

KAPITTEL 3

Hvad er det for en musikskolepraksis der kunne give mulighed for deltagelse for alle

Finn Holst

Aarhus universitet, Danmark

Abstract: The possibilities to sustain and create a future music-culture is to a high degree connected with what we do to create opportunities for all children and young people for active and lifelong participation in music. A study by the Danish Minister of Culture (2017) however showed, that the music schools in Denmark in 2014–15 only reached approximately 4 % of the entire target-group, and that there are not equal opportunities for all children and adolescents to participate. Based on an analysis of the development and current situation of the Danish music-school, I raise the question: What kind of a music-school-praxis would enable participation in voluntary music-education for all? The focus is especially on the children and youth who do not usually participate in voluntary music-education. I have studied children's experience of meaning and value of participation in voluntary classes and furthermore, how different teaching-practices support and respectively restrict this. Based on this, I point to a number of approaches that are markedly different from a traditional music-school-praxis. The expectation is that these could contribute to a music-school-praxis, which will be able to support participation of all children and young people.

Keywords: music-school, participation

Musikskolens opgave og udfordring

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med, hvad vi gør for at skabe muligheder for alle børn og unge for aktiv, livslang deltagelse i musik.

Sitering: Holst, F. (2023). Hvad er det for en musikskolepraksis der kunne give mulighed for deltagelse for alle. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 3, s. 59–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch3>
Lisens: CC-BY 4.0

Børnekonventionen udgør et centralt grundlag for, at det ikke kun skal gælde for nogle, men for alle. Børnekