes på en sådan måde, at meningsindholdet tydeliggøres, således at det kan analyseres dybdegående. Særligt i forhold til spørgeskemaerne finder vi det derfor relevant at udføre en tematisk analyse med udgangspunkt i teori af Clarke og Braun. Det følgende afsnit vil derfor være baseret alene på Clarke og Brauns *Using thematic analysis in psychology* fra 2006. Jævnfør Clarke og Braun er en tematisk analyse en proces, hvori man søger at



genkende mønstre og temaer i et givent datasæt, for at belyse de pointer, der måtte gå igen. Et datasæt består her af alt det materiale, der måtte være tildelt eller indsamlet til at belyse et givent emne, og hver individuel del vil derfor være et "data item", hvilket vi vil referere til som et dataobjekt (Clarke og Braun, s. 6). Denne analyseform er et forsøg på at gøre kvalitative analyser mere gennemsigtige og gennemsikrelige, således at det ikke blot anses som en "kvalitativ gennemgang", hvori temaer måtte dukke op, men nærmere som en proces hvor analytikeren forholder sig til sin egen aktive rolle i analysen (Ibid, s. 7).

Som udgangspunkt har den tematiske analyse ikke noget fastlagt teoretisk grundlag, men kan i stedet anses som et værktøj, der kan bruges på tværs af teoretiske filosofier og rammer. Det handler i stedet om, at man i sin analyseproces er eksplicit omkring de beslutninger, man træffer, og hvordan man træffer dem (s. 9). Den tematiske analyse er altså relevant i enhver form for kvalitativ videnskabelig undersøgelse, hvor det søges at uddrage mening af et større datasæt, som eksempelvis spørgeskemamateriale eller lignende, uanset hvilken teoretisk retning man bevæger sig indenfor.

I forhold til udvælgelsen af temaer gøres det klart, at der som sådan ikke er én korrekt måde at udvælge disse på (Ibid, s. 11). Eksempelvis er det ikke nødvendigvis korrekt at udvælge sine temaer, alene fordi de forekommer hyppigt – det kan være lige så korrekt at udvælge et tema, fordi det siger noget særligt interessant om det emne, man søger at belyse (Ibid, s. 10). Dog gøres det også klart, at det er vigtigt, at man er konsekvent i metoden, hvormed man træffer disse beslutninger (Ibid, s. 11).

Derudover er det relevant at forholde sig til, hvorledes man vil arbejde induktivt eller deduktivt med sit datasæt, da dette har en direkte indvirkning på den måde, kodningsprocessen kommer til at foregå på (Ibid, s. 12). Forskellen på disse to er, at vælger man at arbejde induktivt, så går man direkte til at fokusere på sit materiale og undersøge, hvilke temaer man opdager i materialet uden at være påvirket af ydre faktorer, som eksisterende forskning. Her vil en problemformulering typisk udvikles som et resultat af materialet. Modsat dette, vil man i den deduktive og teorifokuserede arbejdsform have læst om og undersøgt sit emne på forhånd, og dermed allerede have en idé om, hvad man er interesseret i at få belyst, således at man også vil lede efter materiale i sit datasæt, der belyser netop de præeksisterende spørgsmål.

Dernæst er det relevant at beslutte, om man er interesseret i kun at fokusere på eksplicite, semantiske betydninger i materialet, eller man i stedet vil søge efter latente, fortolkende

betydninger (Ibid, s. 13). De semantiske betydninger dækker over, at man holder fokus på det, der rent faktisk bliver udtrykt direkte – man analyserer altså kun på det udtalte. De latente betydninger er derimod dem, der findes ved at fortolke på de svar, man modtager. Her forsøger man at undersøge baggrunden for de ting, der udtrykkes på det semantiske niveau, og sætte fokus på, hvorfor det semantiske niveau ser ud på en bestemt måde (Ibid).

Den tematiske analyse kan altså afrundende beskrives som en proces, hvori man på tværs af dataobjekter søger efter betydningsmønstre. I denne proces er det altså ikke vigtigt hvilken teori eller filosofi, man abonnerer på eller arbejder udfra, men derimod at man er gennemskuelig i hele processen. (Ibid, s. 15). Derudover er det også relevant at være klar over, at det er en metode med en høj grad af fleksibilitet, da det er forventeligt, at man vil bevæge sig frem og tilbage mellem de forskellige trin, som metoden baserer sig på. Metoden er nemlig bygget op over seks forskellige trin, der tydeliggør præcis, hvordan man når frem til de temaer, der bliver fokus. Disse trin er som følger:

#### Trin 1: Bliv fortrolig med data

I dette første trin er meningen, at man skal læse materialet igennem i en sådan grad, at man bliver fortrolig med det indhold, der forekommer heri. Det er derfor en god idé at læse materialet igennem flere gange på en aktiv måde. Dette kan eksempelvis bestå i at tage noter med de tematiske idéer, man måtte få løbende (Ibid, s. 15).

#### Trin 2: Generer startkode

I trin 2 er målet at genere de første egentlige koder om materialet for at få en fornemmelse af de sammenhænge, der måtte forekomme. Det skal anses som en klarlægning af de mest basale elementer, man bemærker i sit datasæt (Ibid, s. 18). Dette vil lede til en umiddelbar liste med en række små kategorier. Dette vil naturligt variere alt afhængigt af, hvorvidt man har valgt at arbejde datadrevet eller teoridrevet (Ibid). En måde hvorpå dette kan gøres er eksempelvis ved brugen af farvekoder – de emner, man bemærker, kan altså tildeles en farve, således at det kan gøres overskueligt at markere, hvilke og hvor mange steder en given kode ses gengivet. Det er her også relevant at være opmærksom på, at de koder, der bruges i den tematiske kortlægning, gerne må være selvmodsigende – der må gerne opstå gnidninger og uenigheder internt i datasættet (Ibid, s. 19).

#### Trin 3: Søg efter temaer

Her påbegynder man sin søgen efter egentlige temaer. Dette foregår ved at tage udgangspunkt i de koder, man har genereret under punkt to, og derefter inddele disse i større

kategorier. Man søger altså at finde sammenhænge mellem de koder, der er blevet genereret for at se, om nogle af dem vil kunne hænge sammen og dermed danne en større, mere favnende og tydelig kategori (Ibid, s. 19). Hvor det ved genereringen af startkoder blev anbefalet at anvende farvekodning, opfordrer Clarke og Braun her til, at man kan anvende eksempelvis mindmaps eller post-it-sedler til at visualisere startkoderne for at få et overblik over, hvordan de eventuelt kunne kobles til hinanden. Dette vil umiddelbart lede til, at nogle af startkoderne vil få placering som egentlige overordnede temaer, som siden kan blive et centralt analyseemne, hvor andre koder vil blive undertemaer eller blot falde ind under en større kategori. I denne proces påpeges det ligeledes, at det kan være en god idé at have en "andet"-kategori til eventuelt materiale, der ikke nødvendigvis passer ind i de temaer, der genereres ud fra startkoderne.

#### Trin 4: Gennemgå temaer

Det fjerde trin består i at vende tilbage til de temaer, der er blevet fremsat i det tredje trin. Disse gennemgås for at tjekke efter, om de temaer man har fremsat, rent faktisk er holdbare. Dette gøres ved at læse materialet igennem igen, denne gang med temaerne for øje. Dette gøres for at sikre, at der rent faktisk er en meningsfuld sammenhæng i temaerne. I hvert tema bør der være sammenhæng mellem det data, der er blevet klassificeret som en del heraf (Ibid, s. 20). Derudover skal der også være klare, meningsfulde skel mellem de enkelte temaer, således at der ikke opleves store overlap, der kan skabe forvirring i forhold til betydningen af temaerne. Denne gennemgang bør foregå på to niveauer: Først bør datasættet tjekkes igennem med de enkelte temaer for øje (Ibid). Former disse ikke et meningsfuld, kohærent mønster, bør det overvejes om temaet skal laves om, omstruktureres eller helt fjernes, således at dataene skal flyttes til et andet tema – eller om der bør laves et helt nyt tema som erstatning. Hvis det viser sig, at det givne tema er sammenhængende og kohærent, leder dette videre til næste niveau (Ibid, s. 21). Validiteten af temaet skal nu tjekkes i henhold til det samlede datasæt. Dette betyder, at man her undersøger, hvorvidt temaet reflekterer de meninger, der udtrykkes generelt i datasættet – der spørges altså her, om temaet indeholder det samme narrativ som det, der måtte fremgå af datasættet (Ibid). Hvis ikke, bør dette ligeledes lede til overvejelser om, hvorvidt temaet bør restruktureres, eller om der bør være tale om en decideret genkodning. Der bør dog være en grænse for, hvor mange gange man genkoder og reviderer, da der altid vil være aspekter, der kan redigeres, forbedres eller rettes.

#### Trin 5: Definer og navngiv temaer

I det næstsidste trin er formålet at identificere essensen af hvert tema og deres respektive indhold. Dette består altså i, at man som det første finder overskrifter til hver af sine temaer (Ibid, s. 22). Dernæst skal hvert tema defineres og raffineres, således at der forekommer helt klare definitioner for, hvad hvert enkelt tema dækker over. Det definerende materiale i hver kategori bør herefter defineres ved at beskrive det data, der indgår heri, uden blot at gengive og citere det, der siges i materialet. Som led heri bør temaerne også være objekt for en dybdegående analyse. Her skal altså gås i dybden med de historier og narrativer, der fortælles med hvert tema.

For at lave så klare beskrivelser af hvert tema som muligt opfordrer Clarke og Braun til, at man forsøger at lave en kort, klar beskrivelse på maks et par sætninger til hvert tema. Det sidste der skal gøres er, at temaerne skal tildeles de navne, de har i selve analysen. Ligesom beskrivelserne er det også vigtigt, at disse er korte og præcise, så der ikke opstår tvivl om, hvad det enkelte tema dækker over (Ibid, s. 23).

#### Trin 6: Skrivning af rapport

Dette sidste trin dækker over handlingen rent faktisk at skrive den rapport, som analysen er en del af. I henhold til den tematiske analyse skal dette trin indeholde en tydelig, klar og sammenhængende gengivelse af det narrativ, som datasættet måtte fremsætte (Ibid, s. 23).

Denne analysemetode giver os en lang række muligheder for at udforme en velstruktureret og gennemarbejdet analyse. Vi finder det relevant at have lavet denne gennemgang af den trinvise proces, da netop muligheden for at følge en velfungerende struktur gør analysearbejdet målrettet og overskueligt. Det giver os dermed mulighed for at bryde processen op i punkter, således at vi får mulighed for at have en stor bevidsthed om, hvad vi er i gang med at analysere. Det lader os i denne kontekst også bryde vores datamateriale ned i små, overkommelige deltemaer. Dette giver os også muligheden for at være gennemsigtige om denne proces, således at vi også italesætter vores egen rolle i analysen, og ikke fremsætter den analytiske proces som noget, der er sket af sig selv. Vi ønsker at kommunikere klart og tydeligt, hvad vi har gjort for at nå vores resultater, for at gøre vores analyse så troværdig som mulig, og dette lader denne analysemetode os netop gøre. Derudover er det også en fordel, at dette analytiske greb giver mulighed for at udvælge den teoretiske ramme, der passer bedst på netop vores udførte arbejde. Her har vi valgt at kombinere den tematiske analyse med narrativ teori, da dette giver os muligheden for at fokusere på de historier, der er blevet

berettet i de udførte spørgeskemaer, og danne et samlet narrativ ud fra disse. Kombinationen af disse to teoretiske greb giver os dermed mulighed for at finde de interessante historier og tematisere disse, således at vi kan arbejde videre med narrativerne på en struktureret måde. Teorien giver os derudover også mulighed for at vælge mellem den induktive og den deduktive vinkel. Ved at arbejde primært deduktivt har dette givet os mulighed for at overveje vores forudgående teoretiske baggrundsviden og bruge den i samhold med datasættet. Ligeledes giver teorien dog også mulighed for at også at inddrage en vis grad af induktiv vinkling, da vi samtidigt har mulighed for at finde nye informationer, som ikke nødvendigvis påvirkes af den teoretiske baggrund. Analyseteorien har generelt også den fordel, at den er åben for fortolkning, og dermed kan formes på en sådan måde, at vi mener det giver bedst mening i netop vores analyse. Vi mener dermed, at denne teori er den, der vil være mest gunstig til belysningen af netop vores emne og at finde brugbare tematikker i de udførte spørgeskemaer.

## Analyse

Først og fremmest beskriver Clarke og Braun som bekendt, at man i arbejdet med tematisk analyse kan arbejde enten induktivt eller deduktivt. Her har vi som udgangspunkt taget den deduktive indgangsvinkel, da vi inden udarbejdelsen af spørgeskemaerne, og i forlængelse heraf også bearbejdelsen af besvarelserne, allerede har en omfattende teoretisk baggrundsviden, som vil præge behandlingen heraf. Dermed vil disse teoretiske greb også ses anvendt i selve analyseprocessen. Der vil dog også forekomme induktive påvirkninger, særligt i form af det videre arbejde med interviews. Disse vil blive udarbejdet som et resultat af de besvarelser og eventuelle nye informationer, vi måtte finde i besvarelserne. Dette er også baggrunden for, hvorfor vi som udgangspunkt holder de to dataobjekter separate, og i praksis behandler dem som to separate datasæt og ikke som en del af en større helhed i den tematiske analyse. Vi har et ønske om, at de interviews, besvarelserne skal danne grundlag for, bliver målrettet de separate institutioner. Dermed vil mængden af data også synes begrænset i forhold til hvis vi behandlede de to spørgeskemaer og de efterfølgende interviews som ét stort datasæt, men vi mener, at denne opdeling er den mest gunstige i forhold til at belyse de nuancer, vi er interesserede i. Ydermere er det også relevant at have for øje, at vi i denne proces har valgt at arbejde på det semantiske niveau. Dette betyder, at vi analyserer

på, hvad der direkte bliver sagt, og ikke forsøger at forklare, hvorfor det bliver sagt eller hvilke følelser, der ligger bag.

### **Bliv fortrolig med data**

Det første led i denne fremgangsmåde er at gøre sig fortrolig med sit materiale. Dette gjorde vi konkret ved at gennemlæse besvarelsene af vores undersøgelser adskillige gange, notere os interessante pointer og gengangere af pointer, samt tage notater til materialet generelt. Denne fortrolighed medførte konkret, at det var tydeligt, at der var nogle forskellige koder, der kom til udtryk. Dette ledte os helt naturligt videre til led nummer to i den tematiske analyse, nemlig startkoder. Som det også er beskrevet i det tidligere metodiske afsnit, må man være klar på at ændre og tilpasse sine koder, mens man anvender dem. Dette blev også en realitet under vores analyse af materialet, hvorfor kodernes tilblivelse skete meget organisk.

### **Generer startkoder**

Som første led i kodningen behandlede vi spørgeskemaundersøgelsen, der er henvendt til musikundervisere i folkeskolen. Her blev det tydeligt, at særligt to koder var fremtrædende: "For lidt forberedelse/for ustabil forberedelse" og "Nedprioritering af musik generelt". Disse to koder så vi væsentlige, da det var noget, som vi oplevede at mange af respondenterne pointerede løbende gennem besvarelsene. Med afsæt i disse to koder, gennemlæste vi efterfølgende resten af besvarelsene, hvor andre koder også kom til udtryk. De endelige startkoder blev som følger og bliver markeret i bilag 4 med følgende farvemarkeringer:

|                                               |           |
|-----------------------------------------------|-----------|
| For få undervisere                            | Mørk blå  |
| For lidt forberedelse/ustabil forberedelse    | Rød       |
| Erfaring påvirker forberedelse                | Gul       |
| Konsekvenser af skolereformen                 | Lys grøn  |
| Nedprioritering af musikundervisning generelt | Sort      |
| Positiv over for musikundervisning generelt   | Mørk grøn |
| For højt elevtal                              | Grå       |
| Pladmangel                                    | Lilla     |

|                                            |            |
|--------------------------------------------|------------|
| Rammefaktorer                              | Orange     |
| Negativt syn på samarbejde med musikskolen | Pink       |
| Positivt syn på samarbejde med musikskolen | Brun       |
| Uddannelsesbaggrund                        | Mørk lilla |
| Andet                                      | Lys blå    |

Der kan altså siges at være en del forskellige koder, der vedrører forskellige aspekter og synspunkter, og idet koderne tager afsæt i vores datamateriale, er det klart, at der er nogle af koderne, der forekommer oftere end andre. Koden "andet" har vi valgt at anvende, således at eksempelvis baggrundsvariabler eller udtalelser, der indeholder udefinerbare besvarelser, såsom "ingen kommentarer på nuværende tidspunkt" (Bilag 4, s. 11), kunne kategoriseres herunder.

Efter denne kodning af besvarelserne til spørgeskemaundersøgelsen vedrørende musikundervisning i folkeskolen, foretog vi samme behandling af besvarelserne vedrørende spørgeskemaundersøgelsen omhandlende musikundervisning i musik- og kulturskolen. Ligeledes som tidligere var første skridt at blive fortrolig med materialet. Dette gjorde vi igen gennem adskillige gennemlæsninger. Her stod det klart, at der var en del af de koder, som vi havde udviklet gennem arbejdet med den første undersøgelse, der også kunne siges at gøre sig gældende her. Dette skyldes muligvis, at flere af spørgsmålene i de to spørgeskemaundersøgelser er ens, hvorfor de samme emner også går igen i besvarelserne. Vi havde dog som udgangspunkt ikke fastlagt os på, at koderne skulle gå igen mellem de to undersøgelser. Det stod dog klart, at der var flere pointer, og emner der forekom ofte i begge undersøgelser, hvorfor vi valgte, at nogle af koderne med fordel kunne være de samme (bilag 5). Farvekoderne for spørgeskemaundersøgelsen vedrørende musikundervisning i musik- og kulturskolen ses i nedenstående skema:

|                                            |          |
|--------------------------------------------|----------|
| For lidt forberedelse/ustabil forberedelse | Rød      |
| Erfaring påvirker forberedelse             | Gul      |
| Positivt syn på forberedelse               | Lys grøn |
| Negativt syn på samarbejde med             | Pink     |

|                                            |           |
|--------------------------------------------|-----------|
| folkeskolen                                |           |
| Positivt syn på samarbejde med folkeskolen | Brun      |
| Positiv over musikundervisningen generelt  | Mørk grøn |
| Forandringer/Ændringer                     | Grå       |
| Andet                                      | Lys blå   |

Der er en del færre koder fra spørgeskemaundersøgelsen vedrørende musikundervisning på musik- og kulturskolen. Dette er ikke et aktivt valg, vi har truffet, men er sådan datamaterialet udspillede sig. Dette har muligvis noget at gøre med, at vi modtog 101 besvarelser til undersøgelsen vedrørende musik i folkeskolen og 43 til undersøgelsen vedrørende musikundervisning på musik- og kulturskolen. Der er derfor muligvis en del flere forskellige meninger og pointer, der dermed kræver flere forskellige startkoder i spørgeskemaundersøgelsen vedrørende musik i folkeskolen.

### **Søg efter temaer**

I næste led af den tematiske analyse drejer det sig om at søge efter temaer. Ideen med disse temaer er, som nævnt tidligere, at der muligvis er nogle overlap mellem de forskellige koder, der tilsammen kan skabe et større billede af et givent tema. Der sker altså så at sige en søgen efter, hvordan kombinationen af forskellige koder kan danne et tema. Med dette i tankerne anskuede vi vores udarbejdede startkoder. Her valgte vi igen at indlede med koderne fra spørgeskemaundersøgelsen, der vedrører musikundervisning i folkeskolen.

Det var tydeligt ud fra vores koder, at der i stor grad kommenteres på, hvilke rammer undervisningen foregår indenfor. Her satte vi først de to koder "for højt elevtal" og "pladsmangel" sammen. Dette gjorde vi med den baggrund, at både højt elevtal og pladsmangel er meget definerende for en undervisningssituation. Dette ledte os videre til at kigge nærmere på de andre koder, og overveje hvorvidt nogle af disse også kunne siges at være definerende for undervisningen. Her konkluderede vi, at koderne "for få undervisere", "erfaring påvirker forberedelse", "rammefaktorer" "For lidt forberedelse/ustabil forberedelse" og "konsekvenser af skolereform" alle kunne siges at være definerende for en undervisningssituation. Disse seks koder samledes og danner tilsammen temaet "rammefaktorer".



Dernæst vurderede vi, at koderne “nedprioritering af musikundervisning generelt” og “Positiv over for musikundervisning generelt” kunne siges at hænge sammen. Begge koder arbejder inden for en vurdering af musikfaget. Der er dog den forskel på de to, at nedprioriteringen af musikundervisningen sker udefra, altså fra ledelse, kommune og stat, hvor “positiv over for musikundervisning generelt” er en indre vurdering, udarbejdet af personen selv. De arbejder dog begge inden for et vurderingsgrundlag, hvorfor vi ser det oplagt at sammenbringe de to koder til et tema: “Musikfagets værdi”.

De næste koder, vi så en sammenhæng mellem, er koderne: “positivt syn på samarbejdet med musikskolen” og “negativt syn på samarbejdet med musikskolen”. At disse to koder kategoriseres under samme tema, er muligvis en anelse selvsagt. Disse koder kategoriserer vi under et fælles tema, som hedder “samarbejde med musikskolen”.

Slutteligt så vi os nødsagede til at bibeholde et tema, der hedder “andet”. Dette så vi væsentligt, da denne kode ikke kan siges, at sige noget om de andre temaer. Årsagen til at denne kode umiddelbart ikke passer under andre temaer, kan være, at mange af de besvarelser, der er blevet kodet under “andet” er baggrundsvARIABLE, såsom kommune eller alder, men også løse udtalelser med mere. Netop fordi koden “andet” ikke kunne siges at have relation til de andre temaer, har vi valgt, at denne kode består, og bliver et tema i sig selv. Nedenfor ses temaerne inddelt med de respektive koder noteret nedenunder. Startkoderne bliver endvidere til undertemaer.

| Rammefaktorer                                                                                                                                                                                                                                             | Musikfagets værdi                                                                                                                                     | Samarbejde med musikskolen                                                                                          | Andet |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- For højt elevtal</li><li>- Pladsmangel</li><li>- For lidt forberedelse/ustabil forberedelse</li><li>- Konsekvenser af skolereform</li><li>- For få undervisere</li><li>- Erfaring påvirker forberedelse</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Nedprioritering af musikundervisning generelt</li><li>- Positiv over for musikundervisning generelt</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Positivt syn på samarbejdet</li><li>- Negativt syn på samarbejdet</li></ul> |       |

Samme fremgangsmåde foretog vi med koderne fra spørgeskemaundersøgelsen vedrørende musikundervisning i musik- og kulturskolen. Her var det igen tydeligt, at de koder, der indbefattede elementer, der kunne være definerende for en undervisningssituation, igen var

meningsdannende sammen. Derfor valgte vi at koderne: "For lidt forberedelse/ustabil forberedelse", "erfaring påvirker forberedelse", "positivt syn på forberedelse" og "forandring/ændringer" til sammen skulle danne temaet "rammefaktorer". Yderligere observerede vi, at der var en generel tendens til, at respondenterne til denne spørgeskemaundersøgelse kommenterede på deres egne positive indstilling til deres arbejde og til musik generelt. Da dette var så fremtrædende, valgte vi, at denne skulle være et tema for sig. Dette tema hedder: "Positiv over musikundervisningen generelt". Ligeledes som den tidligere spørgeskemaundersøgelse blev respondenterne spurgt ind til samarbejdet mellem musik- og kulturskolen og folkeskole. Disse besvarelser har derfor også en naturlig indflydelse på, hvilke koder og senere temaer, der opstår. Dette ses også ud fra det næste tema, som netop hedder "samarbejde med folkeskolen". Slutteligt har vi, ligesom i undersøgelsen vedrørende musikundervisningen i folkeskolen, udarbejdet et tema, der hedder "andet". Ligesom foregående temainddeling af spørgeskemaet vedrørende musik i folkeskolen, har dette tema ikke andre koder eller undertemaer under sig.

| <b>Rammefaktorer</b>                                                                                                                                                                                                                 | <b>Positivt over musikundervisningen generelt</b> | <b>Samarbejde med Folkeskolen</b>                                                                                 | <b>Andet</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- For lidt forberedelse/ustabil forberedelse</li><li>- Erfaring påvirker forberedelse</li><li>- Positivt syn på forberedelse</li><li>- Tidsfordeling</li><li>- Forandring /ændringer</li></ul> |                                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Positivt syn på samarbejde</li><li>- Negativt syn på samarbejde</li></ul> |              |

### **Gennemgå temaer**

Jævnfør analysemetoden var det næste trin herefter at lave en udførlig og dybdegående gennemgang af temaerne for at sikre, at der var en logisk sammenhæng og klar afgrænsning mellem dem. Vi gennemgik derfor spørgeskemaerne fra ende til anden med fokus på de temaer, vi havde etableret i de foregående trin. Først gennemgik vi folkeskolespørgeskemaet ud fra step 1 i trin 4, hvor vi reviderede de enkelte temaer internt. Den første ændring vi lavede, forholdt sig til undertemaerne under "rammefaktorer", da vi blev opmærksomme på,

Side 65 af 134

at der var flere af lærerne, der har svaret, at de havde uddannelser, der faldt uden for de svarmuligheder, vi havde givet dem på forhånd. Disse andre uddannelser, – eller mangel på samme – vurderede vi, ville have en indvirkning på *lærerforudsætningerne* hos den enkelte underviser, og vi nåede derfor frem til, at dette burde tælle med som en “rammefaktor”. Derfor udvidede vi temaet “rammefaktorer” og tilføjede “uddannelse” som et undertema. Derudover valgte vi at fjerne det undertema, vi havde kaldt “pladsmangel”. Dette gjorde vi, da vi så et stort overlap med undertemaet “for højt elevtal”, da pladsmanglen som udgangspunkt kommer af, at mange elever har svært ved at være på lidt plads. Derudover vurderede vi, at “for højt elevtal” rummede flere problematikker, eksempelvis også pædagogiske problematikker, og derfor var vigtigere at beholde som undertema.

Dernæst havde vi i starten to undertemaer under “samarbejde med musikskolen” som hed henholdsvis “positivt syn på samarbejdet” og “negativt syn på samarbejdet”. Her vurderede vi, at det at beskrive dem som positive og negative i høj grad var en vurdering, vi selv havde foretaget, og ikke nødvendigvis holdninger, som respondenterne selv havde givet udtryk for. Det, der gjorde sig gældende i de egentlige svar, var, at en række respondenter beskrev konkrete samarbejder, mens andre brugte ord som “kun” og “begrænset til” om samarbejder. Derfor valgte vi at beskrive dem som “musikalsk samarbejde” og “begrænset samarbejde” for at undgå at lave en umiddelbar værdivurdering. Dernæst bemærkede vi, at der flere steder blev beskrevet forventninger om, at der ville blive lavet samarbejder i fremtiden, eller at de på nuværende tidspunkt er under konstruktion. Derfor valgte vi yderligere at lave et undertema med navnet “forventet samarbejde”. Vi overvejede at tilføje et yderligere undertema til “samarbejde med musikskolen”, der skulle forholde sig til, at flere lærere gav udtryk for, at de stod med for stor en grad af ansvar for, at disse samarbejder blev etableret eller anvendt i praksis, men besluttede ikke at gøre dette.

Musikfagets værdi reviderede vi ikke, da vi stadig mente, at temaet var fremtrædende og klart afgrænset, og at de udpegede undertemaer rummede de udtalelser, der forekom herom. Ligeledes har vi også beholdt “andet” som tema, og ikke udpeget bestemte undertemaer. Skemaet over temaer og undertemaer kommer dermed til at se ud således:

| Rammefaktorer                                                                                                                                                                                                                                                   | Musikfagets værdi                                                                                                                                        | Samarbejde med musikskolen                                                                                                               | Andet |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- For højt elevtal</li> <li>- For lidt forberedelse/ustabil forberedelse</li> <li>- Konsekvenser af skolereform</li> <li>- For få undervisere</li> <li>- Erfaring påvirker forberedelse</li> <li>- Uddannelse</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nedprioritering af musikundervisning generelt</li> <li>- Positiv over for musikundervisning generelt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Musikalsk samarbejde</li> <li>- Begrænset samarbejde</li> <li>- Forventet samarbejde</li> </ul> |       |

Dernæst ledte dette til step 2 i det fjerde trin, hvor vi tjekkede, hvorvidt de enkelte temaer var meningsfulde i sammenhæng med det overordnede narrativ, der fremgik af spørgeskemabesvarelsene. For at kunne gøre dette, fandt vi det grundlæggende at lave et overblik over det narrativ, vi læste ud af de samlede svar. Det generelle indtryk, der gør sig gældende, er ét præget af mangler, nedprioritering og frustrationer blandt lærerne. Lærerne synes generelt at føle sig pressede, både i form af at have for lidt tid til at udføre den undervisning, de ønsker, og af at have for mange elever til at kunne fokusere på faget. Dog fandt vi det også gennemgående, at de fleste af lærerne udtrykte passion for deres fag, og et ønske om at bidrage med god musikundervisning. Ligeledes fik vi et billede af, at flere af lærerne anser musik som grundlæggende vigtigt, og noget de føler bør prioriteres højt. Vi synes også, at svarene giver et indtryk af, at der er et generelt ønske om at lave gode, effektive samarbejder med de respektive kulturskoler, og at det i nogle tilfælde fungerer, men at der i andre tilfælde er et ønske om et mere gennemgående samarbejde.

Med dette narrativ som generel baggrund finder vi de udvalgte temaer funktionelle og præcise. "Rammefaktorer" rummer alle de strukturelle problematikker, der forekommer som en del af narrativet, både i form af udfordringer på basis af manglende erfaring eller uddannelse, og problematikker med elevantal og lokalestørrelse. "Musikfagets værdi" rummer den del af narrativet, hvor lærerne pointerer, at de mener at faget er grundlæggende meningsfuldt, og at de har et ønske om at blive prioriteret og værdsat højere. Herudover rummer "samarbejde med musikskolen" den del af narrativet, der bygger på alle udtalelser om musikskolesamarbejdet, både de der beskriver samarbejdet, og dem der udtrykker holdninger herom. Til sidst finder vi det stadig relevant at beholde "andet" som tema, da det

rummer udtalelser, der kan vise sig relevante, men også er uspecificerede i forhold til de primære temaer. Vores helhedsvurdering er således, at disse udvalgte temaer er repræsentative for det generelle narrativ.

Derefter gennemgik vi samme proces for at præcisere de udpegede temaer for kulturskolen. Under "rammefaktorer" tilføjede vi undertemaet "tidsfordeling". Dette skal ikke forveksles med undertemaet "for lidt forberedelse/ustabil forberedelse", da dette specifikt forholder sig til mængden af tildelt undervisningstid. Helt specifikt dækker dette undertema over, at der blandt musikskolelærerne er blevet givet udtryk for et ønske om mere tid til den konkrete undervisning, eksempelvis i form af mere tid sat af til det enkelte ensemblehold eller et ønske om tid til mere soloundervisning i stedet for instrumentundervisning på holdbasis. Derudover besluttede vi at omdøbe "positiv over musikundervisningen generelt", da vi bemærkede, at dette ikke var rammende for alle udtalelser, der handlede om vurdering af faget. Derfor blev temaet omdøbt til "Indstilling over for musikundervisning", som derefter kom til at indeholde undertemaerne "positiv indstilling" og "tages for givet". "Tages for givet" rummer de udtalelser, hvor musklærerne giver udtryk for, at deres arbejde ikke tages alvorligt eller at deres arbejde anses som noget de "bare" gør. Herudover omstrukturerede vi undertemaerne ved temaet "samarbejde med folkeskolen", ligesom vi havde gjort tidligere ved spørgeskemaet henvendt folkeskolelærerne. Dog har vi ikke lavet undertemaerne ens, da der ikke som sådan forekom beskrivelser af begrænsede eller utilfredsstillende samarbejder og ej heller samarbejder, der stadig er under opbygning. Til gengæld blev der enkelte steder beskrevet oplevelser, hvor musklærerne havde følt sig tilsidesat eller dårligt behandlet i forbindelse med samarbejderne, og dette ledte derfor til tilføjelsen af undertemaet "Negative oplevelser med samarbejde", hvor det andet undertema ligesom ved folkeskolen blev benævnt som "Musikalsk samarbejde". Til sidst bemærkede vi flere omtaler af corona og brugen af online undervisning i forbindelse hermed, og derfor valgte vi at gøre "corona" til et undertema under "andet". Der forekom dermed væsentligt færre ændringer og behov for præciseringer ved dette spørgeskema end ved spørgeskemabesvarelsene vedrørende folkeskolen.

| Rammefaktorer                                                                                                                                                                                                                              | Indstilling over for musikundervisning                                                             | Samarbejde med Folkeskolen                                                                                             | Andet                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- For lidt forberedelse/ustabil forberedelse</li> <li>- Erfaring påvirker forberedelse</li> <li>- Positivt syn på forberedelse</li> <li>- Tidsfordeling</li> <li>- Forandring /ændringer</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tages for givet</li> <li>- Positiv indstilling</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Musikalsk samarbejde</li> <li>- Negative oplevelser med samarbejde</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corona</li> </ul> |

Dernæst nåede vi step 2, hvor vi igen fandt det nødvendigt at lave en overordnet beskrivelse af det præsenterede narrativ for at specificere, hvordan temaerne fungerer i henhold til narrativet. Det generelle narrativ i dette spørgeskema var væsentligt mere præget af positivitet. Dog gives der stadig udtryk for en vis grad af nedprioritering og et behov for flere ressourcer end dem, der er tilgængelige i øjeblikket, eksempelvis i forhold til undervisningstid. Underviserne synes at være positivt stillede over for de muligheder, der er for samarbejderne med folkeskolerne.

Endnu engang indeholder "rammefaktorer" alle de eksterne og interne forudsætninger, der påvirker undervisningen. "Indstilling over for musikundervisning" synes også central i forhold til narrativet, da det er her lærernes motivationer og værdiurderinger i forhold til deres fag bliver præsenteret. Ligeledes rummer "samarbejde med folkeskolen" igen alle udtalelser om samarbejdet. Begrænsningen af mængden af undertemaer i forhold til ved folkeskolen understreger også de forskelle, der er i narrativerne herimellem, da der netop ikke er de samme variationer i de typer af samarbejde der beskrives. "Andet" rummer ligeledes alle de udtalelser, der ikke nødvendigvis passer ind, og tilføjelsen af "corona" som undertema forekommer vigtigt i forhold til narrativet, da musik- og kulturskolernes oplevelser det seneste år generelt har været præget af netop pandemien. Der ses altså en meningsfuld sammenhæng mellem temaerne, undertemaerne og det overordnede narrativ hos musik- og kulturskolerne.

## Definer temaer

Som det næstsidste trin i denne gennemgang af vores datamateriale vil vi definere og identificere essensen af de respektive temaer, samt hvordan de forskellige undertemaer relaterer til og interagerer med hinanden og med det dertilhørende tema. Clarke og Braun beskriver i deres teori, hvorledes man kan søge at udarbejde en kort sætning, der afspejler temaets indhold. Dette vil vi gøre løbende i den efterfølgende gennemgang af de forskellige temaer. Her vil det også blive drøftet, hvorvidt det oprindelige navn til temaet er passende, eller om der i virkeligheden er brug for genovervejelse. Hertil ligger der også et aspekt af, at vi via igen at gennemgå vores datasæt, skal forholde os kritiske over for vores inddeling af temaerne, samt søge efter alternative forklaringer. I denne proces ser vi det dermed også relevant at inddrage de teoretiske begrebsapparater, vi introducerede tidligere samt tilkoble konkrete beretninger fra spørgeskemabesvarelsene.

### Temaer vedrørende folkeskolen

Som første led i disse definerende afsnit vil vi kigge nærmere på spørgeskemaundersøgelsen vedrørende folkeskolen. Det første tema, vi ønsker at gå i dybden med, er, "rammefaktorer". Det skal bemærkes, at vi i kraft af vores deduktive tilgang til materialet, har en dybdegående forståelse af, hvad rammer og "rammefaktorer" reelt set indebærer. Denne forforståelse har vi i kraft af Hanken og Johansens teori omhandlende *rammefaktorer*. Disse teorier har også, langt hen ad vejen, haft stor indflydelse på, hvilke aspekter af musikundervisningen i folkeskolen, vi har ønsket at undersøge nærmere. Denne deduktive tilgang til netop dette område, kan altså siges at have medført en forforståelse, som i nogen grad har haft direkte påvirkning på spørgeskemaets formuleringer. Forforståelsen har uundgåeligt haft en indflydelse på, hvordan vi opfatter dette tema, hvorfor vi også ser det nævneværdigt.

#### "Rammefaktorer"

"Rammefaktorer", som temaet hedder, indbefatter alt, både interne og eksterne faktorer, der har indflydelse på en undervisningssituation. Det er altså dermed både de konkrete rammer, som undervisningssituationen må arbejde indenfor, men er også bestemmelser fra ledelse, økonomi og planlægning. Det kan dermed både være hæmmende eller fremmende for en undervisningssituation. Dette kommer også til udtryk ud fra vores undertemaer. Kigger vi igen nærmere på vores undertemaer, og hvordan de relaterer sig til hinanden, kan vi først bemærke, at undertemaerne fordeler sig på nogle forskellige parametre. Her vil det

eksempelvis være oplagt at kigge nærmere på, hvilke af de seks undertemaer, der kan siges at være interne og eksterne faktorer. Arbejder vi os gennem undertemaerne i den rækkefølge, som de står i, kan vi sige, at for højt elevtal er en konkret definerede ramme for en undervisningssituation. Heri ligger også spørgsmålet: hvornår er der for mange elever i en klasse? Et helt konkret eksempel fra vores spørgeskemaundersøgelse er følgende besvarelse: "28 børn på instrumenter er vanvittigt. Musik er mit sværeste fag. Men når det lykkedes er jeg den sejeste lærer i verden. Jeg møder rigtig meget respekt!" (Bilag 4, s. 11). Her beskrives det tydeligt, hvorledes denne underviser oplever musikundervisning på klassebasis som en stor udfordring. Således er et højt elevtal altså hæmmende for undervisningssituationen. Dette beskrives blandt andet også i andre kommentarer fra spørgeskemaet:

"Hvis man kunne, så ville det være en stor hjælp at sætte to voksne på en klasse der har musik. Siden mit første praktikforløb har jeg aldrig hørt andet end hvor meget bedre det hele er når man kan dele 25 elever op i to grupper og derved få langt bedre tid og mere overskud til det enkelte instrument, stykke eller hvad det nu kan være. Det er også federe for eleverne at de rent faktisk spiller noget frem for at de sidder og venter eller larmer" (Bilag 4, s. 11).

Her beskrives det igen, hvordan det opleves udfordrende at opnå velfungerende musikalsk undervisning, med de givne rammer - altså 25-28 elever i hver klasse -, som er standarden for en undervisningssituation i folkeskolen. Konsekvent gennem hele spørgeskemaundersøgelsens besvarelser, ses der på intet tidspunkt besvarelser, der omhandler elevtallet, der er positive. Her mener vi, at når der i kommentarerne tales om elevtallet, er udtalelsen præget af, at det kritiseres og at det er svært at opnå tilfredsstillende undervisning med så mange elever i en klasse. Vender vi tilbage til teorien omhandlerende *rammefaktorer*, har vi nogle helt konkrete begreber for, hvilken slags ramme dette reelt er. Når der er tale om elevtal, er der tale om en kombination af flere rammer. Først og fremmest må det pointeres, at elevtallet pr klasse er fastsat fra statslig side. Dette betyder altså, at den enkelte underviser som sådan ikke har nogen indflydelse på, hvor mange elever vedkommende skal undervise. Elevtal er altså en *organisatorisk ramme*. Ydermere er der også et aspekt af, at elevtallet konkret går ind og påvirker det fysiske klasse miljø, da det høje elevtal



ikke fungerer optimalt ved for eksempel sammenspilsundervisning. Derfor kan elevtal også siges at være en *fysisk ramme*, der har en indre påvirkning på undervisningen.

Det næste undertema, som hedder "For lidt forberedelse/ustabil forberedelse" er ligesom "rammefaktorer" direkte definerende for en undervisningssituation. Forberedelse er definerende for en undervisningssituation, da det er i denne situation, underviseren reelt set har mulighed for at planlægge og strukturere sin undervisning. Her er der både tale om reelt materiale til undervisningen, samt hvorledes der skal arbejdes didaktisk med den enkelte klasse. Årsagen til, at vi har valgt, at dette undertema både skulle hedde "for lidt forberedelse" og "ustabil forberedelse", er, at der er flere udsagn fra spørgeskemabesvarelsen, der både kommenterer på, at det er et meget forberedelsestungt fag og på, at forberedelsen enten opleves som for lidt, eller meget svingende tidsmæssigt. Udsagn fra respondenter pointerer ofte begge aspekter, samt hvorledes det kan være svært at sætte et præcist timeantal på, hvor meget forberedelse de har, da forberedelse ofte bliver brugt på andre ting, såsom forældresamtaler, møder og så videre:

"Den tid vi har til andre opgaver end undervisning er ikke øremærket forberedelse. Så man kan ikke sige, hvor mange timer, man har til forberedelse af undervisning. Man har bare en masse opgaver, der skal løses og sommetider har man brugt meget af tiden på forældrekommunikation, møder vedr. børn fx. Det var bedre før i tiden, hvor der var tid på opgaverne og man fik 45 min. forberedelse pr. undervisningslektion" (Bilag 4, s. 7).

Her italesættes det altså, hvorledes det kan være svært at strukturere sin undervisning således, at der er nok forberedelse til hver undervisningstime. Dette undertema kan altså i høj grad siges at sætte rammerne for undervisningssituationen, hvorfor den også kan sættes i relation til det generelle tema. Vender vi igen tilbage til Hanken og Johansens teori omhandlende *rammefaktorer*, kan forberedelse også siges at tilhøre en konkret ramme, nemlig *tidsrammer*. *Tidsrammer* indbefatter den tid, den enkelte underviser har til rådighed, hvilket også indbefatter forberedelse. Ydermere er der også et aspekt af *organisatoriske rammer*, idet forberedelsestid er fastsat ved lov, og den enkelte underviser dermed har svært ved at arbejde imod disse vedtægter. Udover at forberedelse beskrives i det ovenstående citat, er der også et element af, at der var større tilfredshed med forberedelsesmængden før

i tiden. Her antager vi, at personen taler om forberedelsestiden før reformen i 2013. Netop reformen og konsekvenserne heraf, er det næste undertema, vi ønsker at gå i dybden med. "Konsekvenser af skolereformen" er et undertema, der forekommer relativt få gange i vores spørgeskemabesvarelser. Det er dog et interessant aspekt, da det indikerer, at underviserne har oplevet konkrete forandringer i kraft af denne reform, hvorfor vi ønskede at bibeholde dette som et undertema. Særligt kan dette undertema siges at stå i størst relation til undertemaet "for lidt forberedelse/ustabil forberedelse", da der i kraft af skolereformen fra 2013 blev lavet en række nye tiltag. Dette beskrives yderligere i følgende kommentar fra spørgeskemabesvarelserne:

"Før lov 409 havde jeg tid til at lave egne arrangementer og tænkte ikke så meget over, om jeg sad en sen aften og skrev noder til en sang, der lige havde fanget mig/klassen. Nu hvor alt skal måles og vejes, har jeg ikke tid til den slags forberedelse" (Bilag 4, s. 7).

Det skal bemærkes at lov 409, omhandlende forberedelsestid, blev indført i 2013 som led af folkeskolereformen. Denne lovgivning fastsætter overordnede rammer for strukturering af skolelærernes arbejdsdage ("Lov 409" 2013). Der står blandt andet i denne lovgivning, at al arbejdstid skal foregå på arbejdspladsen, hvilket muligvis også forklarer kommentaren ovenfor. Konsekvenserne af skolereformen kan altså siges at være en helt konkret ramme, der har en ydre påvirkning på undervisningen. I henhold til begrebsapparatet omkring *rammefaktorer* kan "konsekvenser af skolereformen" siges at være en *organisatorisk ramme*. Dette er tilfældet da reformen er en konkret bestemmelse, der er vedtaget på statsligt plan. Det næste undertema, der kategoriseres under temaet "rammefaktorer" er "for få undervisere". Dette tema dækker over hver gang, der i spørgeskemabesvarelsen beskrives situationer, hvor underviserne oplever, at der ikke er undervisere nok på deres respektive skoler til at varetage musikundervisningen. Dette vedrører både, når der generelt ikke er nok undervisere til at varetage timerne, men vedrører også, når de undervisere, der varetager timerne, ikke opleves som kvalificerede. En respondent beskriver følgende: "For få uddannet til at varetage undervisningen, især i indskoling. Jeg synes faget burde prioriteres meget mere sådan helt generelt" (Bilag 4, s. 10). Her beskrives det altså, hvordan denne respondent oplever en generel nedprioritering af musikfaget, hvilket også afspejler sig i mængden af

uddannede undervisere. En anden respondent kommenterer følgende: "Det er dejligt at undervise i musik i folkeskolen. Der er dog for mange ikke-uddannede som underviser i faget. Det er ærgerligt" (Bilag 4, s. 10). Her beskrives det, hvorledes respondenter oplever, at der er for få, der underviser i faget, der reelt er uddannede. Skal vi igen vende tilbage til noget af vores tidligere beskrevne data fra rapporten "Musik i undervisning og uddannelse" (2020), kan det siges at være en tendens, der også beskrives heri. I rapporten beskrives det, hvorledes der er en tendens til, at der generelt er for få undervisere til at varetage musikundervisningen. Yderligere beskrives det, at der de seneste år har været en generel nedprioritering af faget, hvilket også afspejler sig i antallet af dimittender med en musikfaglig specialisering fra læreruddannelsen. Ud fra rapportens afsnit omhandlede musikundervisning i folkeskolen, blev det yderligere beskrevet at en relativ stor del, af de fungerende musikundervisere i folkeskolen, reelt ikke var uddannede. Det der beskrives i spørgeskemabesvarelserne og det der beskrives i rapporten vedrørende musikundervisning i 2020, kan altså siges at stemme overens. I henhold til det Hanken og Johansen siger om *Rammefaktorer*, kan "for få undervisere" siges at befinde sig inden for den ramme, der hedder *økonomiske rammer*. Dette er tilfældet, da den generelle økonomiske nedprioritering af musik på lærerseminariet bliver besluttet fra statslig side. Denne nedprioritering har direkte indflydelse på, hvilke og hvor mange musikundervisere, der er til rådighed i folkeskolen. Ydermere kan der også siges at være et aspekt af *lærerforudsætninger*, når der tales om "for få undervisere". Når man underviser i et fag som musik, er det selvsagt, at man skal have nogle egenskaber inden for faget. Her menes ikke kun musikalske egenskaber, men også didaktiske i henhold hertil. Er det ikke-uddannede personer, der underviser i faget, kan man formode, at kvaliteten af undervisningen bærer præg heraf.

Dette er også i relation med det undertema, der hedder "uddannelse". "Uddannelse", som er en af vores nyeste tilføjede undertemaer, dækker over, hver gang der i spørgeskemabesvarelserne kommenteres på enten egen uddannelse, eller andre underviseres uddannelse – dog ofte først nævnte. Dette undertema er endvidere også en baggrundsvariabel, men fortæller samtidig noget om, hvilke forudsætninger underviseren har for at varetage undervisningen. Derfor ser vi den også væsentlig at inddrage under temaet "rammefaktorer". Som konkret *rammefaktor* kan "uddannelse" siges at høre under rammen *lærerforudsætninger*, som i høj grad kan siges at være en intern faktor.

Det næste undertema, som hører under "rammefaktorer" er "erfaring påvirker forberedelse". Dette tema forholder sig til alle de besvarelser, der vedrører undervisere, der beskriver, hvorledes de oplever, at det bliver lettere at forberede sig til musikundervisning, jo mere erfaring man har. Eksempelvis udtaler en af respondenterne: "I starten kniber det med forberedelsen, men efter et par år, når repertoiret er vokset, så hjælper det gevaldigt" (Bilag 4, s. 7). Erfaring er en af de ting, som Hanken og Johansen beskriver som *lærerforudsætninger*, hvorfor dette undertema også kan siges at være i relation med det generelle tema sammen med de andre undertemaer.

Alle disse formulerede undertemaer forholder sig altså inden for temaet "rammefaktorer". Undertemaerne fordeler sig mellem de forskellige *rammefaktorer*, der er beskrevet af Hanken og Johansen, men overlapper også i nogle tilfælde. De kan dog alle siges at beskrive situationer og funktioner, som alle er definerende for en undervisningssituation. Gennemgangen af de forskellige undertemaer til "rammefaktorer" har ledt os til at lave følgende korte formulering: "*Alle definerede og påvirkende elementer i en undervisningssituation*". Generelt forholder besvarelser, der hører under temaet "rammefaktorer" sig relativt negativt til de rammer, de beskriver. Derfor kunne der argumenteres for, at navnet på temaet skulle beskrive dette nærmere. Et eksempel på en nytænkning af navnet kunne være "Negativt påvirkende rammefaktorer". Hed temaet dette, ville der dog være en udfordring i at dække over undertemaerne "uddannelse" og "erfaring påvirker forberedelse", da disse ikke er hæmmende eller fremmende af natur. Her ville man dog ligeledes kommentere på, om disse to undertemaer skulle kategoriseres under sit eget tema. I så fald kunne det eksempelvis være "lærerforudsætninger". Dog kan det diskuteres, hvorvidt *lærerforudsætninger* er "langt nok væk" fra begrebet rammefaktorer. Det har vi vurderet at det ikke er, hvorfor vi ønsker at bibeholde det originale navn: "rammefaktorer".

#### "Musikfagets værdi"

Det næste tema, "musikfagets værdi", indeholder langt fra lige så omfattende en mængde besvarelser, og kun to undertemaer, som dog er helt centrale. De besvarelser, der ligger herunder, beskæftiger sig alle på forskellige måder med den værdi, musikfaget tillægges, både fra strukturel side, men også alle personlige holdninger til fagets egenskaber. "Musikfagets værdi" fremstår derfor som en logisk benævnelse af temaet, da det netop er udtalelser, der forholder sig til værdisættelsen af faget i forskellige afskygninger. Herunder ligger derudover

de to undertemaer, “nedprioritering af musikundervisning generelt” og “positiv over for musikundervisning generelt”.

Det første undertema, “nedprioritering af musikundervisning generelt”, dækker over en række tilkendegivelser fra undervisere om, at de føler, at musikundervisningen bliver givet færre ressourcer og ikke bliver vurderet til at være lige så vigtigt som andre fag. Derfor har vi valgt at kalde den netop “nedprioritering af musikundervisning generelt”, da besvarelsene tegner et mønster af, at det er en universel oplevelse blandt de responderende undervisere, at de mener at faget nedprioriteres på et strukturelt plan. Her forekommer en lang række udtryk herfor, deriblandt også i mere kortfattede eksempler, såsom “[f]aget bør opprioriteres” (Bilag 4, s. 11) og “Det er desværre et yderst nedprioriteret fag, der ikke får den plads, det behøver” (Bilag 4, s. 10). Her gives der helt grundlæggende udtryk for, at de ressourcer, der er tilgængelige – her udtrykt som “plads” – ikke er tilstrækkelige til at understøtte det, der ønskes opnået med faget. Ligeledes forekommer der besvarelser, der indeholder mere udførlige beskrivelser af, hvilke problematikker der forekommer ved netop denne nedprioritering. Eksempelvis beskriver én af respondenterne situationen således: “Det ser umiddelbart sørgeligt ud på sigt... svært at rekruttere nye musiklærere - og timerne er få (aktuelt 1 lektion pr uge pr klasse). Og det er ikke fagligt tilfredsstillende” (bilag 4, s. 11). Her giver respondenteren udtryk for, at nedprioriteringen har som resultat, at det bliver sværere at få nye lærere ind i faget, og antyder dermed, at der – som det også blev beskrevet i forbindelse med statusrapporten over musikfaget – er en vekselvirkning i form af, at i takt med at musikfaget bliver strukturelt udfordret, kommer der også færre nyuddannede. Generelt udtrykkes der en høj grad af frustration over den måde, hvorpå faget løbende fratages ressourcer eller ikke får tilført de ressourcer, de i øjeblikket mangler.

Dette leder også naturligt videre til det andet undertema, som hedder “Positiv over for musikundervisning generelt”, som både agerer som et modstykke til det foregående tema, men samtidig også eksisterer i forlængelse heraf. Vi anså det dog som centralt at holde de to adskilt, til trods for at deres bevæggrunde synes meget tæt knyttede, da det her i stedet er de positive aspekter af selve det at have faget, der kommer til udtryk. Under dette tema ses en række udtalelser, hvor lærerne beskriver den værdi, de mener musikfaget bærer og er i stand til at bære, og agerer dermed som en form for argument for, hvorfor de mener musikfaget er og bør være centralt. Et af eksemplerne herpå er en besvarelse, der understreger en lang række styrker, som underviseren mener musik bærer som fag: “Musik

bør være som en dimension i alle fag og er perfekt til både, at arbejde med at skabe [et] konstruktivt og omsorgsfuldt klassefællesskab og at lære eleverne at forstå sig selv og sit følelsesliv.” (bilag 4, s. 11). Denne beskrivelse af, hvorledes musik evner at styrke eleverne i en række eksterne egenskaber, der ikke nødvendigvis er sat direkte i forbindelse med musikfaget, tager fat i nogle af de pointer, der også gør sig gældende under afsnittet “Hvorfor musik?”. Herunder beskæftigede vi os netop med nogle af de ekstramusikalske effekter, musikken kan have – heriblandt som led i opdragelse og dannelse, men også netop i forhold til identitetsdannelse. Den givne lærers ønske om at involvere musikken på tværs af andre fag vækker også associationer til Musikkkindergarten, som blev omtalt i det nævnte afsnit, hvor man netop kører en metode, hvor musikken gøres til grundlag for alle faglige interaktioner. Dog ses der også forskellige nuancer i lærernes argumentation for, hvorfor musik er et vigtigt og positivt fag – et andet eksempel forekommer i form af udtalelsen “Det er et vigtigt og kulturbærende fag” (bilag 4, s. 11). Her henvises i stedet til den kulturorienterede positionering i forhold til musikfaget, og understreges hvilke evner musikken bærer i forhold til at videreføre kulturelle værdier. Underviserne udviser altså forskellige fokuspunkter, men fælles for dem er, at de udtrykker positive holdninger til musikfaget som generelt koncept, og giver udtryk for, at det bør styrkes. Dette falder dermed naturligt i tråd med de frustrationer i forhold til nedprioritering, som udtrykkes i det foregående undertema, men vi mener stadig, at det er vigtigt at adskille de to, da der netop her forekommer argumenter for lærernes egne personlige holdninger til fagets værdi. Derfor mener vi også, at navnet “positiv over for musikundervisning generelt” er rammende for indholdet, da det specifikt er musikundervisningen og behovet herfor, der udtrykkes positive holdninger til, men ikke de omkringliggende problematikker faget er underlagt.

Overordnet set indeholder dette tema gennemgående holdninger og udtryk for, hvilken værdi musikken tillægges, både de positive holdninger til hvad faget kan og de negative holdninger til, hvad musikfaget udsættes for. Dermed synes “musikfagets værdi” at være en rammende og meningsfuld overskrift, da disse netop alle beror sig på en form for værdivurdering heraf. Kort kan dette tema dermed beskrives som *alle værdivurderinger af musikfaget*.

#### “Samarbejde med musikskolen”

Det næste tema, vi ønsker at definere, er “samarbejde med musikskolen”. Dette tema har tre undertemaer: “Musikalsk samarbejde”, “begrænset samarbejde” og “forventet samarbejde”. Dette tema indbefatter alle udtalelser omhandlende samarbejdet mellem musik- og

kulturskolen og folkeskolen. I den forbindelse vedrører dette både etablerede samarbejder, der allerede fungerer og forventede samarbejder, som endnu ikke er fungerende, men er i planlægningsfasen. Løbende gennem følgende beskrivelse af de tre kategorier, vil vi anvende terminologien fra rapporten: "Musikfaget i undervisning og uddannelse" (Holgersen et al. 2020), hvor der anvendes termene: Eksterne projekter, partnerskabsprojekter og integrerede projekter. Dette ønsker vi at gøre, da vi på denne måde kan sammenholde vores indsamlede data med rapportens, og dermed muligvis opnå en dybere forståelse af samarbejdet mellem de to institutioner.

Det første undertema, som hedder "musikalsk samarbejde" vedrører udtalelser fra respondenter, der beskriver allerede eksisterende musikalske samarbejder. Årsagen til, at vi har valgt netop at kalde den "musikalske samarbejder" med tryk på "musikalske", er, at vi observerede, at der ofte i besvarelsene blev beskrevet enten musikalske projekter, eller samarbejder, der havde en mere praktisk karakter såsom lokaledeling. Derfor valgte vi at lave to undertemaer, der pointerer denne forskel. En respondent beskriver følgende musikalske samarbejde: "Musikskolen arrangerer en masse spændende forløb, hvor mine elever kan prøve kræfter med at spille på forskellige instrumenter. Musikskolen har arrangeret kurser for folkeskolernes musiklærere (bl.a. MMG modul 1)." (Bilag 4, s. 9). Her beskrives det, hvordan det opleves på netop denne skole, at der er et relativt stort musikalsk samarbejde. I henhold til det der beskrives i rapporten omhandlende samarbejde mellem folkeskolen og musik- og kulturskolen, kan netop den type samarbejde, der er beskrevet i dette citat, siges at hører under kategorien *eksterne projekter*. Dette er tilfældet, da det, ud fra besvarelsen, tyder på, at det primært er musik- og kulturskolen, der tilbyder færdige og kortere forløb til folkeskolen. En anden respondent beskriver følgende om samarbejdet mellem respondentens folkeskole og musik- og kulturskolen i kommunen: "Jeg har kompagnon undervisning med en musiklærer fra musik skolen. En meget vigtig sparring som går begge veje" (Bilag 4, s. 9). Her beskrives der et samarbejde, hvor hver underviser bruger hinanden som sparring, og dermed indgår i det, som i rapporten beskrives som et reelt *partnerskab*. Her bibringer begge aktører forskellige kompetencer, som medfører en ligelig fordeling af samarbejdet (Holgersen et al. s. 93). Det næste undertema, som hører under temaet "Samarbejde med musikskolen" hedder "Begrænset samarbejde". Dette undertema vedrører alle udtalelser, der beskriver, hvorledes samarbejdet mellem den skole, de underviser på, og musik- og kulturskolen i kommunen, kun har karakter af praktiske årsager eller af meget begrænset karakter.

Eksempelvis beskriver en respondent følgende: “Men det er begrænset til at dele lokaler.” (Bilag 4, s. 9). Her beskrives der altså et samarbejde, der kun drejer sig om deling af lokaler. Denne måde, hvorpå musik- og kulturskoler anvender folkeskolens lokaler, beskrives yderligere i andre kommentarer: “Men der har været et projekt orienteret samarbejde i [et] halvt år for 2 år siden” (Bilag 4, s. 9). I henhold til begreberne omhandlende samarbejde fra rapporten fra 2020, kan den type samarbejde, der beskrives i disse kommentarer siges at falde en anelse uden for termene. Forløbet der beskrives i kommentaren, der omhandler samarbejde, der foregik to år tidligere, kan dog siges at have karakter af at være et *eksternt projekt*. Lokaledelingen fremstår ikke som sådan som et reelt samarbejde mellem de to institutioner, hvorfor det også falder uden for terminologien.

Det sidste undertema hedder “forventet samarbejde”, og dækker over alle de besvarelser, hvor det beskrives, at der endnu ikke er etableret et samarbejde, men at der er en forventning om, at der i fremtiden sker et samarbejde. En respondent beskriver følgende: “Der er endnu ikke etableret et samarbejde. Det er på tegnebrættet og har været det i en hel del år. Jeg har på egen hånd haft nogle fælles forløb med nogle af Musikskolens lærere” (Bilag 4, s. 9). Det fremtidige samarbejde, som beskrives i flere kommentarer, kan siges at falde helt uden for samarbejdstermene anvendt i rapporten. Endvidere er det interessant, at respondenterne beskriver, hvorledes personen har engageret sig i samarbejder på egen hånd. Således kan samarbejdet ikke siges at være bundet op på institutionerne, men snarere på underviseren.

I henhold til det der beskrives om samarbejder i rapporten fra 2020, kan vi ud fra vores data sige, at der opleves forskellige typer af samarbejder på mange forskellige institutioner. Positivt er det, at der fra flere respondenter beskrives reelle musikalske samarbejder. Negativt er det dog, at samarbejdet på andre skoler er begrænset til enten meget lidt samarbejde, ingen samarbejde eller blot lokaledeling. Hvorvidt dette er et udtryk for, at der, ligesom der beskrives i rapporten, forekommer et A- og et B-hold, når det drejer sig om musikundervisningens prioritering, kan vi som sådan ikke konkludere ud fra denne data.

Denne gennemgang af “samarbejde med musikskolen” og dens undertemaer “musikalsk samarbejde”, “begrænset samarbejde” og “forventet samarbejde” har medført, at vi kan formulere en kort sætning, der dækker over alle undertemaer og selve temaets omfang. Denne sætning lyder som følgende: *Alle udtalelser omhandlende samarbejdet med musikskolen.*



### “Andet”

Det sidste tema, vi ønsker at beskrive, er temaet “andet”, som indbefatter alle udtalelser, der ikke har relation til ellers beskrevne temaer. Dette tema indeholder ingen undertemaer. Vi har som sagt valgt at bibeholde temaet “andet”, da vi har modtaget en del besvarelser, der er faldet uden for kategori. Årsagen til, at de falder uden for kategori, er, at disse besvarelser ofte beskriver, at personen ikke har yderligere at tilføje. Derfor ønsker vi som udgangspunkt ikke at gå nærmere i dybden med dette tema. Den overordnede sætning vedrørende dette tema bliver: *Alt der falder uden for de givne temaer.*

### Opsummerende

Grundlæggende set kan der siges at være nogle tendenser, der gør sig gældende, når vi taler om undertemaerne vedrørende “rammefaktorer”. Først og fremmest kan det bemærkes, at størstedelen af ovenstående undertemaer beskrives som rammer, der opleves som hæmmende for underviserne og undervisningssituationerne. Der er altså en tendens til, at underviserne i folkeskolen oplever, at de givne rammer for undervisningen, ikke fordre et godt undervisningsmiljø. I forhold til “musikfagets værdi” gives der generelt udtryk for et ønske om højere prioritering af musik som fag, da underviserne generelt mener, at musik er vigtigt. Ydermere beskriver mange af respondenterne, hvorledes de ønsker at opnå et velfungerende samarbejde med musik- og kulturskolerne. Der er dog også en tendens til, at de samarbejder, der forekommer på de forskellige skoler, er af meget svingende kvalitet. Yderligere har vi gennem denne beskrivelse og gennemgang konkluderet, at vores oprindelige undertemaer og generelle temaer består, da vi finder titlerne passende.

### **Temaer vedrørende Musikskolen**

Ligeledes skal de udpegede temaer, vi har fundet i spørgeskemaet henvendt musik- og kulturskolelærerne også defineres tydeligt.

### “Rammefaktorer”

Ligesom ved folkeskolen er det første tema “rammefaktorer”, og den overordnede beskrivelse fastholdes ligeså. Overordnet set er det altså i denne kategori, der findes alle de faktorer, der er definerende for en undervisningssituation. Dog er det her relevant at redegøre for de besvarelser, der gør, at temaet netop går igen, og derudover også at præcisere de undertemaer, der varierer fra gennemgangen af spørgeskemaet til folkeskolelærere.

Det første undertema er igen “for lidt forberedelse/ustabil forberedelse”. Dette udmønter sig dog på en anderledes måde end det, der ses hos folkeskolelærerne. Eksempelvis forekommer der hos musikskolelærerne en problematik i form af, at kørselstid mellem forskellige undervisningssteder bliver talt med som forberedelsestid: “Jeg underviser på mange forskellige skoler og kørselstiden “spiser” desværre en del af min forberedelse” (bilag 5, s. 16). En udfordring som denne ville formentlig ikke forekomme i folkeskoleregi, da en folkeskolelærer typisk kun vil have én skole som arbejdsplads, hvor det her tyder på, at det ikke er ualmindeligt, at en musikskolelærer har forskellige destinationer for sin undervisning. En anden underviser beskriver, hvordan den store variation i elevbestanden udgør en udfordring i forhold til forberedelse: “Da jeg underviser i flere fag og mange forskellige aldersgrupper, er det svært at finde tid til det hele” (bilag 5, s. 16). Generelt understreger disse besvarelser, at det er en problematik, der placerer sig under idéen om *tidsrammer*. Dog forekommer det også, at forberedelsestiden italesættes som en *økonomisk ramme*, da en af underviserne påpeger en uligevægt mellem sin betalte forberedelsestid og mængden af forberedelse: “Jeg bliver betalt for meget mindre forberedelsestid end jeg reelt bruger” (bilag 5, s. 16). Dette bliver netop en *økonomisk ramme* i kraft af, at den givne musikskole tilsyneladende ikke kan kompensere underviseren for det egentlige arbejde, der ligger heri, og at undervisere derfor bliver nødt til at arbejde gratis for at få forberedt det materiale, der er nødvendigt i den givne situation.

Dette hænger også logisk sammen med næste undertema, der falder under *lærerforudsætninger* og “rammefaktorer”. “Erfaring påvirker forberedelse” beskæftiger sig netop med, at lærerens egen baggrundshistorie spiller en særligt vigtig rolle i forhold til de muligheder, der er for at skabe god undervisning. Her bliver det sat direkte i forbindelse med forberedelsestiden, og særligt med behovet for mængde af forberedelsestid. Én af underviserne forklarer at vedkommende “[...] har undervist elever i forskellige aldre, før jeg blev ansat på kulturskolen, så jeg har en masse materiale der kan genbruges. Det gør at jeg har tid til at transskribere og finde nyt materiale” (bilag 5, s. 16). Der gives altså udtryk for, at underviseren er i besiddelse af en større grad af frihed i forhold til forberedelsen af helt nyt materiale – i form af nye transskriptioner – netop på grund af et stort bagkatalog af materiale. Ansvar for at blive i stand til at få alt forberedt på den tildelte tid bliver dermed underviserens eget, da underviserens egne evner og forudgående erfaringer bliver det afgørende i forhold til behovet for forberedelsestid. Dette udtrykkes også meget direkte af en

anden respondent, der svarer: "Nyuddannede bør have mere tid end de erfarne, da de nye ikke har samme bagage med rundt som de erfarne" (bilag 5, s. 16). Respondenten udtrykker her, at den betalte forberedelsestid bør være fastsat på baggrund af netop *lærerforudsætninger*, for at sikre at de, der ikke har dannet et større bagkatalog endnu, har mulighed for at gøre dette uden at bruge tid, de ikke bliver betalt for. Dette gør dog ligeledes, at dette også kan anses som en *økonomisk ramme*, da problematikken ligger i, at de uerfarne ikke nødvendigvis vil blive lønnet for den tid, de har brug for.

Dog forekommer der i dette spørgeskema også et undertema, der ikke gjorde sig gældende i henhold til folkeskolen, nemlig "positivt syn på forberedelse". Der optræder ikke mange af disse udtalelser, men de bliver netop særligt interessante at inkludere som kontrast til "rammefaktorer" i folkeskolen, hvor der som udgangspunkt kun forekom beskrivelser af manglende ressourcer i forhold til forberedelse. Én underviser beskriver eksempelvis, at vedkommende får 54% af sin undervisningstid som forberedelsestid, og at "det passer fint" (bilag 5, s. 16). En anden underviser påpeger, at det for vedkommende ikke kræver en særligt stor mængde forberedelsestid at have soloelever, og antyder dermed, at forberedelsestiden der også er passende (bilag 5, s. 16). I sig selv er dette undertema måske ikke udpræget bemærkelsesværdigt, men vælger man at anskue spørgeskemaerne som en del af en helhed, så bliver det netop interessant, da dette står kraftigt i kontrast til de udtalelser der forekommer ved folkeskolen.

"Tidsfordeling" var ligeledes et af de undertemaer, der adskilte sig fra undertemaerne, der blev etableret i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen vedrørende folkeskolen. Undertemaet beskæftiger sig helt specifikt med udtalelser om fordelingen af undervisningstid, eksempelvis i forbindelse med mængde af soloundervisning kontra holdundervisning. Det problematiseres i denne kontekst eksempelvis, at eleverne ikke får det samme udbytte, når der kun sættes tid af til holdundervisning: "Der er øget forekomst af holdundervisning hvor eleverne Skal lære er instrument på hold helt uden soloundervisning. Og dette ligestilles med solo undervisning. Men Niveauet (Især det tekniske) falder markant ved denne form" (bilag 5, s. 18). Der udtrykkes dermed et ønske om, at tiden fordeles således, at der er mulighed for at give den enkelte elev solistisk undervisning for at opnå bedre resultater. Igen forekommer dette som både en *tidsramme* og som en *organisatorisk ramme*. Timetallet, holdstørrelse og solisttimerne er netop besluttet fra organisatorisk side. Derudover vil det, ifølge denne udtalelse, også komme til at påvirke *elevforudsætningerne*,

eftersom eleverne ikke når det niveau, de ellers ville opnå, hvis de kunne undervises på solistbasis i stedet. Deres vilkår for videre virke på det instrument, de modtager holdundervisning i, vil givetvis være dårligere end elever, der har mulighed for at modtage solistisk undervisning i stedet. Dette understreges ligeledes af en anden underviser, der beskriver, at vedkommende helst så, at eleverne blev undervist solistisk i 20-40 minutter, og i stedet modtog sammenspilstilbud som et supplement til soloundervisningen (bilag 5, s. 18). Det næste undertema under "rammefaktorer" er "forandring/ændringer", da der bliver givet udtryk for, at der er sket ændringer, der har haft en indflydelse på undervisningen og de vilkår, der er for at undervise. Dog beskrives det ikke umiddelbart, hvor disse forandringer kommer fra, og derfor synes det passende blot at beskrive det som "forandring/ændringer". I citatet fra det forrige afsnit udtrykkes det eksempelvis, at mængden af holdundervisning er "øget", og dette antyder, at mængden er større, end hvad der har været tidligere, uden det specificeres, hvad der konstituerer "tidligere". Det samme forekommer i denne udtalelse: "Jeg synes at der er en stor forskel mellem oplevelse kontra fordybende undervisning. Mange af de senere års tiltag mangler i mine øjne fordybelsen" (bilag 5, s. 18). Her beskrives det igen ikke direkte hvilke tiltag, der er tale om, men blot at det er en forandring i forhold til tidligere tilstande, og at denne forandring har en negativ indvirkning på kvaliteten af den undervisning, underviserne kan bidrage med.

Generelt er der altså fælles for alle disse undertemaer, at de netop beskæftiger sig med alle de variabler, der måtte være definerende for enhver undervisningssituation. Dermed kommer den korte beskrivelse, ligesom ved folkeskolen, til at lyde: *Alle definerende og påvirkende elementer i en undervisningssituation.*

#### "Indstilling over for musikundervisningen"

Dette tema beskæftiger sig med personlige holdninger og indstillinger til faget udtrykt blandt kulturskolelærerne. Denne er navngivet således, da der ikke på samme måde som ved folkeskolen forekommer udtryk for, at musikfaget overordnet set bliver tildelt mindre værdi end ønsket, men i stedet mere er tale om udtryk for holdninger over for undervisningen generelt.

Det første undertema herunder er "positiv indstilling", der – som navnet antyder – er tilkendegivelser af positive indstillinger til enten faget overordnet eller til den måde, musikundervisningen foregår i kulturskolen. Eksempelvis tilkendegiver én af underviserne, at "det giver meget at arbejde med unge mennesker" (bilag 5, s. 18). Underviseren udtrykker

altså en positiv holdning til sit virke som underviser, dog ikke som sådan i henhold til, hvad vedkommende som underviser bidrager med til sine elever, men tværtimod i forhold til hvad det giver underviseren selv at undervise. Det er her mødet med “unge mennesker”, der understreges som den positive faktor i at have med musik at gøre, men virket som underviser i musik fremstilles stadig som noget positivt. Fokus er altså på en transaktion mellem lærer og elev, hvor det er læreren, der er modtager af positive værdier, hvor de narrative, der hovedsageligt præsenteres i forbindelse med “musikfagets værdi” i folkeskolen, fokuserer på den modsatte proces – altså transaktionen, hvor værdien ligger i den musikalske viden, læreren videregiver til eleven. Det beskrives dog ikke af musikskolelæreren, præcis hvad det “meget” dækker over, og hvad det egentligt direkte er, underviseren mener, at vedkommende personligt får ud af at give undervisning. Et andet eksempel på en positiv udtalelse om musikundervisningen generelt forholder sig en smule mere konkret, og lægger mere fokus på eksempelvis *organisatoriske rammer* – det kan dog også dække over eksempelvis *tidsrammer* og *økonomiske rammer*, da underviseren påpeger, at vedkommende “som musikskolelærer har [...] langt de bedste arbejdsvilkår” (Bilag 5, s. 18). Det specificeres altså ikke præcis hvilke vilkår, der er tale om, men igen sættes der fokus på det positive i det, der omgiver og påvirker underviseren. Det antydes også, at dette bygger på en viden om, at man i andre musikundervisende institutioner har arbejdsvilkår, der er dårlige end her, og at det derfor er relevant for underviseren at italesætte. Hvilke konkrete rammer, der er tale om, kan man dog ikke udtale sig om, da det netop kun beskrives overordnet som “arbejdsvilkår”. Derfor vælger vi at lave en antagelse om, at dette sandsynligvis dækker over *organisatoriske* og *økonomiske rammer*, såvel som *tidsrammer*, også fordi disse er blevet italesat som problematiske i henhold til folkeskolelærernes arbejdsvilkår. Et eksempel der i højere grad tager udgangspunkt i eleverne, er dette: “Eleverne i musikskolen er motiverede og kommer der frivilligt” (bilag 5, s. 18). Dette beskæftiger sig med *elevforudsætninger*, og mere specifikt *motivation*. Det åbner dermed for en interessant samtale i forhold til, hvad det er, der giver musikskolen mulighed for at skabe denne grad af motivation hos eleverne, som netop gør, at undervisningen har bedre vilkår, eftersom *elevmotivation* er helt centralt i forhold til at få eleven til at engagere sig i materialet.

Det andet tema under “indstilling over for musikundervisningen” er “tages for givet”. Dette undertema forekommer kun få gange, og var svært at beskrive rammende i forhold til navngivning heraf. Vi endte dog med at benævne det “tages for givet”, da det beskæftiger sig

med instanser, hvor musikskolelærerne giver udtryk for, at der ikke er forståelse for, hvad deres virke egentligt kræver. Én musikskolelærer beskriver eksempelvis i forbindelse med etableringen af samarbejder, hvordan det “virker af og til, som om den dybe tallerken skal opfindes hver gang. Og så glemmer man nemt, hvor omfattende det er, at starte nye orkestre op” (bilag 5, s. 18). Underviseren giver altså udtryk for, at der ikke nødvendigvis er en forståelse for, hvad det egentligt indbefatter at starte nye projekter op. Ligeledes giver en anden underviser udtryk for, at man som musikskolelærer, der underviser med lokaledeling på en folkeskole, kan risikere at blive smidt ud af lokaler, og dermed ikke får anerkendt, at der er nogle specifikke behov i forhold til at udføre optimal undervisning (bilag 5, s. 18). Dog er det også interessant her, at det synes at være lokalt betingede situationer, hvor underviserne føler sig taget for givet, hvor der i forbindelse med folkeskolelærerne synes at være en følelse af nedprioritering på et strukturelt plan.

Generelt er det mønster, der tegner sig, et af, at indstillingerne til musikfaget blandt musikskolelærerne i høj grad drejer sig om interne og mere konkrete vilkår, og ikke som sådan en overordnet idé om, hvad faget har af muligheder og egenskaber. Det er i stedet fokuseret på, hvilke udbytte og transaktioner der foregår i undervisningssituationen. Dette tema ser vi stadig som en form for parallel til “musikfagets værdi”, der blev etableret i forbindelse med folkeskolelærernes besvarelser. Netop derfor synes det også særligt bemærkelsesværdigt, at der ikke fremgår udtalelser, der læner sig op ad idéen om begrundelsestyperne. Ingen af respondenterne har tilsyneladende haft et behov for at argumentere for, hvorfor deres eget fag er vigtigt for børnene, men har i stedet fokuseret på, hvad det giver dem selv at undervise i. Der forekommer altså ikke det samme behov for at tage musikfaget i forsvar. Derfor bliver det også muligt at beskrive kategorien “indstilling over for musikundervisningen” som *undervisernes holdninger og indstillinger til musikundervisningen og dens interne vilkår*.

#### “Samarbejde med folkeskolen”

Under “samarbejde med folkeskolen” rummes alle de besvarelser, der omhandler samarbejdet mellem musikskolen og folkeskolen. Der forefindes her to undertemaer: “musikalske samarbejder” og “negative oplevelser”.

Det første undertema, “musikalske samarbejder”, ligner i høj grad undertemaet af samme navn under folkeskolen. Herunder beskriver en række undervisere forskellige konkrete eksempler på de samarbejder, deres respektive musikskoler har indgået med folkeskolerne. En af respondenterne beskriver, at der “hvert år [er] en stor julekoncert for skolekorene i

Musikkens Hus, og jeg tror kun, at det bliver større og større. Jeg synes, det er fedt at lave de her musikalske samarbejder, for det giver flere muligheder for børnene - som det jo netop handler om" (bilag 5, s. 17). Denne udtalelse er også særligt interessant, da den er én ud af kun to besvarelser, der rent faktisk udtrykker en holdning til samarbejderne. Generelt gør det sig gældende i dette undertema, at samarbejderne beskrives meget direkte og forholdsvis neutralt uden udprægede holdningstilkendegivelser. Nogle af de projekter, der nævnes herunder, er Sistema, OrkesterMester, musicals, blæserklasse, undervisning i børnehaver og børnehaveklasser med mere. Der er forekommer altså en del opremsninger af projekter, som alle har karakter af at være enten *integrerede samarbejder* eller *partnerskabssamarbejder*. Musikskoleunderviserne påpeger dermed i mindre grad projekter, der kun involverer lokaledeling, som ellers var særligt i fokus hos folkeskolelærerne.

Det andet undertema herunder er "negative oplevelser". Umiddelbart fremgår dette tema kun en enkelt gang i materialet, men det synes relevant at give det sit eget undertema, da det giver et interessant og relevant indblik i de interne dynamikker, der kan forekomme under et samarbejde mellem de to institutioner.

De fungere fantastisk de fleste steder, men så er der lige de skoler, hvor vi bliver negligeret eller saboteret fx er der skolehjem eller anden mødeaktivitet, så bliver vi smidt ud af vores lokale og bliver sat til at undervise steder, der ikke er egnet til musik. Visse steder regnes vi for mindre værdige og kan ikke benytte lærerværelse uden underlige kommentarer om vi nu også må være der... Men det er som sagt de færreste skoler, hvor det er sådan. Heldigvis bliver vi tit modtaget med åbne arme (bilag 5, s. 18).

Det forekommer her interessant, at underviseren oplever – og tilsyneladende har oplevet flere gange – at blive placeret i hvad der ligner en slags hierarki, hvor musikskolelærerne bliver anset som mindreværdige. Det forekommer også kritisabelt, at eksempelvis lokaler kan blive frataget underviserne uden varsel, hvis de skal bruges til andet. Men dette synes særligt interessant, når det ses i kontrast til de mere kritiske udtalelser om samarbejdet blandt respondenterne fra folkeskolen, hvor kritikken primært går på manglen på samarbejder. Dette står i skarp kontrast dertil, da kritikken her netop fokuserer på en følelse af at blive tilsidesat eller anskuet som mindre vigtig. Det er dermed ikke de samme problematikker, der

gives udtryk for på de to separate sider af samarbejdet. Dog kan belysningen af disse dynamikker være med til at nuancere samtalen om, hvad der ligger til grund for den mangel på samarbejder, som blev italesat blandt folkeskolelærerne.

Temaet "samarbejde med folkeskolen" indeholder generelt en række forskellige måder at tale om samarbejdet på, og både meget nøgterne og neutrale beskrivelser af samarbejder, og beskrivelse af følelsen af ikke at føle sig vigtig som musikskolelærer i disse samarbejder. Generelt synes der at være en tendens til, at musikskolelærerne generelt beskriver flere reelle samarbejder end folkeskolelærerne gør, hvilket også spiller ind i de tendenser, der gjorde sig gældende i Holgersens rapport. Her mente musikskolerne generelt også, at der forekom flere samarbejder, end folkeskolelærerne oplevede. Fælles er dog, at det hele ganske basalt drejer sig om samarbejdet, og det kan dermed simpelt beskrives som *alle udtalelser, der beskæftiger sig med samarbejdet mellem musikskolen og folkeskolen*.

#### "Andet"

Temaet "andet" dækker over alt, hvad der måtte falde uden for de givne temaer. Dog er der under "andet" ved musikskolen undertemaet "corona".

Til trods for, at vi bad musikskolelærerne besvare spørgeskemaet ud fra deres oplevelser med musikskolerne ud fra de vilkår, der ville gøre sig gældende under en almindelig verdenssituation, så er der alligevel flere, der har italesat coronasituationen i deres besvarelser. Dette er eksempelvis tilfældet ved en underviser, der er blevet ansat i sommeren 2020, og derfor ikke har haft muligheden for rent faktisk at undervise under almindelige vilkår, og derfor naturligvis ikke kan fortælle, hvordan situationen ville se ud under normale omstændigheder (bilag 5, s. 18). En anden italesætter blot, at vedkommende glæder sig til at vende tilbage til normale omstændigheder og at "få lov til at føle mig som en ægte musikunderviser igen" (bilag 5, s. 18). Dette giver et indtryk af, at musikskolerne har været særligt hårdt ramt af coronasituationen, netop fordi hele eksistensgrundlaget for hvordan musikundervisning udføres er blevet kompromitteret ved begrænsningen af fysisk selskab. Derfor mente vi også, at corona var nødt til at være et separat undertema.

Derudover dækker andet som udgangspunkt over enhver besvarelse, der ikke kan kategoriseres som sådan – eksempelvis beskrivelser af baggrundsinformationer, som kan synes relevante i forhold til den enkelte besvarelse, men ikke nødvendigvis kan kategoriseres yderligere. Temaet kan altså kortfattet beskrives som *Alt der falder uden for de givne temaer*.



### Opsummerende

Overordnet set er det relevant at være opmærksom på, at mange af de udtalelser, der har forekommet særligt iøjnefaldende i spørgeskemaet til musikskolelærerne, forekommer interessante i kraft af den viden, vi allerede havde opnået ved at finde temaer hos folkeskolen. Dette understregede nemlig en række kontraster mellem de to institutionstyper – blandt andet i forhold til den måde musikskolelærerne laver deres værdivurdering af faget, hvor det er langt mere internt fokuseret, hvor det hos folkeskolelærerne er langt mere fokuseret på begrundelsestyper. Ligeledes gør dette sig gældende i forhold til etableringen af undertemaet om “negative oplevelser”, da dette netop også fremstod som en kontrast til tonen, der omsluttende samarbejderne i undersøgelsen af temaer i folkeskolen. Det er altså relevant at være opmærksom på, at rækkefølgen på behandlingen af spørgeskemaerne og variationerne heri har gjort os opmærksomme på aspekter af dette spørgeskema, som vi muligvis ikke havde fundet lige så tankevækkende, hvis vi ikke havde dannet en baggrundsforståelse i forvejen.

### **Fra spørgeskemaundersøgelse til interviews**

I de foregående afsnit omhandlende de forskellige temaer fra vores to spørgeskemaundersøgelser, har vi bemærket, at der er nogle konkrete narrativer, der gør sig gældende. Vi har endvidere observeret, at disse narrativer særligt kommer til udtryk gennem sammenligning af de to spørgeskemabesvarelser, hvorfor vi i følgende afsnit vil komme nærmere ind på, hvilke narrativer der observeres, hvorfor de er interessante, samt hvordan vi ønsker at gå mere i dybden med dette i vores interviews. Først og fremmest ser vi det relevant at kigge nærmere på de to temaer, der hedder “rammefaktorer” og uddrage en sammenligning heraf.

De to temaer der hedder “rammefaktorer” kan beskrives af samme sætning: *Alle definerede og påvirkende elementer i en undervisningssituation*. Dog indeholder temaerne en del undertemaer, der afviger fra hinanden. Årsagen til at undertemaerne varierer fra hinanden, er at der, som nævnt tidligere, er taget udgangspunkt i dataet, hvorfor undertemaerne er blevet skabt herudfra. Dermed kan man også konkludere, at der i større grad gives et negativt indtryk af “rammefaktorer” i besvarelserne vedrørende folkeskolen, end i musikskolens besvarelser, som er af mere positiv karakter. Dette kommer til udtryk i titlerne på vores undertemaer. Eksempelvis indeholder temaet “rammefaktorer” fra spørgeskemaundersøgelsen vedrørende musikskolerne et undertema, som hedder “positivt

syn på forberedelse". Der forefindes ikke et tilsvarende undertema hos besvarelsene fra folkeskolen, hvilket skyldes en manglende positiv holdning til forberedelse. Undertemaet "for lidt forberedelse/ustabil forberedelse" forekommer under begge temaer. Dog er besvarelsene fra folkeskolen, der hører under undertemaet "for lidt forberedelse/ustabil forberedelse" generelt af mere negativ karakter. Opsummerende kan det bemærkes, når der tales om temaet "rammefaktorer", at der generelt opleves en større utilfredshed med de givne rammer for musikundervisningen i folkeskolen, end der opleves hos musikundervisningen i musik- og kulturskolen. Ud fra de narrativer, der ses under temaet "rammefaktorer", har vi valgt at stille følgende interviewspørgsmål: "Hvad er din største styrke som underviser?", "Hvad er din største udfordring som underviser?", "Kan du beskrive musikfaciliteterne på din skole?" og "Hvordan ville dine idéelle faciliteter se ud?" (Bilag 8, bilag 9). Hensigten med disse spørgsmål er som sagt, at opnå et mere dybdegående indblik i, hvordan musikundervisningen reelt set trives i folkeskolen og i musik- og kulturskolen. Derfor har vi også valgt, at spørgsmålene til vores interviews skal give mulighed for at give længere og dybdegående forklaringer, hvorfor vi opfordrer interviewpersonerne til at beskrive og fortælle om deres oplevelser.

Det næste tema, som de to spørgeskemabesvarelser har til fælles, er "samarbejde med musikskolen" og "samarbejde med folkeskolen". Disse to temaer er, som det fremgår af navnet, fra to forskellige perspektiver, men omhandler samme emne, nemlig samarbejdet mellem folkeskolen og musikskolen. Som det også er beskrevet tidligere, forefindes der forskellige undertemaer. Disse undertemaer tager udgangspunkt i dataene, hvorfor de også kan siges at afspejle de narrativer, der forefindes i besvarelsene. Begge temaer indeholder undertemaer, der på en eller anden måde forholder sig vurderende til samarbejdet. Begge temaer har dog først et undertema, der hedder "musikalske samarbejder". Dette undertema beskriver i begge tilfælde besvarelser omhandlende reelle musikalske og etablerede samarbejder. Dernæst er der under temaet "samarbejde med musikskolen" et undertema mere. Dette skyldes, at der i større grad end ved "samarbejde med folkeskolen" forekommer besvarelser her, der beskrev begrænsede samarbejder. Her beskrives det blandt andet, hvorledes folkeskoleunderviserne i nogle tilfælde oplever samarbejderne som mangelfulde – eller nærmest ikkeeksisterende. Modsat ses der primært beskrivelser af mangefacetterede samarbejderne i besvarelsene fra undervisere på musikskolerne. Der er altså ud fra disse besvarelser vedrørende samarbejdet mellem folkeskolen og musikskolen et narrativ, hvor

folkeskoleunderviserne i højere grad vurderer samarbejdet med musikskolen som mangelfuldt. Dette finder vi i bemærkelsesværdigt, og vi ønsker at undersøge dette nærmere i vores interviews ved at stille følgende spørgsmål til samarbejdet: “Kan du fortælle lidt om, hvordan du oplever samarbejdet mellem musikskolen og folkeskolen på din skole?”, “Hvis du kunne forme et hvilket som helst samarbejde – uden økonomiske begrænsninger –, hvordan ville det så se ud?”, “Hvad oplever du som de største udfordringer og styrker ved disse samarbejder?” (Bilag 8, bilag 9). Det skal endvidere bemærkes, at spørgsmålene tilrettes efter hvilken gruppe interviewpersonen tilhører jævnfør bilag 8 og 9.

De næste temaer vi ønsker at kigge nærmere på er “musikfagets værdi” og “indstilling over for musikundervisning”. Til trods for at disse to temaer ikke har samme navn, kan der stadig argumenteres for, at de, i en vis grad, har samme oprindelse. Dette skyldes at begge arbejder inden for en vurdering af musikfaget – både på et generelt og et personligt plan. Endvidere er der nogle klare forskelle på de to temaer og særligt i undertemaerne ses det, hvorledes der, i de to spørgeskemabesvarelser, arbejdes inden for forskellige vurderingsprincipper. Det er gennem definitionerne af temaerne blevet klart, at musikunderviserene på musikskolerne i høj grad kommenterer ud fra et personligt standpunkt. Det beskrives flere steder, hvorledes musikskoleunderviserne oplever, at det “giver dem meget som person” at undervise i musik. I modsætning til dette er det observeret, hvorledes musikundervisere i folkeskolen i højere grad kommenterer på, hvorfor det er vigtigt at musik er et fag, hvad det giver eleverne, og hvordan det påvirker andre fag positivt. Der er altså således et narrativ, der omhandler hvorledes folkeskoleundervisere i højere grad har et behov for at retfærdiggøre deres plads i det danske uddannelsessystem, end det ses hos musikskolerne. Dette narrativ ønsker vi at undersøge nærmere i vores interviews via følgende spørgsmål: “Kan du fortælle lidt om, hvorfor du har valgt at blive musiklærer?” “Hvad føler du musikfagets opgave i folkeskolen er?”, “Synes du musikfaget er vigtigt?”, “Hvorfor synes du musikfaget er vigtigt?” (bilag 8, bilag 9).

Temaet “andet” har ikke ledt til yderligere undersøgelser, da dette tema i højere grad har karakter af en praktisk foranstaltning. Yderligere er der ikke observeret fremtrædende narrativer under dette tema, hvorfor vi ikke ser det relevant at gå mere i dybden hermed.

Gennem denne foregående sammenligning af de to besvarelser temaer, er det blevet tydeligt, at der er nogle generelle narrativer. Narrativerne kommer altså særligt til udtryk, når de to spørgeskemabesvarelser temaer bliver sat i kontekst til hinanden. Havde vi

eksempelvis kun haft ét spørgeskema at gå ud fra, havde disse specifikke narrativer muligvis ikke været lige så tydelige. Tydeliggørelsen af disse narrativer gør, at vi har mulighed for at undersøge dem nærmere og mere specifikt i vores interviews, hvor vi vil have for øje, hvorledes enkeltpersoner med førstepersonsviden oplever denne virkelighed, som musikunderviser i henholdsvis folkeskolen og musikskolen befinder sig i. Ydermere ønsker vi også at undersøge nærmere, om de narrativer, vi har observeret i spørgeskemabesvarelsene, også gør sig gældende hos interviewpersonerne.

Vores data fra spørgeskemaundersøgelserne, altså både statistisk materiale og vores kvalitative besvarelser, samt vores interviews vil senere i denne analyse blive sammenholdt med det, der beskrives i rapporten af Holgersen. Gennem denne analyse vil vi sammenholde det, der beskrives i hver af disse og søge at komme nærmere et mangefacetteret virkelighedsbillede af, hvordan musikundervisningen trives i det danske uddannelsessystem. Endvidere vil vi sidenhen søge at konkretisere problemstillinger samt skabe løsningsforslag, der arbejder inden for optimering og kvalitetssikring af musikundervisningen i fremtiden.

## **Analyse af narrativer**

Følgende afsnit vil primært behandle udtalelser fra vores foretagne interviews. Disse vil endvidere blive sat i kontekst med de narrativer vi har observeret i vores fundne kvalitative og kvantitative data fra spørgeskemabesvarelser samt materialet fra rapporten "Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiv 2020". Endvidere vil vi i følgende afsnit, når der anvendes citater henviser til interviewpersonerne som F1 og F2, stående for folkeskoleunderviser et og to og M1 og M2 stående for musikskoleunderviser et og to.

## **Rammefaktorer**

Som det også beskrives tidligere, vil de følgende afsnit tage udgangspunkt i de temaer og narrativer, vi har observeret, forefindes i vores data. Konkret opleves særligt ét narrativ at have stor betydning, når der tales om rammefaktorer. Rammerne for undervisningen beskrives generelt som mindre tilfredsstillende hos folkeskoleunderviserne end hos musikskoleunderviserne. Dette ses både i spørgeskemabesvarelsernes kvalitative og kvantitative materiale. Dette narrativ har endvidere mange forskellige aspekter, hvorfor følgende afsnit opdeles i overskrifterne: "forberedelse", "lærerforudsætninger", "elevforudsætninger" og "de fysiske rammer".

### Forberedelse

Der opleves som sagt i vores spørgeskemaundersøgelse generelt en større utilfredshed med de givne rammer for musikundervisningen i folkeskolen, end der opleves hos musikundervisere i musik- og kulturskolen. Særligt ses det i spørgeskemaundersøgelsen, hvorledes musikunderviserne i folkeskolen oplever, at de ikke har tilstrækkelig forberedelsestid, og at den forberedelsestid, de har tildelt, ofte bliver brugt på andre aktiviteter – såsom lærermøder og forældrekommunikation – frem for reel forberedelse til varetage af musikundervisningen. Denne ramme, altså forberedelsestid, ser vi som sagt gå ind under den ramme, som Hanken og Johansen kalder, *Tidsrammer*, da den konkret vedrører, hvor meget tid underviserne har til rådighed til at forberede sig til at undervise. Endvidere er der også et aspekt af, at det også kan siges at være en *organisatorisk ramme*, da forberedelsestid er noget, der bliver vedtaget på et overenskomstplan. I henhold til netop dette, ser vi følgende udtalelse fra M2 som særligt interessant: “Så det ideelle samarbejde – god forberedelsestid op til, forberedelsestid og evaluering hver uge” (Bilag 13, L. 258-251). M2 italesætter altså, at det er vigtigt at have en hel del forberedelsestid sammen med underviserne på folkeskolerne, for at opnå et fyldestgørende samarbejde. Ydermere påtæles det, at det er vigtigt, at der også er mulighed for, at underviserne fra de to forskellige institutioner evaluerer efter hver undervisningsgang, og mødes adskillige gange op til selve samarbejdssituationen (Bilag 13, L. 231-235). Tidligere i interviewet beskriver M2 også, at personen, ved fremtidige samarbejder, ønsker, at det er således, at samarbejdet rent praktisk foregår. Disse udtalelser ser vi som sådan, på nuværende tidspunkt i analysen, ikke interessant i forhold til selve samarbejdet. Snarere ser vi det centralt i henhold til de forskellige forhold, der gælder for undervisernes forberedelsestid. Skal man forstå M2’s beretning omhandlende forberedelsestid i forbindelse med disse samarbejder, lyder det altså til, at det sagtens kan være muligt at afholde fælles møder forinden samarbejdet og evaluere efterfølgende. Netop denne pointe ser vi væsentlig, når den sammenholdes med vores kvantitative materiale fra spørgeskemaundersøgelserne og med beretningerne fra vores interviews med folkeskoleunderviserne. Ud fra vores data fra spørgeskemaundersøgelserne, ses det, at størstedelen af respondenterne fra folkeskolen – 79% – kun har 1-3 timers forberedelse til musikundervisning om ugen. Det ses modsat i besvarelserne fra respondenterne fra musikskolen, at 25% har svaret 1-3 timer, 25% har svaret 4-6 timer, 25% har svaret 10-12 timer og 16% har hele 13-15 times forberedelse hver uge. Her skal det dog

også bemærkes, at undervisere på musikskoler må formodes primært at undervise i musikfaget, hvorfor deres forberedelse også afspejler sig heraf. Dog er det tankevækkende, at der udtrykkes et behov for, at der udveksles ideer, forberedes og evalueres i fællesskab, da det fremgår af det statistiske materiale fra vores spørgeskemaundersøgelser, at dette kan være svært for mange folkeskoleundervisere at imødekomme. Skulle et sådant samarbejde imødekommes, ville en stor del af respondenterne fra vores undersøgelse, ikke have mere forberedelsestid til overs den pågældende uge. En pointe i forhold til netop forberedelse og forskellen på de to typer underviseres forhold beskrives i vores interview med F1:

“IP: Ja, altså jeg synes udfordringer er at øhm, fordi vi jo alle sammen er underlagt overenskomstregler med arbejdstider, som jo er en meget konkret ting at tage stilling til, så er der nogle tidspunkter, hvor vi ikke må arbejde, men hvor musikskolepersonalet godt må arbejde ø:hm og få det til at hænge sammen altså rent logistisk praktisk, der er simpelthen nogle ting, der spænder ben for at få nogle ting til at køre og fungere ø:hm og det er jo bare nogle regler, der er lavet sådan, og det øh kan være svært at bryde det øhm fordi når jeg er på arbejde og underviser klokken otte om morgenen, jamen så har musikskolelærerne fri, fordi sådan er deres arbejdstid. De møder måske først klokken halv et. (.) Ø:hm så man kunne lave rigtig meget godt samarbejde men, men fordi eleverne jo er i skole om morgenen, så skal de have musikskoleundervisning om eftermiddagen, jamen så er der et clash der. Det synes jeg er en stor udfordring.” (Bilag 10, L. 139 - 148)

I ovenstående citat, bliver det altså beskrevet, hvorledes F1 oplever, at det er svært at etablere samarbejder, da folkeskoleundervisere og musikskoleundervisere arbejder inden for vidt forskellige overenskomster. Kigger man nærmere på, hvordan overenskomsterne reelt set ser ud for musikskoleundervisere og folkeskoleundervisere, fremgår det, at der er nogle konkrete vedtægter i folkeskoleundervisernes overenskomst, der fastsætter, at almindelige folkeskoleunderviseres arbejdstid skal foregå mellem 06.00 og 19.00. (“Cirkulære om Statens arbejdstidsaftale” s. 9). Modsat står der ingen steder beskrevet i musikskoleundervisernes overenskomst, hvornår på dagen musikunderviserne skal foretage deres undervisning. Endvidere står det blot beskrevet, at de i gennemsnit skal arbejde 7,4 timer på årets arbejdsdage, såfremt de varetager en fuldtidsstilling. Det bemærkes dog, at arbejdstiden så

vidt muligt skal foregå i sammenhæng ("Overenskomst for Musikskolelærere" 2019, s. 20). Ud fra disse overenskomstregler kan det være rimeligt at antage, at sene eftermiddagssamarbejder, og aftensamarbejder kan være svært at opnå i realiteten. Det er vores indtryk, at mange af de samarbejder, der løbende er beskrevet, har karakter af, at foregå efter elevernes endte undervisningsdag. Såfremt det forventes, at folkeskoleunderviserne deltager aktivt – som det beskrives ønsket af M2 – forekommer der altså en logistisk udfordring i henhold til forberedelse, der kan siges at være begrænsende for samarbejdet. Skulle dette samarbejde arbejde inden for disse overenskomster, måtte en større del af projekterne foretages i skoletiden. Heri ligger der naturligt også et spørgsmål om, om disse samarbejder skal være en integreret del af elevernes generelle musikundervisning, eller om det er noget, der skal ligge udenfor. Anvender vi ideen om, at samarbejder med musikskolen skal være en integreret del af elevernes skoledag – altså foregå mellem kl 8.00 og 15.00 – vil samarbejdet muligvis være lettere at opnå. Dog ligger der stadig en problematik i, at den forberedelsestid, som sådanne samarbejder kræver – som M2 også beskriver – til stadighed ville være svær at opnå med de gældende regler. Heri ligger der også en udfordring i, at der, i kraft af lov 409, beskrives, hvorledes al forberedelse til undervisning skal foregå på arbejdspladsen. Derfor ville eventuelle samarbejder på de fysiske musikskoler også være udfordret heraf.

Det skal dog også bemærkes, at musikskoleunderviserne i høj grad stiller sig tilfredse med deres generelle forberedelsestid, såfremt man går ud fra vores data fra spørgeskemabesvarelsenerne. Således ville et sådant samarbejde – som beskrives af M2 –, hvis man udelukkende tager udgangspunkt i musikskoleunderviserens forhold, være muligt at imødekomme. Sammenholdes dette dog med vores data fra spørgeskemaundersøgelserne, der beskriver, hvorledes de fleste undervisere på folkeskolen kun har 1-3 timers forberedelse om ugen, og generelt ser den begrænsede forberedelsestid som en udfordring, forekommer det urealistisk, at denne forberedelse og evaluering, som ønskes af M2, reelt kunne fungere i praksis.

Generelt set kan det altså siges, at der, ud fra vores data, er nogle logistiske udfordringer i henhold til forberedelsestid. Særligt folkeskoleunderviserne er i en situation, hvor samarbejder kan være svære at opnå, da deres givne forberedelsestid forekommer utilstrækkelig. Endvidere ligger der også en problemstilling i, at mange folkeskoleundervisere i vores undersøgelser giver udtryk for, at den generelle forberedelsestid for

musikundervisning forekommer mangelfuld. Dermed kan det også siges, at det i mange undervisningssituationer forekommer som en stor udfordring for underviserne, reelt at kunne forberede sig til at varetage spændende og kvalificeret undervisning. Modsat positivt ser det dog ud for musikskoleunderviserne, der beretter om tilstrækkelig forberedelsestid, der fordrer egen undervisning og samarbejder med folkeskolerne.

### Lærerforudsætninger

Gennem den tematiske analyse af vores spørgeskemabesvarelser, har især folkeskoleunderviserne kommenteret på, at det er en udfordring at finde kvalificerede musikundervisere. Når vi skriver kvalificerede undervisere, mener vi personer, der har en musikfaglig læreruddannelse fra professionshøjskolen. Dette narrativ så vi interessant, hvorfor vi i vores interviews adspurgte interviewpersonerne, hvilken uddannelsesbaggrund de hver især har. Her svarede begge undervisere fra musikskolen, at de var uddannede fra musikkonservatoriet. Dermed tilhører de også uddannelsesmæssigt det, man ville forvente fra en underviser på en musikskole. Bemærkelsesværdigt var det, at vores to interviewpersoner fra folkeskolen begge ikke var uddannede fra professionshøjskolen. F1 beskrev i interviewet, hvorledes personen ikke har en uddannelse inden for musik, men at interviewpersonen har erfaring inden for musik i kraft af egne interesser. (Bilag 10, L. 19-22) F1 har arbejdet på samme folkeskole i adskillige år, og har for nyligt påbegyndt en musikfaglig uddannelse i kirkemusik. F2 berettede, at personen har en historiefaglig bachelor og en kandidatuddannelse i kulturformidling. Personen har erfaring inden for musikfaget gennem egne interesser (Bilag 11, L. 15-18). Altså har ingen af de to interviewpersoner fra folkeskolen en læreruddannelse fra professionshøjskolen. Dette ser vi som interessant, da vi, via vores forskningsmæssige baggrund fra særligt rapporten fra 2020, er blevet opmærksomme på, at der i folkeskolen er en udfordring med at finde kvalificerede undervisere. I rapporten beskrives det endvidere, at der er en relativt stor gruppe, der underviser i musik i folkeskolen, der underviser på baggrund af, det de kalder "relevant erfaring" (Holgersen et al. 2020, s. 48). Dette kan også siges at være tilfældet med vores to interviewpersoner. Kigger vi endvidere nærmere på vores statistikker fra vores spørgeskemaundersøgelse, kommer det til udtryk, at 71% af respondenterne er uddannede fra lærerseminariet. Som nævnt tidligere, havde vi en formodning om, at respondenterne til særligt spørgeskemaet omhandlende musikundervisning i folkeskole, ville have en stor andel af respondenter, der var uddannede fra professionshøjskolen. Dette er derfor også muligvis en forklaring på, at der i denne statistik



forekommer en relativ stor procentdel af respondenter, der beretter, at de er uddannede fra læreruddannelsen. Dog mener vi til stadighed, at der er en tilpas mængde af respondenter – 29% –, der har angivet, at de ikke er uddannede fra professionshøjskolen, til at vi kan se et mønster i, at der forekommer en del undervisere, der underviser i musik, der reelt ikke er uddannede lærere.

Modsat denne statistik fra folkeskolen, har 76% af underviserne på musik- og kulturskoler angivet, at de er uddannede på konservatoriet, 15% er uddannede på musikvidenskab og 9% er uddannede på lærerseminariet. Der kan dermed siges at være en større del af underviserne på musik- og kulturskolerne, der har en forventelig uddannelsesbaggrund. Dette statistiske data kan også siges at stemme overens med vores interviewpersoners uddannelsesbaggrund, som begge var uddannede fra konservatoriet.

Sammenholder man det narrativ, som vi har observeret i vores spørgeskemabesvarelser og i vores interviews med det, der beskrives i rapporten fra 2020, kan de siges at stemme overens. I rapporten beskrives det, hvorledes det er svært at finde kvalificerede undervisere, og at de undervisere, der varetager musikundervisningen, er i risiko for at "brænde ud" på grund af et stigende pres og arbejdsbyrde. Dette er også en tendens vi oplever beskrevet i spørgeskemabesvarelserne vedrørende folkeskolen. Her beskrives det blandt andet af en respondent, hvorledes personen oplever, at uddannede musiklærere ikke ønsker at undervise i faget, da arbejdsbyrden er for stor (Bilag 4, s. 11). Når dette beskrives, kan det siges, at tale ind i det overordnede narrativ, der omhandler rammer. Nemlig at der i højere grad er en utilfredshed med de generelle rammer for musikundervisere i folkeskolen end for undervisere i musikskolen.

F1 beskriver følgende om vigtigheden af, at musikundervisere i folkeskolen er uddannede:

Jeg synes det er en stor udfordring [at] de kompetencer () mange musiklærere inklusiv mig selv, at der er simpelthen nogle lærere, der mangler kompetencer til at undervise i faget. Ø:hm fordi det er et fag, der faktisk spænder virkelig bredt. Du skal både kunne kende toner på et keyboard, på en guitar, på en bas, du skal kunne lave rytmegruppe, altså man skal faktisk kunne helt ekstremt meget praktisk og det er det, der gør det til et rigtig krævende fag (Bilag 10, L. 149-153)

F1 beskriver altså, at personen oplever, at der er mange musikundervisere i folkeskolen, der ikke har de musikalske kompetencer, det kræver at undervise i musik. Et fag som musik, som er baseret på "noget man gør", kan siges at kræve nogle helt konkrete musikalske egenskaber. Det er disse, personen beskriver, at mange undervisere mangler.

Vender vi igen tilbage til rapporten fra 2020, beskrives det her, hvorledes der de sidste mange år, er sket markante nedskæringer på læreruddannelsens musiklinjer. Særligt bemærkes det i rapporten, at de praktiske fag – såsom klaver og sang – er blevet nedprioriteret. Ydermere beskrives det også i rapporten, hvorledes nogle læreruddannelser ikke opretter musiklinjer hvert år, hvilket man også kan antage har påvirket de faldende dimittendtal, som også beskrives i rapporten. Dette kan muligvis være en forklaring på, at F1 og respondenter fra spørgeskemaundersøgelsen har beskrevet, hvorledes personer, der underviser i musik i folkeskolen, har svært ved at opfylde fagets mange betingelser.

Konkret opleves der altså et gennemgående narrativ, som beskriver, at der er mangel på musikundervisere i folkeskolen, og at der tilsyneladende ikke laves en prioritering fra professionshøjskolerne, der synes at modarbejde dette. Modsat ses der et positivt narrativ hos musik- og kulturskolerne, der beskriver, at der er tilstrækkeligt med uddannede musikundervisere. Dette ses endvidere også i rapporten, hvori der beskrives, hvorledes musikkonservatorierne de seneste år har prioriteret de pædagogiske fag (Holgersen et al. 2020, s. 161).

### Elevforudsætninger

I kraft af, at der i spørgeskemaet henvendt musikskolelærerne blev givet udtryk for, at det var nemmere at motivere eleverne i musikskolen, blev vi interesserede i, hvordan dette netop udspillede sig. Eftersom vi ikke har været i kontakt med eleverne, spurgt ind til konkrete elevforhold, eller observeret lærer-/elevrelationer som led i vores analytiske arbejde, er dette naturligvis udfordrende at gå i dybden med på en sådan måde, hvor det handler direkte om elevernes evner. Vi finder det dog stadig relevant, specifikt i henhold til den måde, hvorpå underviserne forholder sig til deres elevers forudsætninger. Her har vi været særligt interesserede i, hvilke vilkår lærerne fra de forskellige institutioner har for at motivere deres elev under de givne vilkår. Dette fik vi ikke spurgt ind til i løbet af interviewene, hvorfor vi i stedet valgte at sende en opfølgende mail til alle fire interviewpersoner. De tre af underviserne, F2, M1 og M2, besvarede alle mailen, som lød: "Vi vil gerne høre, hvordan du forholder dig til at motivere dine elever? Både i forhold til materiale og pædagogiske

overvejelser.” (Bilag 14). Her søgte vi specifikt at belyse forskellige faktorer inden for *motivationsmæssige forudsætninger*. Det blev tydeligt, at alle de tre undervisere forholder sig til deres elevers hverdagsviden netop med målet at vække deres motivation. Her beskriver F2 eksempelvis, at der til sammenspil udvælges sange af både ældre og nyere dato, og også sange som eleverne selv er med til at vælge (bilag 15). Elevernes *hverdagsviden* inddrages altså, således at F2 kan sikre sig, at eleverne rent faktisk er interesserede i det materiale, der gennemgås. Det kunne dermed tyde på, at F2 i sammenspilssituationer vælger at arbejde ud fra positioneringen at *bygge videre på og supplere elevernes hverdagsviden*. Det samme synes umiddelbart at være tilfældet hos M1 og M2. M1 beskriver, at vedkommende har fokus på at høre sine elever ad, for at sikre sig, at det materiale de spiller, rent faktisk falder inden for elevens interesse (Bilag 16). Også M2 giver udtryk for at bruge lignende værktøjer, og bruger specifikt udtrykket at “give eleverne ejerskab” over det, de lærer, og forklarer, at de også forsøger at vælge sange, som eleverne har lært eksempelvis året før, således at de kan “lære” lærerne materialet (bilag 17). Disse tre er alle eksempler på måder, hvorpå man anerkender elevernes *hverdagsviden*, men det kan muligvis antages, at der i de to institutioner vil være forskel på, hvilken positionering man kan indtage. M1 udtrykker meget tydeligt, at man her vælger positionen med netop at *bygge videre og supplere*: “Det gør jeg blandt andet ved at henvise til materiale vi før har arbejdet med, for så at sætte det i relation til elevernes nuværende niveau, og stort set altid for at nå frem til pointen med at materialet nu er nemmere for dem fordi de er blevet så meget bedre” (bilag 16). Dette er lige præcis det, denne position har til mål – at anskue elevens viden som et stabilt fundament, der direkte kan bygges ovenpå. Dette synes også at være tilfældet hos M2, der også beskriver, at de “møder og anerkender eleverne der hvor de er [og] bruge[r] vores faglighed til at give dem et skub” – her er interessen altså i at viderebygge på det, eleverne bibringer fra start (bilag 17).

Hos F2 kan det derimod formodes, at der måske vil fremgå en grad af *korrigering*, da folkeskolen har den mere almene musikalske undervisning som fokus. F2’s besvarelse af det supplerende spørgsmål indeholder også en beskrivelse af, hvorledes en del af at motivere eleverne her har til formål at adfærdskorrigere, eksempelvis via belønninger og ros for god opførsel, hvilket også kan siges at være en del af at korrigere hverdagsviden (bilag 15). Dette består eksempelvis i, at underviseren roser eleverne, når de holder sig i ro ved instrumenterne.

Derudover forekommer der hos F2 også eksempler på *motoriske udviklingsmål*, da underviseren påpeger, at det er centralt, at det, de spiller som sammenspil, er materiale, der er fysisk muligt for eleverne at spille, og ligeledes at det er vigtigt at have én, der er i stand til at holde en rytme, når der spilles trommer (bilag 15). Dette kan også siges at være et eksempel på, at man forholder sig til elevforudsætningen *musikalitet*. Underviseren har altså fokus på elevernes grundlæggende fysiske og musikalske kunnen. Det kan formodes, at hvis der blev valgt materiale med udprægede fysiske udfordringer, så ville det også påvirke de *motivationsmæssige forudsætninger* i en negativ retning, da det ville kunne frustrere eleverne ikke at være i stand til at gøre det, de bliver sat til. Noget lignende kan også ses hos M1, der beskriver, at vedkommende aktivt søger at undlade at italesætte det udvalgte materiale med negativt ladede ord, hvilket kan siges at påvirke de *emotionelle forudsætninger* (bilag 16). Underviseren beskriver, at vedkommende eksempelvis undgår at beskrive nyt materiale som "svært", hvis eleven er frustreret, men i stedet omtale det som "nyt" og "ukendt" (bilag 16).

M2 beskriver ligeledes, at man forholder sig aktivt til den emotionelle del af motivationsfaktorerne: "Det vigtige i forhold til motivation er vel at skabe tillid - at eleverne ved at vi lærere fører dem "sikkert i havn". Hvis de gang på gang oplever ikke at komme i mål, mister de tilliden og motivationen daler" (bilag 17). Elevernes følelser sættes her i centrum som bærende faktor i at holde dem motiverede. Generelt tegner der sig et billede af et narrativ, hvori det, at eleverne er trygge og får lov at udforske og bygge oven på det, de ved i forvejen, agerer som primært grundlag for at skabe velfungerende musikundervisning. Der ses også nogle generelle forskelle i den måde, man som henholdsvis musikskolelærer og folkeskolelærer kan forholde sig på. Dette kan umiddelbart også antages at være påvirket af det faktum, at man som folkeskolelærer skal formidle sin viden til op mod 25-28 børn på én gang, hvor det kan formodes at musikskolelærerne har nogle mindre hold, hvor det derfor er nemmere at forme sin undervisning på en måde, hvor man kan sikre at motivere den enkelte elev. Det centrale at bemærke i forhold til elevmotivationen er netop disse udtalte forskelle, der forekommer mellem de to institutioner og deres muligheder for at fordre elevmotivation. Hos de to musikskolelærere er retorikken generelt fokuseret på, hvordan man får motiveret eleverne til at lære mest muligt og være så positivt indstillede over for undervisningen som muligt, hvor folkeskolelæreren i høj grad fokuserer på at motivere sine elever til at have god adfærd. Dermed må der naturligt også forekomme et skel i, hvilke muligheder lærerne har for

at lære eleverne konkret materiale, da man selvsagt kan være mere materialefokuseret, hvis der ikke skal bruges energi på adfærdskorrektion.

### De fysiske rammer

Den næste underoverskrift, som hører under temaet "rammefaktorer", er "de fysiske rammer". Ud fra vores tidligere tematiske analyse omhandlende rammer, har vi observeret, at der forekommer et narrativ, hvor musikskoleunderviserne generelt vurderer deres fysiske rammer som mere tilfredsstillende end musikundervisere i folkeskolen. Dette narrativ finder vi interessant, særligt fordi vi som sådan ikke har formuleret et spørgsmål i spørgeskemaundersøgelserne, der konkret omhandler musikundervisernes fysiske rammer. Denne underoverskrift er altså opstået ud fra de kvalitative besvarelser, hvor flere respondenter beskrev, hvorledes de fysiske rammer i nogle tilfælde var hæmmende for undervisningen. Her var der ofte særligt fokus på, at det var et problem at have ca. 25 elever i et musikundervisningslokale, da det er svært at foretage eksempelvis undervisning på instrumenter som eneunderviser med et så højt elevtal.

Ud fra denne observation, omhandlende dette narrativ, valgte vi i vores interviews at undersøge denne problematik nærmere. Her fik vi forskellige udtalelser, der beskrev de specifikke fysiske rammer, for interviewpersonernes undervisningslokaler. F1 beskriver, at der på personens skole for nyligt er blevet tilbygget et musiklokale til indskolingen, hvor der er de fleste instrumenter. De seneste 50 år har der ikke været et sådant lokale, og der har dermed tidligere kun været ét musiklokale. Ydermere beskriver personen også, hvorledes musikundervisningen for mellemtrinnet og udskolingen foregår i ét lokale. Dette lokale deles endvidere med SFO'en på skolen, således at der kun er halvdelen af lokalet til rådighed til musikundervisning. De har tidligere kunne benytte hele lokalet. Tidligere har skolen også haft et øvelokale, hvor eleverne kunne sætte sig isoleret. Dette lokale bliver nu primært brugt til opbevaring (Bilag 10, L. 48-61). F1 beskriver altså, hvorledes der har været en opprioritering af musikundervisningen i indskolingen og en nedprioritering af musikundervisningen på mellemtrinnet og i udskolingen. Endvidere beskriver F2, at de på deres skole har historie for at prioritere musikundervisningen og dets lokaler. Der er på denne skole tre musiklokaler, der indeholder de instrumenter, der er brug for (Bilag 11, L. 61-67). Udover beskrivelserne af folkeskolernes faciliteter adspurgte vi også interviewpersonerne om, hvordan deres ideelle faciliteter ville se ud. F1 beskriver, at vedkommende oplever et behov for at kunne dele undervisningen i to, og inddele efter sammenspil og skriftlige opgaver (Bilag 10, L 67-71). Her

taler F1 ind i narrativet, der forekommer i spørgeskemaundersøgelse, som omhandler undervisernes udfordring med at undervise ca. 25 elever på samme tid. F2 nævner ikke denne problemstilling, men sætter kort ord på, at der kan være pladsproblemer i lokalerne og at det kunne være en optimering, hvis lokalerne var bedre lydisolerede (Bilag 11, L. 101-107).

Musikskoleunderviseren beskriver begge, at deres undervisning primært foregår på de folkeskoler, de fører samarbejder med. M1 beskriver, hvorledes at det varierer meget, hvilke rammer der er på de forskellige folkeskoler, personen underviser på. Derfor fandt personen det også svært at beskrive de konkrete rammer (Bilag 12, L 36-40). M2 beskriver endvidere, hvor vigtigt det er, at der er styr på de fysiske rammer, når det kommer til at undervise:

der har vi jo primært de i- altså enten musiklokaler, med alt hvad der tilhører eller ø:h efterhånden så er der også smartboards i lokalerne og ø:hm det er faktisk noget, vi gør ret meget ud af, at, at de der fysiske rammer de skal være så ordentlige som overhovedet mulig, fordi vi godt er klar over, at der (.) der er både nogle altså der er nogle læringsmiljøer, der er ret vigtige, det skal ikke være madpakkelokaler og ø:h og, [...]noget ikke rengjorte lokaler, det er lige med til at, at skabe øh en rigtig dårlig musikundervisning. (Bilag 13, L. 81-86).

Her beskrives det altså, at det er vigtigt, for at opnå et godt undervisningsmiljø, at de fysiske rammer fordrer netop dette. Heri ligger der naturligvis også et spørgsmål om, hvor mange ressourcer skolerne skal bruge på at facilitere musikundervisning, hvorfor det er vigtigt, at musikundervisning har plads til at udfolde sig, og om det overhovedet er vigtigt at prioritere det. Dette vil vi komme nærmere ind på i efterfølgende afsnit: "musikfagets værdi" samt sidenhen diskutere nærmere. Hvorom alting er, synes det væsentligt at nævne, at alle vores interviewpersoner, har en holdning til, hvordan et undervisningslokale bør være, for at opnå tilfredsstillende undervisning. Der ligger altså en pointe i, at det synes vigtigt, at de fysiske rammer bliver prioriteret fra organisatorisk side.

De to folkeskoleunderviserer, vi har interviewet, synes at arbejde på skoler, der prioriterer musikundervisningen forskelligt. Hertil ser vi det relevant at anvende termene fra rapporten fra 2020 – A-hold og B-hold. Det skal bemærkes, at vi ikke er fuldkommen indviede i præcist, hvordan hver af de to folkeskoler prioriterer musik generelt. Ud fra det data vi har, kan vi dog

antage, at F1's skole tilhører B-holdet, hvor F2's skole tilhører A-holdet. Dette bliver også tydeliggjort af, at F2 i interviewet beskriver, hvorledes personens konkrete folkeskole aktivt har ledt efter undervisere, der har en bred faglighed, som også går ud over en læreruddannelse (Bilag 11, L. 19-21).

Ydermere kommer det også til udtryk i interviewene med musikskoleunderviserne, at de to musikskoler har vidt forskellige tilgange til samarbejderne med de folkeskoler, som underviserne underviser på. M2 beskriver, at vedkommendes ledelse har italesat, hvorledes folkeskolernes lokaler og faciliteter skal være optimale, som beskrevet i det forudgående citat. Modsat antyder M1, at der kan være problemer med, at de lokaler, der skal anvendes og de dertilhørende faciliteter, i nogle tilfælde ikke fungerer – eksempelvis ved at grine, da det påpeges, at der helst skal være kabler, der virker (Bilag 12, L. 42-43). Her kan der altså igen muligvis være tale om, at M2 tilhører det, der kaldes A-holdet, og M1 tilhører B-holdet.

I henhold til narrativet fra spørgeskemaundersøgelserne vedrørende musikskoleunderviserens generelle positive vurdering af deres rammer modhold folkeskoleunderviserens generelle negative vurdering, oplever vi i vores interviews, at dette narrativ i en vis grad kan siges at gå igen. Særligt kan det bemærkes, at hver af vores interviewpersoner har en helt klar holdning til, hvad et musiklokale bør indeholde, og at det er vigtigt, at lokalet fordrer god undervisning. Ydermere kan vi muligvis, ud fra vores interviewdata sige, at der er stor forskel på, hvorvidt forskellige skoler prioriterer undervisningen eller ej. Dette taler endvidere ind i pointen fra rapporten fra 2020 omgående A-hold og B-hold.

#### Opsummerende for rammefaktorer

Generelt oplever vi, at folkeskoleunderviseren i højere grad oplever deres rammer som hæmmende for undervisningen end musikskoleunderviserne gør. Dette kan siges at være tilfældet, både når der er tale om forberedelse, lærerforudsætninger, elevforudsætninger og de fysiske rammer. Særligt finder vi det interessant, at det beskrives af folkeskoleunderviserne, hvorledes det i mange tilfælde opleves, at det er en udfordring, at mange musikundervisere i folkeskolen ikke har en læreruddannelse. Dette er en pointe, vi både oplever i spørgeskemaundersøgelserne, fra rapporten af Holgersen et al. og i udtalelserne fra interviewpersonerne. Ydermere ser vi pointen omhandlende de organisatoriske rammer, som eksempelvis overenskomster, som en interessant pointe, da det beskrives som en udfordring at lave konkrete samarbejder, når man som underviser, både på

musikskolen og i folkeskolen, nødvendigvis må arbejde her indenfor, når det drejer sig om forberedelse. Slutteligt har vi også observeret, at der, ud fra vores data både i spørgeskemaundersøgelserne og i vores interviews, tegner sig et billede af, at det der siges om A- og B- holdet i rapporten fra 2020, også forekommer i vores data.

### **Musikfagets værdi**

I løbet af tematiseringen af spørgeskemabesvarelsenerne blev det tydeligt, at musikfagets egen værdi var noget, der ofte kom på tale. Der forekom et generelt narrativ præget af, at særligt folkeskolelærerne følte, at de var nødt til at forsvare vigtigheden af at have musikfaget, men også musikskolelærerne havde holdninger til musikfagets egenskaber. Dette afspejlede sig ligeledes i de udførte interviews. Her bliver det særligt væsentligt at anskue udtalelserne via Nielsens begrundelsestyper, da dette understreger, hvorledes der bliver sået tvivl ved værdien af musik som fag. Alle de fire af Nielsens begrundelsestyper dukker op i forskellige former i spørgeskemaerne og interviewene, både i form af at belyse de mangler, faget udsættes for, og argumenterne for, hvorfor musik netop er vigtigt at bibeholde som tilgængeligt fag.

### Nedprioritering af musikundervisning generelt

De to undertemaer, der blev etableret i løbet af den tematiske analyse, udspiller sig på meget forskellige måder. Når nedprioriteringen af faget italesættes, så er der ikke som sådan fokus på begrundelsestyper, men nærmere bare direkte udtryk for frustration, hvor begrundelserne for den givne frustration i højere grad uddybes i det næste undertema. I løbet af spørgeskemaerne blev det tydeligt, at der især blandt folkeskolelærerne er en følelse af, at faget nedprioriteres og ikke tildeles de ressourcer, der er nødvendige i forhold til at udføre den opgave, lærerne skal løfte i faget. Eksempelvis påpeges det netop i spørgeskemaet for folkeskolelærerne, at fagbeskrivelsen ikke stemmer overens med virkeligheden, da klasserne i flere tilfælde kun modtager én lektions musik om ugen, hvilket også modsiger det, der beskrives i skolereformen fra 2013 (bilag 4, s. 11). Dette hænger eksempelvis også sammen med de vilkår, der er beskrevet i forhold til de udfordringer, lærerne oplever i form af begrænset forberedelsestid. I interviewet med M1 gives der også udtryk for, at vedkommende oplever, at man som underviser i musik skal tage sit fag i forsvaret. M1 forklarer, at man ofte mødes med spørgsmål om, hvorvidt man er udøvende musiker, og om man er i stand til at leve af det, og at man i den kontekst bliver undskyldende, og forventes at tage sit



fag i forsvar (bilag 12, L. 127-129). Dette spiller også ind i det generelle narrativ, vi udpegede i løbet af den tematiske analyse, hvor vi netop bemærkede, hvor mange besvarelser hos især folkeskolelærerne, der udtrykte, at de følte et behov for at forsvare deres fag, fordi det udsættes for nedprioritering og kritik. Det er dog interessant, at det i forbindelse med interviewene primært er én musikskolelærer, der giver udtryk for lignende følelser.

#### Positiv over for musikundervisning generelt

Grundet denne tendens til at føle sig nedprioriteret og det behov en del af lærerne havde for at tage deres fag i forsvar, valgte vi i interviewene at spørge ind til dette, blandt andet i form af spørgsmål om undervisernes motivation for at have valgt at gøre karriere i faget, men også deres tanker om institutionernes og fagets opgave og vigtighed. Ved at spørge ind til dette søgte vi at få et indblik i, hvilken værdi netop de følte musikfaget gav. Dette var også fordi spørgeskemaerne gav et indtryk af, at mange musiklærere sidder klar med en række begrundelser og, som det udtrykkes af M1 i det foregående afsnit, undskyldninger for eget fag. De udtalelser, disse spørgsmål ledte til, faldt i flere tilfælde ind i Nielsens begrundelsestyper. Derfor vil de også blive gennemgået jævnt før Nielsens teori.

I forhold til de antropologisk orienterede begrundelser, vi har mødt i interviewene, ses eksempelvis F2's overvejelser om, hvordan musikken er noget der omslutter mennesker generelt. Vedkommende beskriver her, at alle lytter til musik, hvad end det er noget, man er passioneret om eller ej (Bilag 11, L. 126-128). Folkeskolelæreren mener dermed, at musikken altså er noget, alle mennesker forholder sig til, og antyder dermed, at det er en grundlæggende del af at være menneske, og forklarer i den kontekst, at man ved hjælp af musikfaget får muligheden for at forholde sig praktisk til musikken (Bilag 11, L. 125). F1 udtrykker også antropologiske bevæggrunde for sin glæde ved faget, da vedkommende beskriver, at der i musikken ligger en helt grundlæggende glæde, eksempelvis ved det at synge, hvor det beskrives, at man ikke behøver "synge smukt og være opera- eller popstjerne og alt muligt, men det dér med at man kan finde en livsvarig lang glæde ved musik" (Bilag 10, L. 104-105). Underviseren giver dermed udtryk for, at en del af værdien i musikken er den helt grundlæggende glæde, man får ud af det.

Dette står på sin vis i kontrast til nogle af de argumenter, der præsenteres, som læner sig op ad den æstetisk orienterede positionering, hvor man i stedet forholder sig til det kunstneriske og skabende aspekt af musikken. Her beskriver F2 eksempelvis, hvordan noget af det vedkommende finder "fedt" ved musikundervisningen, er når man får skabt interesse for

musik hos børnene, så de kan blive dygtige og dermed indgå i gode sammenspilshold (Bilag 11, L. 135-137). Det påpeges her ligeledes, at underviseren anser det som en "gevinst", hvis man som underviser får motiveret blot nogle få elever til at spille instrumenter, således at de kan blive dygtige musikere, og netop denne dygtiggørelse er også en del af den æstetiske positionering.

Den identitetsdannelse mæssige side af den æstetisk orienterede begrundelsestype ses også flere steder i de fire interviews, eksempelvis ved F1, der beskriver hvordan musik kan være kilde til selvforståelse og selvregulering, der begge kan anses som led i den musikalske identitetsdannelse:

Der er jo nogle virkelig smukke sange, med noget tekst, hvor man kan få noget selvindsigt, selvrefleksion og, og måske bare også for nogle af de store børn, er det noget forståelse af den større mening med livet altså at det ikke kun er at spille og synge, men, men at få indsigt i livet og få indsigt i at, at følelser kan også håndteres ved sang (Bilag 10, L. 113-116).

Her er det helt konkret den praktiske udøvelse af musikken, der fremlægges som et middel til selvregulering og selvudvikling. F1 mener dermed, at én af de centrale effekter, musikken har som fag, er at give børnene mulighed for at blive i stand til aktivt at bruge musikken til selvforståelse. Dette kan også understøttes af den forudgående udtalelse fra F2, hvor der tales om at skabe dygtige musikere. Jævnfør Bondes pointer om musik og identitet, er der som bekendt en væsentlig forskel på, hvordan man som udøvende musiker danner sin identitet med musikken i centrum, og hvordan man danner identitet som musiklytter. Disse udtalelser giver et indtryk af en interesse blandt de to folkeskolelærere til at give deres elever et udgangspunkt til at danne en identitet omkring en aktiv musikudøvelse. Noget lignende udtrykkes også ved M1, der beskriver hvordan man, hvis først man bliver grebet af musikudøvelse, kan blive "opslugt af [det], noget man aldrig stopper med at blive opslugt af også, hvis man så (.) bliver fanget af den verden." (Bilag 12, L. 66-67). Denne opslugthed kan også forstås som en form for identitetsdannelse. Slutteligt udtrykker M2 også, at musikken er i stand til at give æstetiske oplevelser: "Det kan jo så noget helt unikt og [det kan] overskride nogle grænser for dem [og] åbne deres verden" (Bilag 13, L. 141-143).

Hernæst kommer de udtalelser, der understreger musikfagets rolle i forhold til det kulturelt

orienterede. Her er det primært M1, der påpeger, at vedkommende anser det som centralt for musikfaget, at der er en videreformidling af kulturen, og at det er vigtigt at opfordre mennesker til at tage del i kultur (Bilag 12, L. 68-69). Det udtrykkes ligeledes, at musikskolerne specifikt bærer et ansvar i denne kontekst, da M1 mener, at det blandt andet er op til kulturskolerne at sørge for, at det bliver udbredt at anskue kultur som noget vigtigt.

Til sidst fremgår den opdragelsesorienterede begrundelsestype også i to af interviewene. F2 beskriver, hvordan det er positivt, at når eleverne spiller sammen, så lærer de gennem den proces at "lade hinanden hjælpe hinanden" (Bilag 11, L. 137-138). Dette kan anses som et eksempel på den kommunikationsfokuserede del af den opdragelsesorienterede positionering, da dette netop er et eksempel på, hvordan eleverne her bliver bedre til at kommunikere. At "lade hinanden hjælpe hinanden" synes umiddelbart at betyde, at eleverne bliver i stand til at bede om hjælp og tage imod den fra andre elever, hvor man muligvis kunne antage, at man som elev ikke nødvendigvis var modtagelig over for vejledning fra en person uden autoritetsposition. Et andet eksempel herpå ses hos M2, der beskriver det dannelsesmæssige perspektiv centralt i form af at give eleverne "oplevelser for livet", der skal være med til at fordre deres dannelse (Bilag 13, L. 141-143). M2 anser dermed disse konkrete oplevelser, som også kunne anses som æstetisk orienterede, som et led i dannelsen af musikeleverne. Hun beskriver ligeledes, hvordan musikskolen som institution bør fordre gode relationer, hvilket igen understøtter idéen om den kommunikative udvikling via musikfaget. I forhold til den opdragelsesorienterede position er det her særligt interessant, at ingen af de fire interviewede undervisere påpeger, at musikfaget konkret styrker andre fag. De kompetencer, de to undervisere mener eleverne forbedrer via musikfaget, synes umiddelbart at være grundlæggende menneskelige egenskaber.

#### Økonomisk tilgængelighed

I løbet af udførelsen af interviewene blev det tydeligt for os, at der blandt musikskolelærerne også er et narrativ omhandlende den økonomiske tilgængelighed af musikundervisningen. Interessen for netop dette kommer også af, at de fortællinger, lærerne både i spørgeskemaerne og interviewene har om faget og dets værdi, er præget af stor grad af positivitet. Det narrativ, der fremgår heraf, understreger, hvordan musikken bidrager med en lang række positive effekter, eksempelvis jævnfør begrundelsestyperne. Alle disse positive effekter af musikfaget synes umiddelbart at være noget, der burde være tilgængelige for alle, der har lyst hertil. De to musikskolelærere italesætter også dette, og den tilgængelighed

musikskolerne som institution netop skaber. Eksempelvis påpeger M2, at der før i tiden har været en tendens til, at de børn, der havde adgang til musikundervisning, primært var børn i velhavende familier i "det bedre borgerskab" eller børn af musikere (Bilag 13, L. 154-157). M2 beskriver, at musikskolen blandt andet har til mål og funktion at modarbejde denne tidligere tendens ved at udbyde musik til børn generelt. Ydermere udtrykker M2 omkring musikundervisningen generelt at "musik til alle er ligesom kodeordet lige nu" (Bilag 13, L. 157). Det narrative, der fremsættes her, beskriver kulturskolen som en institution, der giver adgang til musikundervisning for den brede befolkning, og sørger for, at musik ikke blot er en aktivitet, der er forbeholdt en samfundsmæssig elite. Noget lignende fremgår også af interviewet med M1, hvor der dog i højere grad fokuseres på viljen til at betale, frem for den økonomiske mulighed herfor. M1 forklarer, at der af "musikundervisningsforbundet" er fastsat en sats, man som privat underviser skal følge. M1 mener at denne sats er "400 kr akkord pr lektion" (Bilag 12, L. 75). Ved nærmere undersøgelse henvises der her højst sandsynligt til den sats, Dansk Musikpædagogisk Forening har fastsat, som i 2020-2021 lyder på, at man ved ugentlige aftaler, der ikke er bundet til et helt år, skal opkræve 445 kr pr lektion á 50 minutter ("Ugentlige aftaler uden sæsonbinding" 2020). Om denne sats udtaler M1, at vedkommende mener, at "det gider normale mennesker ikke betale for" (Bilag 12, L. 77). I denne kontekst, mener M1 dermed, ligesom M2, at kulturskolen er med til at gøre musikundervisning mere alment tilgængeligt, da satserne her er væsentligt lavere. M1 beskriver herom at "[p]å kulturskolen fungerer det sådan, [forældrene] betaler en lille del af, af hvad jeg får i løn, og så betaler staten den største del af det" (Bilag 12, L. 77-79). Statsstøtten skal altså ifølge disse to underviseres fortællinger og vinklinger fungere som grundlag for, at musikundervisning ikke gøres utilgængeligt på baggrund af økonomiske betingelser.

Dette er dog interessant at anskue i henhold til Holgersens rapport. Som det er beskrevet i gennemgangen af rapporten, var det i 2014-2015 kun 4% af den estimerede målgruppe, der rent faktisk deltog i frivillig musikundervisning. Dette synes umiddelbart at være en meget lav procentdel, når kulturskolen fremstilles som at have til opgave at sørge for, at musikundervisningen netop bliver tilgængelig for den brede befolkning. Derudover er det her også relevant at inddrage kendsgerningen om, at 55% af de elever, der modtager undervisning i kulturskolerne, kommer af familier med en årsindkomst på 800.000 kr. eller derover (Holgersen et al. 2020, s. 85). Derudfra synes der altså stadig at være et forholdsvis

stort klaseskel i tilgængeligheden af musikundervisning, og i forhold til det narrativ, de to kulturskolelærere fremsætter, forekommer der altså en udpræget uoverensstemmelse. I praksis synes disse lærere at have en forståelse af, at musikskolen netop er for den brede befolkning og mindre økonomisk stærke familiers vej til god musikundervisning, men tallene skaber altså derimod et billede af, at musikundervisningen stadig på sin vis er forbeholdt eliten. Dette er også interessant, da M2 rent faktisk selv påpeger, at vedkommendes musikskole umiddelbart er én af landets dyreste (Bilag 13, L. 307-308). Det er selvfølgelig også relevant at påpege, at musikundervisningen via kulturskolerne umiddelbart stadig er tilgængelig for en bredere gruppering, end hvis undervisningen kun blev udbudt hos private under de gældende priser for privatundervisning. Narrativerne, der fremgår af rapporten kontra musikskolelærernes egne erfaringer, tegner dog et billede af et skel i forståelsen af, hvordan de egentlige vilkår er for tilgængeligheden af musikundervisningen. Jævnfør Holgersen er denne problematik også forværret inden for de senere år, da de overordnede udgifter for undervisning pr. elev i kulturskolen er steget. Holgersen fremsætter, at den refusionsberettigede udgift – altså, den udgift, hvor staten dækker en vis procentdel – er steget fra 5080 kr til 7938 kr årligt per aktivitetselev (Holgersen et al. 2020, s. 90). Dette vil umiddelbart medføre, at selvom staten dækker en høj grad af den udgift, der er for undervisningen, så vil det som udgangspunkt også stadig være dyrere for den enkelte elev, og dette kan muligvis også være en del af forklaringen på, hvorfor musikundervisningen i kulturskolen ikke synes at være så økonomisk tilgængelig som ønsket.

#### Opsummerende:

Generelt fremstår der i forbindelse med musikfagets værdi et narrativ, der understreger en dybdegående passion for faget. Der udtrykkes stor frustration med den måde, faget bliver overset og nedprioriteret, og særligt i spørgeskemaet rettet mod folkeskolelærerne, bliver det tydeligt at lærerne føler, at deres fag bliver tilsidesat og negligeret. Disse følelser synes alle at bunde i, at lærerne også har en udpræget kærlighed til netop musikken, og der ses en lang række eksempler på alle de positive effekter, de mener at faget bibringer til eleverne. I den forbindelse tyder det på, at der hos musikskolerne er en selvforståelse præget af, at man opfatter institutionen som den brede befolknings mulighed for at deltage i musikundervisning. I de fire interviews bliver det også tydeligt, at alle lærerne har klare holdninger til og følelser om, hvad faget kan og hvad det bibringer af værdi. De understøtter dermed de narrativer, der også fremgik af spørgeskemabesvarelserne. Omvendt bemærkede

vi også en positiv forskel i form af, at det ikke i samme grad tydede på, at lærerne følte behov for at forsvare deres fag ved at påpege dets virkning som understøttende for andre fag. Som det ses i de to interviews, skal musikskolerne, ifølge musikskoleunderviserne selv, agere i modstand til de skel, der er skabt i den private musikundervisning på baggrund af økonomi, men her forekommer der en tydelig uoverensstemmelse, når man ser nærmere på, hvem der egentligt modtager undervisning på musikskolen. Jævnfør tallene angivet i Holgersens rapport, er der stadig en udpræget socioøkonomisk opdeling, da de elever der primært har adgang til undervisningen synes at være middelklassebørn, der kommer af økonomisk stabile hjem. Dette giver altså anledning til at diskutere, hvad der kan ligge til grund for denne økonomiske ubalance, samtidigt med at det også er interessant at se nærmere på, hvorfor faget overordnet set nedprioriteres i så høj grad, når retorikken omkring faget generelt er så positiv.

### **Samarbejdet**

En anden væsentlig pointe vi ser vigtig at undersøge nærmere, er narrativet vi har observeret omhandlende samarbejdet mellem musikskolen og folkeskolen. Ud fra besvarelser af spørgeskemaundersøgelserne har vi observeret et narrativ, hvor folkeskoleunderviserne i højere grad vurderer samarbejdet med musikskolen som mangelfuldt. Dette ser vi særligt i de kvalitative besvarelser fra spørgeskemaundersøgelserne. Dette ses primært i folkeskoleunderviserne beskrivelser af de konkrete samarbejder, hvor der er flere beretninger om, at der i nogle tilfælde kun er tale om et samarbejde, der indbefatter lokaledeling. Ydermere kan vi gennem det statistiske materiale se, at der er en generel tendens til, at musikskoleunderviserne, i højere grad end folkeskoleunderviserne, beskriver, at der forekommer et reelt samarbejde. Interessant er det også, at begge spørgeskemabesvarelsesgrupper primært vurderer samarbejdet som "hverken eller" tilfredsstillende. Hele 49% af folkeskoleunderviserne og 41% af musikskoleunderviserne vurderer samarbejdet som "hverken eller" tilfredsstillende (Bilag 4, s. 10, bilag 5, s. 17). Når så stor en procentdel af begge respondentgrupper angiver dette, er det rimeligt at antage, at det er et område, hvor der kan siges at være plads til forbedring. Det bemærkes også, at 7% af folkeskoleunderviserne har angivet at samarbejdet "slet ikke" er tilfredsstillende, hvilket udgør i alt fem respondenter. Her har kun én respondent fra musikskolen vurderet dette (bilag

4, s. 10). Resten af respondenterne befinder sig, ved begge spørgeskemabesvarelser i kategorierne "tilfredsstillende" eller "meget tilfredsstillende" (Bilag 4, s. 10, bilag 5, s. 17).

Det er altså væsentligt at bemærke, at der er så store procentdele, der besvarer så forskelligt. Dette kan igen være et udtryk for det, som der beskrives i rapporten fra 2020 som A- og B-hold. Altså kan man antage, at der er en del skoler, hvor samarbejdet mellem de to institutioner forekommer som velfungerende, hvorimod der på en anden andel af skolerne forekommer et mere mangelfuldt samarbejde, som muligvis er grundet manglende prioritering. Denne inddeling visualiserer muligvis, hvorledes der forekommer en forskel mellem skoler, der prioriterer samarbejderne og musikken generelt, imod skoler der ikke prioriterer musikken og samarbejderne.

Vi bemærker også, at samarbejderne vurderes forskelligt af vores interviewpersoner, hvor musiklærerne i folkeskolen beskriver, at der ønskes forbedringer, hvorimod musikskoleunderviserne beskriver deres oplevede samarbejder som velfungerende. F1 beskriver eksempelvis, som vi også har nævnt tidligere, at der er en del udfordringer i forbindelse med samarbejdet, da der er en række begrænsninger, fordi de to typer undervisere er underlagt forskellige overenskomster. Personen pointerer, at de forskellige arbejdstidspunkter, som er nedskrevet i overenskomsterne, gør, at samarbejderne kan være svære at opnå indenfor de forskellige arbejdstider (Bilag 10, L. 139 - 148). Derfor vurderer F1, at samarbejderne i mange tilfælde forekommer mangelfulde og at velfungerende samarbejder i realiteten er svære at opnå. Omvendt beskriver M2, at personen oplever de eksisterende samarbejder som velfungerende i de fleste tilfælde (Bilag 13, L. 227). Ydermere beskriver M1 også, at personen oplever samarbejderne som velfungerende, og at de opfylder behovet fra folkeskolerne (Bilag 12, L. 105-106). F2 forholder sig relativt neutralt til samarbejderne, og giver et generelt indtryk af, at vedkommende ikke aktivt er del af samarbejderne (Bilag 11, L. 157-164). Dette kan også siges at antyde, at der muligvis ikke forekommer meget samarbejde.

Overordnet set bemærker vi altså, at narrativet, som vi observerede i spørgeskemaundersøgelserne, går igen i vores interviews. Musikskoleunderviserne vurderer altså i højere grad end folkeskolen, at der foregår reelle – og velfungerende – samarbejder. Dette narrativ, som vi oplever flere steder, er også særligt interessant, hvis vi sammenholder vores data med det, der beskrives i rapporten af Holgersen. Rapporten observerer samme tendens, som vores observerede narrativ beskriver, altså at musik- og kulturskolerne i højere

grad end folkeskolerne har en tendens til at vurdere samarbejderne som reelle “partnerskaber”, hvorimod folkeskolerne oftere vurderer samarbejder som “eksterne samarbejder” eller i vores tilfælde som værende mere mangelfulde (Holgersen et al. 2020, s. 93). Der kan altså siges at være en uoverensstemmelse mellem det, der berettes af folkeskoleunderviserne og det, der berettes af musikskoleunderviserne. Det er dog svært at konkludere noget specifikt ud fra disse narrativer, men vi finder det bemærkelsesværdigt, at narrativet og tendensen forefindes flere steder.

## **Generelt opsummerende for analysen**

Ud fra vores tematiske analyse af spørgeskemaundersøgelserne, samt sammenligningen af de to spørgeskemabesvarelser, har vi altså kunne konkludere, at der er nogle tydelige narrativer. Disse narrativer har vi i foregående afsnit analyseret ud fra den virkelighed de beskriver, samt søgt at sammenholde dem med eksisterende forskning og teori. Dette har endvidere medført, at vi har kunne udpege forskellige tendenser, der gør sig gældende. Gennem vores interviews med både folkeskoleundervisere og musikskoleundervisere har vi bemærket, at mange af de narrativer, vi observerede gennem den tematiske analyse, også går igen i de udarbejdede interviews.

Først og fremmest har det været tydeligt, at narrativerne omhandlende rammefaktorer, også observeres i vores interviews. Dette narrativ omhandler generelt, at folkeskoleunderviserne vurderer rammerne som mindre tilfredsstillende, end musikskoleunderviserne gør. Dette narrativ har vi endvidere observeret, både når der har været tale om forberedelse, lærerforudsætninger, elevforudsætninger og de fysiske rammer. Yderligere har vi fundet det interessant, at organisatoriske elementer, såsom overenskomster, nedskæringer og timetal, kan siges at være så definerende for de forskellige undervisere. Her ser vi særligt, at det har en negativ påvirkning på folkeskoleunderviserne. Ydermere har vi, via sammenligningen med rapporten fra 2020 konkluderet, at særligt det der her beskrives om lærerforudsætninger, også har været en tendens, vi har observeret som definerende for folkeskolelærerne. Ydermere har vi kunnet konkludere, at der forekommer forskellige vilkår for de forskellige undervisningssituationer, som musikskole- og folkeskoleunderviserne befinder sig i. Elevforudsætningerne i folkeskolen kan i nogle sammenhænge være sværere at forholde sig til, da man underviser i større hold, end det ses hos musikskolen.



Gennem den tematiske analyse af spørgeskemaundersøgelserne observerede vi også et narrativ omkring musikfagets værdi. Dette narrativ indbefatter, at underviserne generelt forholder sig positivt til musikundervisning. I spørgeskemaundersøgelserne bemærkede vi et narrativ, hvor folkeskoleunderviserne havde en tendens til at forsvare deres fag, hvorimod musikskoleunderviserne vurderede musikfaget ud fra et personligt standpunkt. Dette narrativ forekom imidlertid ikke lige så udtalt i vores Interviews. Endvidere observerede vi gennem interviewene et narrativ omhandlende de økonomiske problemstillinger, der ofte kan være forbundet med musikundervisning i musik- og kulturskolerne. Interviewpersonerne, M1 og M2, beskrev, hvorledes musikundervisning i musikskolen i højere grad end tidligere er for den brede befolkning. Ud fra tal fra rapporten, har vi kunne konstatere, at dette muligvis i højere grad er et ønske end en realitet.

I henhold til samarbejdet mellem folkeskolen og musik- og kulturskolen, observerede vi et narrativ i spørgeskemaundersøgelserne, hvor folkeskoleunderviserne generelt forholdt sig mere negative til samarbejdet. Dette narrativ, oplevede vi, gik igen i vores interviews, hvor interviewpersonerne fra folkeskolen formulerede klare problemstillinger, der forekommer hæmmende for samarbejderne. Endvidere vurderede musikskoleunderviserne samarbejderne som velfungerende.

Gennem denne forudgående analyse har vi altså kunne observere narrativer, der beskriver, at særligt folkeskoleunderviserne oplever forhindringer, når det drejer sig om at undervise i musik. Disse narrativer har endvidere skabt grobund for en række interessante problematikker omhandlende overordnede problemstillinger. Disse vil vi komme nærmere ind på i efterfølgende afsnit.

## **Vores data kontra rapporten fra 2020**

Rapporten "Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiv" italesætter hvorledes musikundervisningen trives i 2020. Denne rapport har vi anvendt som vores primære forskningsstandpunkt, da den giver et konkret indblik i problematikker og udfordringer, der opleves i samfundet. Endvidere har vi gennem vores undersøgelser fundet det relevant at kigge nærmere på "hvorfor", der forekommer udfordringer, og i den forbindelse hvordan disse udfordringer opleves af personer, der befinder sig i denne virkelighed. Dette har ført til, at vi, gennem vores analyse af indsamling data, har kunne tilføje reelle perspektiver og nedslag i situationer.

Særligt har vi bemærket, at de tendenser der beskrives i rapporten, langt hen ad vejen, kan siges at være en realitet, når vi tager udgangspunkt i vores data. Her menes, at de beskrevne problematikker i forbindelse med besparelser på eksempelvis læreruddannelsen konkret er noget, der også opleves som hæmmende for folkeskoleunderviserne. Folkeskoleunderviserne beskriver, både i spørgeskemaundersøgelserne og vores interviews, at der forekommer en udfordring med at finde kvalificerede undervisere. I denne forbindelse, bemærker vi endvidere, at vores konkrete data tilføjer et perspektiv omkring de rammer, de musikundervisere i folkeskolerne arbejder inden for, i realiteten ofte forekommer som begrænsende. Dermed ligger der også et helt grundlæggende prioriteringsproblem, der medfører, at de musikundervisere der er i folkeskolerne – om de er uddannede lærere eller ej – ofte ikke har de rammer, som et fag som musik kræver. Når musik som fag forekommer så lavt prioriteret på landets folkeskoler – som vi også har observeret i vores data – ligger der også en udfordring i, at gøre uddannelsen attraktiv for nye studerende. Dette understreges yderligere af, at musikfaget på læreruddannelserne forekommer mangelfulde, hvilket også skader fagets attraktivitet.

I rapporten fremgår det også, at musikskolerne kun møder 4% af deres målgruppe for elever. Ydermere beskrives det, hvorledes 55% af deres elever, kommer fra familier med en årsindkomst over 800.000 kr. (Holgersen et al. s. 11) Disse tal fandt vi særligt interessante, da det netop var narrativer, vi ønskede at undersøge. Her observerede vi et narrativ, hvor musikunderviserne generelt vurderede musikundervisning som vigtigt. Ydermere beskrev interviewpersonerne, hvorledes de mente, at musikundervisning i højere grad end tidligere, er blevet for den brede befolkning. Dette har vi kunnet konkludere, ud fra rapportens tal, ikke er tilfældet. Dog er det interessant, at der forekommer et beskrevet ønske omkring musikundervisnings tilgængelighed, hvorfor man fristes til at stille spørgsmålene: “Bør musikundervisningen kun være for overklassen?”, og “hvordan gør man musikskoleundervisning tilgængeligt for flere børn?”.

I henhold til musikundervisning på musikskolerne har vi gennem fokuset omkring narrativer, tilføjet et virkelighedsperspektiv samt kunne konkludere, at musikundervisernes virkelhedsbillede i høj grad indeholder en positiv indstilling til musikundervisningen generelt.

I rapporten beskrives det ligeledes, at der forekommer en uoverensstemmelse mellem, hvornår samarbejder mellem musikskolen og folkeskolen vurderes som *partnerskaber*,

*eksterne samarbejder og integrerede samarbejder.* I rapporten fremgår det, hvorledes musikskolerunderviserne i højere grad end folkeskoleunderviserne vurderer samarbejderne som reelle partnerskaber. Til trods for at det ikke er disse betegnelser, vi har anvendt til at omtale samarbejderne i vores interview- og spørgeskemaspørgsmål, at vi observeret, at dette går igen i vores data. Endvidere tilføjer vores data til dette område, at der generelt er nogle organisatoriske udfordringer, når der tales om samarbejder. Her har vi bemærket, at bestemmelser omkring overenskomster, lov 409 og "den åbne skole", i nogen grad forekommer hæmmende for særligt folkeskoleunderviserne, der nødvendigvis må arbejde inden for disse bestemmelser. Heri ligger der også et aspekt af, at folkeskoleunderviserne beskriver i vores spørgeskemaundersøgelse, hvorledes de ofte er meget begrænsede af deres forberedelsestid. Dermed kan de samarbejder, som det ønskes med "den åbne skole", være svære at opnå i realiteten. Forberedelsestiden begrænses endvidere af, at lov 409 gør, at folkeskoleundervisere skal foretage al forberedelse på deres arbejdsplads. Der tegner sig endvidere i vores data også et billede af, at der er en inddeling af det, der i rapporten beskrives som et A- og et B- hold – altså skoler der prioriterer samarbejder og musik generelt og skoler der ikke gør. Dette ser vi også i vores interviews, hvor vores interviewpersoner beretter om meget forskellige virkeligheder, når det kommer til samarbejder.

Grundlæggende set, har vi altså, gennem vores undersøgelser bidraget med et menneskeligt perspektiv, som afspejler individers virkelighedsbillede af konkrete situationer. I kraft af af vores tematiske rammesætning, har været fokuseret omkring narrativer og individets virkelighedsbillede, kan det altså siges, at vi har italesat konkrete narrativer, der bidrager med en virkelighedsvinkel til det eksisterende forskningskorpus.

Grundlæggende set, har vi altså, gennem vores undersøgelser bidraget med et menneskeligt perspektiv, som afspejler individers virkelighedsbillede af konkrete situationer. I kraft af af vores tematiske rammesætning, har været fokuseret omkring narrativer og individets virkelighedsbillede, kan det altså siges, at vi har tilføjet konkrete narrativer, der bidrager med en virkelighedsvinkel til det eksisterende forskningskorpus.

## **Problematikker og løsninger**

I kraft af, at vi har identificeret nogle klare problematikker, der forekommer i musikundervisningen i det danske uddannelsessystem, ser vi det væsentligt, i følgende afsnit, at komme nærmere, hvilke tiltag, der skal gøres, for at musikundervisningen i fremtiden

opnår bedre kår. Derfor ønsker vi i følgende afsnit, at konkretiserer de strukturelle problematikker, samt søge at belyse løsningsforslag.

## **Nødvendige ressourcer for ideel musikundervisning**

### Læreruddannelsen

Den første udfordring, vi er blevet opmærksomme på i forhold til at skaffe kompetente undervisere, der kan udføre ideel undervisning i musik i folkeskolerne, er problematikken i forhold til professionshøjskolen. Ved gennemgangen af rapporten fra 2020, blev det tydeligt at læreruddannelsen står over for en række udfordringer ved at uddanne musiklærere. Det er selvfølgelig centralt, at de lærere, der varetager musikundervisningen i folkeskolen, har de rette kompetencer, både musikalsk og pædagogisk, således at de kan videregive og formidle musikalitet, samtidigt med at der ikke skal gås på kompromis med klasseledelse. Læreruddannelsen burde netop have til formål at sørge for, at en nyuddannet musiklærer opnår optimale kompetencer inden for begge af disse områder, men det synes ikke at være tilfældet i praksis. I rapporten af Holgersen et al. blev det påpeget, at musiklæreruddannelsen oplever en nedskæring på 2% årligt (2020, s. 157). Denne nedskæring går i særdeleshed ud over de praktiske fag, det der betegnes som "praktiske musiklærerfærdigheder" (Ibid s. 152). For at skabe gode musiklæringssituationer, er det også helt grundlæggende, at de undervisere, der varetager faget, har de nødvendige kompetencer, og disse nedskæringer går direkte ud over disse kompetencer, således at de nyuddannede undervisere ikke kan sikres at være stærke nok musikalsk til at løfte eleverne. Dertil kommer, at skolerne dermed i stedet kan ende med at vælge at ansætte undervisere, der har stærke musikalske kompetencer, men som ikke er uddannet fra lærerseminariet og dermed ikke har de fornødne pædagogiske og didaktiske egenskaber til at fungere optimalt i en klasseledelsessituation. Dermed ikke sagt, at en underviser, der ikke nødvendigvis er uddannet lærer ikke kan varetage undervisningssituationen på en optimal måde, men det ville i højere grad være optimalt, hvis de undervisere, der bliver uddannet fra professionshøjskolen, havde kompetencer til at varetage både det pædagogiske og det musikalske på et passende niveau. Samtidigt forekommer manglen på praktisk undervisning på læreruddannelserne også som en hæmsko i forhold til at få nye studerende, der ikke nødvendigvis føler sig dygtige nok inden for musikalsk praksis fra start, da det eventuelt kan skræmme nye studerende væk, at de ikke kan være sikre på at kunne udvikle deres praktiske evner på et optimalt plan, således at de

føler sig trygge ved at videreformidle til eleverne (Ibid, s. 152). Endnu en problematik opstår i kraft af, at det varierer fra læreruddannelse til læreruddannelse, hvor mange praktiske kompetencer, de studerende undervises i. Der er altså ikke noget overordnet krav om, hvordan disse praktiske kompetencer skal erhverves for de studerende (Ibid, s. 13). Dette problem kunne man eventuelt løse ved at indføre skærpede krav for uddannelserne på landsplan, således at undervisningen i de praktiske fag blev gjort til en fast integreret del af uddannelserne. En strømlining af musiklæreruddannelserne kunne altså være produktiv, således at der ikke sker et stort skel i, hvor gode musikalske kompetencer lærerne fra de forskellige uddannelser ender med. Dette kunne ligeledes være med til at begrænse forskellen på de omtalte A- og B-hold, der gør sig gældende på nuværende tidspunkt. En anden problematik i forhold til læreruddannelsen er, at musik som undervisningsfag kun er tildelt 30 ECTS-point. De lærerstuderende skal vælge tre undervisningsfag, der tilsammen skal give dem 120-140 ECTS-point, og musikfaget fylder altså dermed ikke engang en tredjedel af den fulde uddannelse (Ibid, s. 154). Blev mængden af ECTS-point hævet, således at faget var ligeværdigt med andre mulige undervisningsfag, ville dette per automatik også hæve mængden af undervisning, de studerende ville modtage i faget, og dermed også højne niveauet. Endvidere oplever læreruddannelserne et dimittendproblem. Her menes, at der ikke uddannes lige så mange musikundervisere som tidligere, hvorfor der også er færre musikundervisere på arbejdsmarkedet. Helt konkret er antallet af ansøgere til musik på læreruddannelserne faldet fra 13-15% til omkring 5% årligt (Ibid, s. 152). Denne problemstilling kunne konkret løses, hvis man fra statslig side søgte at gøre musiklæreruddannelserne attraktive og med høj faglighed, ved eksempelvis at hæve ECTS-mængden. Generelt leder alle problematikkerne i forbindelse med læreruddannelsen til den samme konklusion – de fleste af disse problematikker kunne løses eller formindskes, hvis man stoppede nedskæringerne, og stillede nogle klare krav til, hvad professionshøjskolerne skal udbyde som led i musiklæreruddannelsen, især i forhold til praktiske færdigheder.

### Rammer

De rammemæssige faktorer, der i løbet af vores analytiske arbejde har fremstået som de største udfordringer, har været *tidsrammer* og *fysiske rammer*. I begge disse tilfælde fremgår der nogle meget konkrete udfordringer, der stiller sig i vejen for udførelsen af god musikundervisning. Her var især tidsrammer hæmmende, og det var også én af de faktorer, der i høj grad udgjorde vilkårmæssige forskelle for folkeskolelærerne kontra

kulturskolelærerne. Selvom kulturskolelærerne også oplevede udfordringer på baggrund af deres mængde af forberedelsestid, så var det langt fra under lige så stramme vilkår som hos folkeskolelærerne, hvor der eksempelvis forekom beretninger om at have helt ned til 45 minutters forberedelsestid til en hel uges musikundervisning. Underviserne i folkeskolen har altså helt grundlæggende ikke tid til at forberede tilfredsstillende og optimal undervisning, hvilket blandt andet også kan skyldes, at deres forberedelsestid grupperes sammen med alle andre aktiviteter, der måtte falde uden for undervisningen, såsom lærermøder og skole-/hjem samtaler. Derudover forekommer der en klar problematik i indførelsen af lov 409, som tvinger lærerne til at udføre al deres forberedelsestid på skolen. Lærerne bliver dermed afhængige af, at de i forvejen har adgang til eller erfaring med en stor mængde materiale, og dette gør det yderligere mere udfordrende at være nyuddannet lærer, der ikke på forhånd har et stærkt bagkatalog – hvilket yderligere kompliceres af læreruddannelsernes manglende niveau. Umiddelbart er dette en problematik, der kun kan løses ved at ændre på den nuværende lovgivning, således at lærerne tildeles en større mængde forberedelsestid. Det kunne muligvis gøres således, at man lavede opdelt puljer til de forskellige aktiviteter, der måtte forekomme uden for undervisningstiden, således at forberedelse var en pulje for sig, og samtaler, forældrekontakt og møder blev kategoriseret separat. Med en løsning som dette, ville lærerne ikke skulle give afkald på deres forberedelsestid ved afholdelse af møder.

I forhold til de *fysiske rammer*, er der en række lokalemæssige vilkår, der bør være i orden, for at kunne udføre god undervisning. I løbet af analysearbejdet er det blevet tydeligt, at nogle af de aspekter, der er særligt centrale i forhold til lokaler, er eksempelvis plads, grej og lydisolering. Først og fremmest er en ordentlig mængde plads vigtig, i og med at det er nødvendigt, at der fysisk er plads til den større hold, der skal undervises i musik på én gang – dette inkluderer også, at der bør være tilstødende lokaler til et eventuelt musiklokale, hvor der kan øves enkeltinstrumenter. Pladsproblematikken handler altså dermed ikke kun om fysisk rum, men også om, at der skal være fysisk plads til at adskille instrumentgrupper, således at der kan øves uden gensidige forstyrrelser mellem grupper. Derudover ville dette også lette udfordringen med at forsøge at lave instrumentbaseret undervisning for op mod 28 elever ad gangen, da dette ville bryde klasserne op i mindre hold. I den kontekst fremgik det også af interviewene, at det er en høj prioritet for underviserne, at der laves god lydisolering, således at undervisningen kan foregå uden eksterne forstyrrelser, og ligeledes uden at forstyrre omgivelserne. Derudover fremstod det også centralt, at der skal være

lokaler nok tildelt faget, så der ikke opstår problemer i form af uhensigtsmæssige flytninger og undervisning i uegnede lokaler. Eksempelvis blev der både i spørgeskema og interviews nævnt, at det ikke var usandsynligt at man ville blive smidt ud fra et givent lokale, på grund af dobbeltbookinger, og denne problematik kunne muligvis omgås ved at have flere musikegnede lokaler til rådighed.

Generelt blev det altså i løbet af vores analytiske arbejde tydeligt, at der er nogle helt centrale udfordringer i forhold til at tilbyde ideel musikundervisning, især i folkeskolen. Disse udfordringer synes i høj grad at udspringe af strukturelle og lovgivningsmæssige vilkår, eksempelvis i forhold til manglende regler om læreruddannelsens indhold og begrænsende lovgivning i form af lov 409. Det synes altså nødvendigt at lave ændringer netop i form af lovgivning for at få løst disse problematikker, og derved opnå optimal musikundervisning.

### **Det ideelle samarbejde**

Hvis vi antager, at den grundlæggende ide med musikundervisningen fra statslig side er, at det skal være tilgængeligt for alle, må det også formodes, at der er et ønske om, at der ikke kan laves en inddeling af A- og B-hold af landets folkeskoler. Har man dermed et ønske om, at alle skoler skal være en del af A-holdet, må der naturligvis også tages nogle valg, der fordrer dette.

I forhold til det, vi gennem vores undersøgelser har observeret, har vi kunnet konkludere, at det er svært, som underviser, at skabe udbytterige samarbejder inden for de nuværende bestemmelser. Her mener vi blandt andet overenskomster og forberedelsestid. Særligt er overenskomsterne en udfordring, da musikskoleundervisere ofte arbejder om eftermiddagen eller om aftenen, hvorimod folkeskoleundervisere arbejder i dagtimerne. Ydermere ligger der en udfordring i, at, i kraft af lov 409, skal alle folkeskoleundervisernes timer foregå på arbejdspladsen, hvorfor forberedelse til samarbejder, også skal foregå her. Deri ligger der også en problematik i, at folkeskoleunderviserne ser ud til at have væsentlig færre timer til at forberede sig, end hvad musikskoleunderviserne har. Har en folkeskoleunderviser eksempelvis kun 1-3 timers forberedelse om ugen til musikundervisning – som er en realitet for mange af vores respondenter – bliver denne forberedelsestid hurtigt ”spist” af samarbejder – hvis man antager at samarbejder foregår ugentligt.

Gennem vores udarbejdede interviews har vi også opnået en forståelse af, hvad interviewpersonerne oplever som ideelle samarbejder. F1 beskriver blandt andet, at

personen ønsker at samarbejderne med musikskolerne skal foregå på daglig basis, hvor musikskoleunderviserne har en central og integreret rolle i den generelle musikundervisning (Bilag 10, L. 172-181). Går vi ud fra dette ønske, bemærker vi, på baggrund af vores data og bestemmelser omkring forberedelse og overenskomster, at sådanne samarbejder ville være svære at kunne opnå. Dette skyldes blandt andet, som vi også har nævnt tidligere, at der forekommer udfordringer i henhold til tidsmæssige, strukturelle og prioriteringsmæssige aspekter. Endvidere er der også en pointe i, at der er en del skoler, ca 50%, der ikke har tradition for at prioritere musikundervisningen og samarbejder generelt højt – altså, B-holdet. Man må formode, at der, i kraft af skolereformen og “den åbne skole”, må være et statsligt ønske om, at der skal foregå reelle musikalske samarbejder. Men med de vilkår, som folkeskoleunderviserne har nu, ville et ugentligt samarbejde, hvor musikskolen primært står for planlægning og udførelse, være et mere realistisk bud på, hvordan musikalske samarbejder reelt kan foregå.

Hvis alle skoler endvidere skulle have karakter af at være på A-holdet, må der nødvendigvis laves en række tiltag på de skoler, hvor de eksisterende rammer ikke fordrer samarbejder. Dette drejer sig altså både om de konkrete fysiske betingelser, der gives for undervisningen, men handler også om, at der er nogle bestemmelser og organisatoriske tiltag, der skal omskrives og omstruktureres. Et konkret nedslag, der vil forordre samarbejdet, er, at musikunderviserne på folkeskolerne nødvendigvis må tildeles mere forberedelsestid, såfremt der ønskes gunstige samarbejder. Dertil kan det også diskuteres, om det ville være fordelagtigt at øremærke dele af forberedelsestiden til konkret at skulle bruges på forberedelse af samarbejder med musikskolen. Ideel skulle hver underviser, hvis vi går ud fra vores data, have tildelt et minimum på to timers forberedelse målrettet samarbejdet om ugen, når der skal laves samarbejder. Her tager vi udgangspunkt i det eksempel, som M2 beskriver i interviewet. Her beskriver individet, hvorledes det ville være ideelt at have én time fælles forberedelse samt én times efterfølgende evaluering.

En anden konkret forandring, der kunne gavne samarbejderne, ville være at fjerne lov 409, som bestemmer, at al folkeskoleunderviseres arbejde skal foregå på arbejdspladsen. I kraft af lov 409 begrænses folkeskoleunderviserne til kun at kunne arrangere samarbejder, der foregår på skolen. Eksisterede denne lov ikke, ville folkeskoleunderviserne kunne være del i samarbejder, der også kunne foregå på de fysiske musik- og kulturskoler. Dermed ville



folkeskoleelever – der ellers ikke tilhører den økonomiske målgruppe – også have mulighed for at modtage reel musikundervisning på de fysiske musik- og kulturskoler.

Det er altså, på nuværende tidspunkt, en stor udfordring for mange skoler at møde kravet om velfungerende og musikalsk givende samarbejder, hvilket skyldes mange forskellige problemstillinger. Grundlæggende set, ser vi det problematisk, at vedtægter, økonomi, lovgivning og rammer, i høj grad ser ud til at begrænse samarbejder, frem for at fordre dem, og det må nødvendigvis laves om, såfremt der er et statsligt ønske om, at alle skoler skal tilhøre A-holdet.

### **De fire primære problemstillinger og hvordan man løser dem**

Grundlæggende ser vi altså særligt fire problemstillinger, som vi ønsker at inddele under følgende overskrifter: 1. De fysiske rammer, 2. Lærerforudsætninger, 3. Forberedelsestid og 4. Samarbejder.

#### 1. De fysiske rammer

Vi har gennem vores undersøgelser oplevet, at rammerne på mange folkeskoler forekommer hæmmende for undervisningen. Endvidere er der også skoler, hvor de fysiske rammer er velfungerende. Dette problem er også tidligere omtalt A- og B- hold. Kvaliteten af de fysiske rammer varierer altså meget fra skole til skole. Såfremt musikfaget er noget, som man fra statslig side ønsker skal være en prioritering, må der forekomme en omfordeling af økonomiske midler, der understøtter at skolerne har økonomi til at skabe velfungerende musiklokaler. Dermed må der også være konkrete statslige krav til, hvad et velfungerende musiklokale må og skal indeholde.

#### 2. Lærerforudsætninger

Den næste gennemgående problemstilling, vi har observeret, er folkeskoleundervisernes forudsætninger for at føre undervisning. Imidlertid oplever vi ikke samme problemstilling hos musik- og kulturskolerne. Folkeskolen lader til at have svært ved at finde læreruddannede musiklærere. Dette fremgår også af forskningen på området, hvori det beskrives, at der forekommer en stor del af musikundervisere i folkeskolen, der underviser på baggrund af et erfaringsgrundlag. Denne problemstilling kan konkret løses, ved at der prioriteres anderledes fra læreruddannelsens side. Her mener vi, at såfremt man ønsker, at musikfaget skal varetages af kvalificerede underviserer, så må man også økonomisk sørge for, at dimittenderne har nogle konkrete musikalske færdigheder, der gør, at de reelt set kan

varetage undervisningen. Ydermere har læreruddannelserne også et ansvar i henhold til at gøre uddannelsen attraktiv, således at det faldende musikuddannede dimittendtal i fremtiden stiger. Kort sagt bør der i fremtiden ikke skæres på uddannelsen, da det direkte påvirker mængden og kvaliteten af nye undervisere.

### 3. Forberedelsestid

Der forekommer et generelt problem for musikundervisere i folkeskolen i forhold til forberedelse. Mange folkeskoleundervisere beskriver, hvorledes deres allerede sparsomme forberedelsestid ofte bruges på andre aktiviteter end reel forberedelse. Denne problemstilling ser vi løselig ved øremærkning af forberedelsestiden, således at forberedelsestid ikke kan bruges på møder og forældrekontakt. Endvidere ser vi en pointe i, at fjerne lov 409, således at undervisernes forberedelse også muligt kan foregå hjemme eller på musikskoler i forbindelse med samarbejde. Ønsker man altså at musiclærerne i folkeskolen skal foretage relevant og faglig kvalificeret undervisning, må der altså laves bestemmelser, der fordrer dette frem for at modarbejde det.

### 4. Samarbejder

Den sidste problemstilling i forhold til vores undersøgelse omhandler den varierende kvalitet af samarbejder mellem folkeskolen og musikskolen. Særligt folkeskolerne beretter, at samarbejderne er af mere mangelfuld kvalitet. Dette ser vi konkret kan løses, gennem en tydelig formulering fra statslig side. Denne formulering, skal beskrive, hvad der forventes af samarbejdet. Vi ser det under dette løsningsforslag væsentligt at nævne, at samarbejderne i høj grad er betinget af, at de andre rammer fungerer. Ønskes der altså gode samarbejder, må der klart beskrives, hvad der forventes og stilles ressourcer til rådighed herfor.

## **Fejlkilder og kritik af metoden**

Da vi som en del af forskningen i dette projekt har anvendt en vis grad af statistisk materiale, er det relevant at vi er opmærksomme på eventuelle fejlkilder, der måtte forekomme. Som vi før har pointeret i forbindelse med distributionen af vores spørgeskemaer, så foregik dette udelukkende via Facebook. Dette gjorde vi, da det var det mest tilgængelige medie med det største mulige omfang, men dette betyder stadig, at en fællesnævner for respondenterne umiddelbart vil være, at de nok selv har Facebook. Til trods for, at vi opfordrede til deling med lærere, der ikke anvendte mediet, så har vi en formodning om, at det nok primært er grupperingen, der rent faktisk selv har Facebook, der har besvaret spørgeskemaerne. Hvilken

konkret effekt dette har haft kan vi umiddelbart ikke udpege, men eksempelvis aldersfordelingen kan være blevet påvirket heraf. En anden problematik forekom, idet vi først efter at have lukket spørgeskemaerne, blev opmærksomme på, at der var nogle uhensigtsmæssige begrænsninger på SurveyXact, som gjorde at det ikke var muligt for os at se sammenhængene mellem eksempelvis alder, uddannelse og geografi og de svar, den enkelte respondent gav. Dette gjorde eksempelvis, at vi blev forhindrede i at vælge interviewpersoner ud fra svar, vi ønskede uddybet, da vi ikke havde adgang til at se, hvilke mailadresser, der tilhørte hvilke respondenter. De baggrundsvariabler, vi havde bedt om fra start, blev dermed også forholdsvis ubrugelige, da vi netop ikke kunne udpege nogle korrelationer eller kausaliteter, som vi ellers gerne ville. Til trods for disse påvirkninger, mener vi dog stadig at de resultater, vi har kunne udpege heraf, har været centrale og relevante, eftersom vi i højere grad har fokuseret på narrativer og personlige oplevelser, end vi har på det statistiske materiale.

I løbet af det forskningsarbejde, vi har udført i dette projekt, har vi truffet en række metodiske valg, som unægteligt har formet de resultater, vi har fået ud af det analytiske arbejde. Her har vi specifikt valgt at arbejde med den tematiske analyse, og inden for dette haft fokus på narrativ teori, som netop har givet os mulighed for at gå i dybden med de menneskelige oplevelser og perspektiver, der er blevet præsenteret. Formålet har dermed været at belyse det fra en menneskelig synsvinkel, hvor fokus er på de levede oplevelser, der forekommer under de vilkår, musikundervisningen i dag eksisterer under. Vi har altså arbejdet grundlæggende hermeneutisk, med en interesse i tanker, oplevelser og følelser, hvilket også er det, vi har påvist – at der findes nogle mennesker, der har nogle bestemte følelser om vores felt. Dette arbejde indeholder dermed ikke som sådan beviselige fakta eller endegyldige sandheder, men er i stedet en måde at bringe perspektiv til problemstillingen. Vores arbejde har dermed været idiografisk præget – vi har fokuseret på det særegne og det menneskeligt bundne.

Derfor er det også centralt, at vi er opmærksomme på, hvilken effekt det kunne have haft på vores arbejde, hvis vi havde valgt et andet metodisk grundlag. For at arbejde i direkte kontrast hertil, kunne vi i langt højere grad have haft fokus på det statistiske materiale, for at belyse konkrete fakta om emnet. Vi kunne dermed forsøge at arbejde inden for et mere naturvidenskabeligt præget paradigme, og forsøgt at have et nomotetisk perspektiv på emnet. For at gøre dette ville det stadig være oplagt at bruge spørgeskemaet som et centralt

værktøj i arbejdet, men opbygningen heraf ville variere signifikant fra den form for spørgeskema, vi har brugt i dette arbejde. Her kunne det være en fordel i højere grad at fokusere på det procentmæssige materiale, men stadig spørge ind til eksempelvis mængde undervisningstid og tilfredshed hermed. Derudover kunne man indsamle statistisk materiale om samarbejderne mellem institutionerne, ved at inkludere en kort redegørelse for de forskellige typer af samarbejder, og herefter spørge hvilke typer af samarbejder, der forekommer de forskellige steder. Det ville da stadig være interessant også at få informationer om, hvilke kommuner dette forekommer i, således at det kunne skabe et bedre overblik over den geografiske fordeling af de forskellige typer samarbejder. For at give en sådan undersøgelse reel signifikans ville det være fordelagtigt at få eventuelle spørgeskemaer distribueret bredere, således at vi fik mulighed for at indsamle mere repræsentativt materiale. Det ville altså være at foretrække, hvis man kunne indsamle data på landsplan – dette kunne eventuelt gøres ved at få spørgeskemaer distribueret via et system som eksempelvis E-boks eller med hjælp fra forskellige undervisningsinstitutioner. Det statistiske materiale ville dermed nå en væsentligt større signifikans og troværdighed, og ville give os mulighed for at få indblik i det store billede. Dette ville dog også kræve, at vi fik mulighed for at arbejde med et spørgeskemasystem med en større gennemsigtighed end SurveyXact, da vi via dette program eksempelvis ikke kunne få adgang til korrelationerne mellem svar – vi havde ikke mulighed for at vælge en responskæde, således at man eksempelvis kunne se, om der generelt var positive svar fra respondenter fra samme kommune eller lignende. Vi ville her være interesserede i at have mulighed for at se direkte på sammenhænge mellem svarene, så vi eksempelvis også kunne belyse, om kommunal økonomi har en effekt på respondenternes vilkår og tilfredshed. Vi mener altså at det kunne være fordelagtigt at udvide vores viden om emnet ved at arbejde med dette perspektiv, da det netop kan belyse de samme problemstillinger på en mere faktabunden måde.

Et andet perspektiv, vi også kunne vælge for at belyse området yderligere, ville være decideret diskursanalyse. Dette kunne tage udgangspunkt i en række forskellige diskurser, men noget, vi især mener kunne være spændende at undersøge, er den generelle samfundsdiskurs, der omslutter musikfaget. Her har vi nemlig en formodning om, at der forekommer nogle generelle uoverensstemmelser i forhold til, hvordan samfundsdiskursen fremsætter musikfaget, og hvilke midler faget i realiteten bliver tildelt. Samtidigt finder vi det også relevant at belyse, hvordan eksempelvis kulturministeriet italesætter – eller *ikke* italesætter

– musikfaget. Vi er altså interesserede i at få et indblik i, hvilken værdi faget tildeles blandt mennesker, der ikke er direkte formidlere heraf, da der må være en underliggende forståelse af, at man mener at faget bærer en vis værdi, hvis man vælger det som sin karrierevej.

Generelt har vi altså en bevidsthed om, at den metodiske indgangsvinkel vi har haft til arbejdet, har påvirket hvilke resultater og forståelser, der er kommet ud af materialet, og vi finder det relevant at overveje, at der er andre muligheder, som kunne have belyst emnet anderledes. Dog mener vi også, at disse andre muligheder især ville fungere i samspil med det arbejde, vi har udført i dette projekt, da disse andre metoder netop ville give mulighed for at nuancere de problematikker, vi har udpeget herved.

## **Fremtidigt arbejde**

Gennem vores udarbejdede undersøgelser er det blevet klart, at der er mange facetter af emnet, vi kunne have valgt at undersøge. Vores valgte område har naturligvis også været betinget af, at der i kraft af coronapandemien har været nogle restriktioner, der har medført, at eksempelvis observation af undervisning på uddannelsesinstitutioner ikke har været muligt. Dernæst har undervisningen på musikskolerne og undervisning generelt i folkeskolen været begrænset af nedlukninger og afstandskrav, hvilket har medført, at vores undersøgelser har befundet sig i en periode, som ikke kan siges at afspejle normaltilstanden. Derfor ville det være nærliggende, at næste skridt inden for dette forskningsområde ville være at observere konkrete undervisningsforhold på forskellige folkeskoler og musik- og kulturskoler. I den forbindelse ville det også være relevant at observere konkrete forløb med samarbejde mellem folkeskolerne og musik- og kulturskolerne. Gennem denne type undersøgelser ville man kunne opnå en mere dybdegående forståelse af, hvorledes musikundervisningen trives forskellige steder i landet. Her ville det også være væsentligt at kigge nærmere på velfungerende samarbejder, og dermed muligvis komme nærmere en definition af, hvorledes et ideelt samarbejde ser ud.

I henhold til vores indsamlede data har vi bemærket, at mange af de hæmmende forudsætninger som folkeskoleundervisere og samarbejderne mellem folkeskolen og musikskolen arbejder inden for, at fastsat fra organisatorisk side. Derfor mener vi også, at et relevant "næste skridt" i forskningen, kunne være at interviewe personer, der er medbestemmere i forhold til lovgivning og økonomiske prioriteringer. Her ser vi det relevant eksempelvis at interviewe ledere på folkeskoler og musikskoler, samt politikere, ministre og

borgmestre. Herigennem ville vi få indblik i, hvilke tanker der reelt ligger bag vedtægterne, samt hvorfor der prioriteres, som der gør. Resultaterne herfra vil ydermere være interessante af sammenholde med det, der fremgår i vores allerede udarbejdede undersøgelser. Vi ville dermed kunne sammenholde de narrativer, der måtte forekomme i den nye forskning, med de narrativer, vi allerede har observeret.

I forbindelse med de to ovenstående undersøgelser ville det være relevant at kigge nærmere på optimering af samarbejder. I den forbindelse måtte man nødvendigvis også kigge nærmere på flere skoler og på flere vilkår. Man kunne i denne forbindelse overveje at udføre flere undersøgelser lignende dem, vi har foretaget i dette projekt, og dermed få et bredere billede af hvilke vilkår, forskellige skoler og kommuner har. Gennem flere undersøgelser, ville vi som forskere kunne komme med eksempler på optimering. Dog er vi klar over, at en sådan optimering skal ske fra statslig side. Gennem en statslig formulering af konkrete samarbejder, kunne man muligvis sikre, at alle folkeskoler har samarbejder med musik- og kulturskoler. Dette kunne nærliggende hedde "typesamarbejder". Typesamarbejderne kunne dermed have karakter af at være nogle faste forløb, eventuelt et udvalg af flere forskellige, som hver enkelt kommune kunne vælge imellem. Heri ville der også indgå et aspekt af, at disse nødvendigvis skal kvalitetssikres, således at de statslige krav bliver mødt. Endvidere vil vi på nuværende tidspunkt ikke beskrive mere konkret, hvordan sådanne typesamarbejder kan se ud, da denne type af strukturering kræver, at både musikalske, pædagogiske og strukturelle behov bliver overvejet.

En meget relevant indgangsvinkel, særligt hvis man i fremtiden ønsker at opnå bredere forståelse af elevforudsætninger og elevernes førstepersonsviden, kunne være at observere og interviewe børn, der oplever musikundervisningen i folkeskolen og i musik- og kulturskolen. Her ville vi se det relevant at tale med elever fra alle klassetrin og observere og interviewe mange forskellige elever fra mange forskellige skoler. Man ville gennem en sådan type undersøgelse kunne vende perspektivet om, og arbejde fænomenologisk ud fra børnenes oplevelser. Dette ville muligvis kunne stå alene, men først og fremmest ville vi finde det et interessant perspektiv til vores allerede eksisterende forskning. Således ville vi også kunne få indblik i, hvorvidt børnene, særligt i folkeskolen, også oplever mange af rammerne som hæmmende, eller om dette ikke er deres oplevelse.

Slutteligt ser vi det også som en mulighed at sammenligne vores fundne data med data fra andre lande. Eksempelvis ville det både være nærliggende at undersøge musikfagets vilkår

både i andre nordiske lande, men også i lande som eksempelvis England og USA. Her kunne det først og fremmest være spændende at undersøge, hvorvidt musik indgår i grundskolerne, og, såfremt det indgår i grundskolerne, undersøge hvilke vilkår faget arbejder indenfor. Ved at undersøge dette i andre lande, ville vi muligvis kunne opnå en bredere forståelse af musikfaget generelt, men muligvis også opnå et andet perspektiv på vores allerede eksisterende forskning. Endvidere ville det også være relevant at undersøge nærmere om musik i fritiden foregår på samme vis, som det gør i Danmark – altså gennem musik- og kulturskoler. Såfremt dette er tilfældet, er det nærliggende at gå socioøkonomisk til værks, og undersøge nærmere, om der i disse lande også er en tendens til, at det er børn af familier med høj indkomst, der har muligheden for musik i fritiden. Slutteligt ser vi det også relevant at tale med undervisere fra andre lande, og undersøge nærmere, hvordan de oplever musikfagets kår generelt.

Der er altså rig mulighed for at arbejde videre med dette område. Dette skyldes naturligvis også, at institutioner som folkeskolen og musik- og kulturskolerne løbende gennemgår ændringer, der er med til at skabe de betingelser, som underviserne må arbejde indenfor.

### **Fremtiden for musikundervisningen i Danmark**

Som det er blevet tydeligt i løbet af dette projekt, lever musikfaget under hårde vilkår på nuværende tidspunkt. Dette, mener vi, kan have en række negative konsekvenser fremadrettet, hvis ikke der rettes op og gøres en aktiv indsats for at forbedre situationen. Som det ser ud nu, er musik som fritidsaktivitet præget af primær deltagelse af børn fra økonomisk stærke familier. Hvis dette fortsætter, og der ikke gøres en indsats i forhold til at gøre musikken lettere tilgængelig for en bredere gruppe, kan vi som samfund risikere, at der bliver skabt en elitær musikkultur. Dette kan resultere i, at det at udøve musik måske i mindre grad anses som en naturlig del af dannelse, men i stedet bliver prestigepræget. Det kan eksempelvis gennem dette være med til at skabe et større classeskel, og på den måde gøre forskel på børn. Samtidigt vil det også have den effekt, at de positive effekter, som eleverne kan få ud af at modtage undervisning, som vi også har gennemgået tidligere, også bliver reserveret til en økonomisk stærk gruppering. Derudover kan det også have den konsekvens, at der bare ikke bliver skabt flere musikere – ved at konfrontere børn med musikken, kan det eventuelt påvirke dem til at ønske at opsøge musikudøvelse i en højere grad, og dette kan være med til at skabe en stærk musikkultur generelt. Hvis ikke man får de muligheder, kan

dette eventuelt betyde, at der ikke bliver skabt nye, danske kunstnere, eller at børn, der kunne finde en glæde i at give sig i kast med at udøve musik, aldrig får muligheden. Det kan altså have den konsekvens, at den danske aktive musikkultur bliver svækket og ikke får lov at vokse. Et led i dette er også, at folkeskolen bør have mulighed for at være led i at fordre musikglæden hos børnene, men med de vilkår, der er for nuværende, synes det også at være en udfordring, eksempelvis hvis professionshøjskolerne generelt kommer til at uddanne undervisere, der ikke har de rette musikalske kompetencer, således at disse kompetencer kan videregives til eleverne, og ad den vej vække interessen for musikken. Hvis læreruddannelsen dermed fortsætter med ikke at udbyde fyldestgørende uddannelsesmuligheder for fremtidige musiklærere, kan dette altså betyde, at der generelt bliver mangel på lærere, der kan løfte faget og rent faktisk formidle det musikalske på et optimalt niveau. Ligeledes opstår der en problematik, hvis ikke man er i besiddelse af kompetencerne til at skabe musikinteresserede børn, da der netop også er behov for, at der i den nuværende generation af folkeskoleelever er børn, der vokser op og bliver til nye musikundervisere. Hvis ikke der bliver lavet et grundlag for at børnene kan udvikle en interesse i faget, så kommer der til at mangle endnu flere kompetente musikundervisere, end der gør på nuværende tidspunkt, hvilket i yderste konsekvens kan påvirke muligheden for overhovedet at have et stærkt musikfag i folkeskolen. Hvis selve faget i sidste ende svækkes på denne måde, betyder det dermed også, at det kan have konsekvenser for videreformidling af vores fælles musikalske kulturarv, som ellers særligt nu synes at være central.

Jævnfør det tidligere afsnit med løsningsforslag, ser vi nogle klare muligheder for at rette op på denne ellers ærgerlige kurs. Vi mener, at det er centralt at musikfaget trives og fungerer på optimale vilkår, og vi mener også, at vi netop kan opnå dette i højere grad ved at lave nogle grundlæggende ændringer ved den måde, musikfaget behandles på. I sidste ende handler dette i høj grad om økonomi og viljen til at prioritere økonomiske midler til faget. Er vi som samfund ikke villige til at ændre vores prioriteringer, således at der tildeles flere midler til faget, kan det heller ikke forventes, at vi er i stand til at udbyde god, fyldestgørende musikundervisning til den brede gruppe af børn, som det umiddelbart er ønsket.

## Konkluderende

Vores interesse i musikundervisningens prioritering i det danske uddannelsessystem, hvorledes vilkårene for musikundervisningen i grundskoleårene egentligt trives, samt hvilke



vilkår der egentligt er for formidlingen af musikundervisning til børn, har ledt os til at stille følgende spørgsmål:

*Rapporten "Musikfaget i undervisning og uddannelse – status og perspektiv" (2020) beskriver, hvorledes det opleves som en udfordring at opnå tilfredsstillende, kvalificeret undervisning i folkeskolen. Ligeledes er det en begrænset mængde af børn, der modtager undervisning i musikskolen. Samarbejdet mellem institutionerne er ligeledes præget af uoverensstemmelser. Dette leder os til at spørge: Hvad er vilkårene for musikundervisningen i det danske samfund? Hvilke konsekvenser har disse? Hvad skal der til for at opnå de ideelle undervisningsvilkår?*

Med afsæt i allerede eksisterende forskning og egne undersøgelser har vi observeret nogle konkrete narrativer, der har gjort sig gældende. Dette har ledt til identificeringen af fire konkrete problemstillinger, som vi i følgende konkluderende afsnit vil gennemgå. Hernæst vil vi nærmere konkretisere, hvilke konsekvenser disse problematikker har for undervisningen og undervisernes vilkår. Slutteligt vil vi beskrive konkret, hvilke tiltag vi ser nødvendige for, at der fremover skal foregå udbytterig og kvalificeret musikundervisning i det danske samfund.

#### Vilkår og problematikker

For nuværende forekommer der mange forskellige udfordringer i henhold til at foretage musikundervisning i det danske samfund. Særligt har vi observeret, at folkeskolerne og folkeskoleunderviserne synes at skulle arbejde inden for kår, der i mange tilfælde forekommer hæmmende for undervisningen. Vi har gennem vores undersøgelser identificeret fire områder, der forekommer særligt udfordrede: De fysiske rammer, lærerforudsætninger, forberedelsestid og samarbejder. De fysiske rammer for undervisningen forekommer vanskelige at arbejde inden for. Med det menes, at fordrer undervisningslokalerne ikke, at der skal foregå musikalsk undervisning, er det vanskeligt som underviser at arbejde her inden for. Denne problemstilling synes at forekomme mest prominent for folkeskolerne og for samarbejderne mellem folkeskolen og musik- og kulturskolen.

Den næste problemstilling omhandler lærerkvalifikationer. Det forekommer problematisk, at der gennem vores undersøgelse af området, og gennem det beskrevne fra Holgersens rapport 2020, opleves, at der er mangel på kvalificerede musikundervisere i folkeskolen. Dette har vi kunnet konkludere bunder i, at musiklinjerne på landets læreruddannelser er ramt af

nedsikringer, samt at faget forekommer som et vanskeligt fag at undervise i generelt. Dette skyldes også, at det forekommer som et underprioriteret fag helt generelt.

Forberedelsestid, eller mangel på samme, har vi ligeledes observeret som en problemstilling. Dette har vi observeret da vores respondenter fra spørgeskemaundersøgelserne beskriver, hvorledes de ofte kun har 1-3 timer forberedelse til musikundervisning om ugen. Ydermere forekommer det problematisk, at forberedelsestiden ikke er øremærket reel forberedelse af undervisning og derfor ofte bliver anvendt til forældrekommunikation og møder. Dette er også en pointe, der forstærkes af lov 409. Lov 409 fastsætter, at folkeskolelærere skal foretage al deres arbejde på arbejdspladsen. Dermed begrænser man også lærernes forberedelsestid til kun at kunne foregå i arbejdstiden. Havde der været mulighed for at foretage forberedelse hjemme eller eventuelt i forbindelse med samarbejder med musik- og kulturskolen, ville dette muligvis også fordre bedre og mere forberedelse.

Ydermere beskrives det i vores spørgeskemaundersøgelser, hvorledes der forekommer forskellige vurderinger af, hvad musik- og kulturskolerne og folkeskolerne vurderer som samarbejder. Ud fra vores data, har vi kunnet konkludere, at mange af de eksisterende samarbejder forekommer mangelfulde. Endvidere forekommer det problematisk, at der i forbindelse med ideen om "den åbne skole" ikke er formuleret konkret, hvad disse samarbejder skal indeholde. Dette forklarer muligvis også, hvorfor samarbejderne varierer i så høj grad fra skole til skole.

På musikskolerne forekommer der endvidere ikke i samme grad som ved folkeskolerne interne strukturelle problematikker. Dog har vi observeret, at musikskoleundervisere har et ønske og en formodning om, at musikundervisning i fritiden er og skal være for alle børn og unge, der ønsker det. Dette synes imidlertid ikke at være tilfældet, da musikskolerne, jævnfør rapporten fra 2020, kun rammer 4% af deres intenderede målgruppe.

### Konsekvenser

Den første af de udpegede udfordringer var netop de fysiske rammer. Problematikkerne herom opstår ved, at musikalske praksisser hæmmes ved manglen på optimale fysiske rammer. Hvis ikke der er de rette rammer tilgængelige, kan dette have til konsekvens, at musikundervisningen ikke kan udføres som praktisk fag. Dette er en vigtig problematik, da netop at forholde sig til instrumenter og det fysiske i musikfaget er helt centralt. Når dette begrænses, kan dette være med til at hæmme selve faget. Disse hæmninger kan eksempelvis opstå i kraft af, at der ikke er lokaler nok til rådighed, manglende instrumenter eller dårlig

lydisolering. Er disse ikke funktionelle, kan dette være begrænsende for den musikalske læring, da den udøvende faktor af undervisningen netop er noget af det, der adskiller musikfaget fra de mere boglige fag. Mangler i forhold til de fysiske rammer kan ligeledes forekomme som en begrænsning i forhold til etableringen af gode samarbejder med musikskolerne, da disse netop som udgangspunkt er afhængige af de fysiske rammer, der er tilgængelige på den enkelte skole.

Problematikken ved at få uddannet lærere med de rette kompetencer og forudsætninger kan også have en række konsekvenser for mulighederne for at bidrage med ordentlig musikundervisning på grundskoleniveau. Det, at læreruddannelserne ikke prioriterer at give fyldestgørende og praktisk orienteret undervisning til nye musiclærere, har til konsekvens, at de nyuddannede musiclærere ikke kan være sikre på at have kompetencer til at løfte den praktiske side af undervisningen. Dette ligeledes være med til at afskrække potentielle ansøgere fra at vælge musik som undervisningsfag på professionshøjskolen. Et af de kompromiser, der også opstår i forlængelse af udfordringerne med at uddanne nye lærere, er, at der er en tendens til at skolerne ansætter lærere, der ikke nødvendigvis er kvalificerede gennem den målrettede læreruddannelse, men i stedet blot underviser på baggrund af deres egen forudgående praktiske musikudøvelse. Skolerne kommer dermed til at stå i et dilemma, hvori de skal vælge mellem at ansætte læreruddannede, der har de rette pædagogiske kompetencer, men ikke har modtaget undervisning i de musikalske kompetencer, eller musikudøvere, der ikke har en optimal pædagogisk baggrund. Dermed opstår generel usikkerhed om de lærerforudsætninger, der kan forventes hos de lærere, der varetager musikundervisningen, da man ikke kan være sikker på, at de nødvendigvis er i stand til at løfte opgaven, både musikalsk og pædagogisk.

Den manglende forberedelsestid, der især præger folkeskolen, har naturligt også en række konsekvenser. Dette kan eksempelvis være, at der ikke kan genereres ny viden og skabes nyt materiale, eksempelvis i form af nye transskriptioner eller arrangementer. Lærerne bliver dermed afhængige af, at de har en stærk "rygsæk" af materiale, som de kan anvende, for at opnå ordentlig undervisning. Hvis ikke lærerne har denne rygsæk at udvælge materiale fra, kommer undervisningen dermed automatisk til at blive mangelfuld, da læreren i stedet bliver nødt til eksempelvis at improvisere eller ligefrem bruge forberedelsestid, som de dermed ikke får økonomisk kompensation for. Dette betyder også, at særligt nyuddannede lærere er endnu mere udfordrede, når de kommer ud på arbejdsmarkedet, og heller ikke har kunne

danne et stærkt repertoire af materiale via uddannelsen. I yderste konsekvens kan dette altså betyde, at den generelle kvalitet af musikundervisning i folkeskolerne falder, og børnene dermed ikke modtager fyldestgørende undervisning, og mister mulighed for at udvikle musikalsk forståelse og kompetencer.

Idéen om samarbejder synes umiddelbart at komme fra et godt sted, da det netop lyder som en god mulighed for at udbrede den fritidsbaserede musikundervisning til børn, der måske ikke ellers ville være blevet konfronteret med den. Som det dog også er blevet påpeget, så er der ingen formelle krav til dette samarbejde, hvilket selvfølgelig medfører nogle uhensigtsmæssige konsekvenser. De største konsekvenser, der er udsprunget heraf, er netop variationerne i, hvad der rent faktisk betegnes som samarbejder hos de forskellige institutioner. "Den åbne skole" lægger op til, at der skal forekomme egentlige samarbejder, men vi har observeret en tendens til, at mange samarbejder bar præg af, at man blot havde lokaledeling. Dette synes ikke at være hensigtsmæssigt, hvis målet rent faktisk er at nå en bredere gruppe af børn. Derudover gør denne form for samarbejde umiddelbart heller ikke en forskel i forhold til at gøre musikundervisningen tilgængelig for mindre økonomisk privilegerede børn. Ligeledes forekommer der udfordringer i form af, at et optimalt samarbejde kræver engagement og involvering fra begge institutioner. Dette synes i sig selv at være en logisk forventning, men når folkeskolelærerne i forvejen er pressede i forhold til forberedelsestid, må det også forventes, at der ikke nødvendigvis er plads i deres forberedelsestid til at lægge forberedelsestimer i at tage del i længerevarende samarbejder. Generelt kan der altså ses, at de fire primære problemstillinger, vi har udpeget, alle kan have alvorlige konsekvenser for musikundervisningens trivsel i skolesystemet.

Som led i dette, ville man dermed have en forventning om, at man i stedet kunne søge kvalificeret undervisning hos musikskolen, hvis ikke det er tilgængeligt i folkeskolen. Dog antager vi, at det lave elevtal hos kulturskolerne blandt andet er et resultat af økonomisk utilgængelighed. Tilsammen skaber disse altså en problematik i form af, at god musikundervisning bliver utilgængeligt for den brede befolkning.

### Løsningsmuligheder?

Jævnfør det ovenstående beskrevne problemstillinger ser vi følgende løsningsmuligheder.

Skal musikfaget i fremtiden være en prioritet, må der fra statslig side ske en omfordeling af økonomiske midler. Dette skal være med henblik på at imødekomme de fysiske rammers betingelser, således at det understøtter at folkeskolerne har økonomi til at skabe

velfungerende musiklokaler. I denne forbindelse må der også forekomme konkrete krav hertil, således at de fysiske rammer har lige prioritering på alle skoler.

Problemstillingen i forbindelse med manglende lærer kvalifikationer ser vi løses, ved at der prioriteres anderledes på landets læreruddannelser. Såfremt der i fremtiden ønskes, at musikundervisning skal foretages af kvalificerede undervisere, må læreruddannelserne også fordrer dette. Dermed må faget også tilføres økonomiske midler på læreruddannelserne, således at dimittenderne har nogle konkrete musikalske færdigheder. Ydermere må der også gøres en indsats i henhold til at tiltrække flere studerende, således at det faldende dimittendtal mindskes. Heri ligger der også et ansvar for, at gøre uddannelsen attraktiv – både som uddannelsesfag og som undervisningsfag i folkeskolerne. Konkret bør der i fremtiden tilføres økonomiske midler, frem for nedskæringer, da den nuværende tendens direkte påvirker mængden og kvaliteten af de nyuddannede undervisere.

I henhold til problemstillingen i forhold til forberedelsestid, ser vi konkret, at lov 409 bør fjernes, og at der skal foregå øremærkning af forberedelse, således at dette ikke bruges på møder og kommunikation med forældre og kollegaer. Endvidere ser vi også en pointe i, at musikundervisere bør have mere forberedelse, end hvad der ses for nuværende.

Den sidste problemstilling forholder sig til samarbejderne mellem folkeskolerne og musik- og kulturskolerne. De beskrevne problemstillinger ser vi konkret kan løses, gennem en tydelig formulering fra statslig side, som konkret stiller nogle formelle krav hertil. Vi ser det under dette løsningsforslag væsentligt at nævne, at samarbejderne i høj grad er betinget af, at de andre rammer fungerer.

Grundlæggende set har vi altså observeret en række problematikker, som vi nødvendigvis mener skal løses, såfremt det ønskes, at det danske uddannelsessystem fordrer og mobiliserer kvalificeret musikundervisning i fremtiden.

## Litteraturliste

Bainbridge, C., Bertolo, M., Youngers, J., Atwood, S., Yurdum, L., Simson, J., Lopez, K., Xing, F., Martin, A., & Mehr, S. (2021). Infants relax in response to unfamiliar foreign lullabies. *Nature Human Behaviour*, 5(2), 256–264. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-00963-z>

Bannan, N. (2000). Instinctive singing: Lifelong development of ‘the child within’. *British Journal of Music Education*, 17(3), 295–301. doi:10.1017/S026505170000036X

Barse, M. (2020). *Hvilken værdi tillægger danskere virtuel fællessang under coronakrisen?* Videnskab.dk, <https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvilken-vaerdi-tillaegger-vi-danskere-virtuel-faellessang-under-coronakrisen>

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>

Boolsen, M. W. (2008): *Spørgeskemaundersøgelser: “Fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*, Hans Reitzels forlag.

“Cirkulære om Statens Arbejdstidsaftale” (2019), *Medarbejder og kompetencestyrelsen*, <https://www.dlf.org/media/12931401/2018-8158-082-19-statens-arbejdstidsaftale.pdf>

Colville, I., Brown, A., & Pye, A. (2012). Simplexity: Sensemaking, organizing and storytelling for our time. *Human Relations (New York)*, 65(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177/0018726711425617>

“Folkeskolereformen” (2017), *Skole og Forældre*, <https://www.skole-foraeldre.dk/artikel/folkeskolereformen-1>

Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*,

Hargreaves, D., & Aksentijevic, A. (2011). Music, IQ, and the executive function. *The British Journal of Psychology*, 102(3), 306–308. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.2011.02029.x>

Holgersen et al. (2020), *Musikfaget i undervisning og uddannelse*, [https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport\\_-\\_Musikfaget\\_i\\_undervisning\\_og\\_uddannelse\\_2020.pdf](https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport_-_Musikfaget_i_undervisning_og_uddannelse_2020.pdf)

Kulturministeriet (2013), *Bekendtgørelse om musikskoler*, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/673>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview: “Det kvalitative forskningsinterview som håndværk”*, Hans Reitzels Forlag, København

Køppe, Simo, and Finn Collin. *Humanistisk videnskabsteori*. 3. udgave. Kbh: Lindhardt og Ringhof, 2014. Print.

“Lov 409” (2013) *Danmarks Lærerforening*, [https://www.dlf.org/media/962619/dlf\\_Lov409-pdf.pdf](https://www.dlf.org/media/962619/dlf_Lov409-pdf.pdf)

Musikskoletænkertanken (2017). *Musikskolerne i Danmark*. Kulturministeriet.

“Overenskomst for Musikskolelærere” (2019), Fællesudvalget for Musikundervisere inden for Musikskoleområdet (FMM), *Kommunernes Landsforening*, <https://www.kl.dk/media/19069/o18-5111-overenskomst-for-musikskolelaerere.pdf>

Pahuus, M., 1995, *Humanistisk videnskabsteori*. Collin, F. (red.). Danmarks Radios Forlag, s. 109 – 138

Sexton, T. (2003). Fine tuning the brain. *Psychology Today*, 36, 24. Retrieved from <https://www.proquest.com/magazines/fine-tuning-brain/docview/214494231/se-2?accountid=8144>

Särkämö, T., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2013). Music perception and cognition: development, neural basis, and rehabilitative use of music. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 4(4), 441–451. <https://doi.org/10.1002/wcs.1237>

Thurén, T. (2006), *Videnskabsteori for begyndere*, København: Rosinante Forlag

“Ugentlige aftaler uden sæsonbinding” (2020), *Dansk Musikpædagogisk Forening*, <https://dmpf.dk/medlemsgrupper/privatunderviser/ugentlige-aftaler-uden-saesonbinding/>

Zahavi, D. (2007): *Fænomenologi*, Roskilde universitetsforlag.

“Den Åbne Skole” (2021), *Undervisningsministeriet*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>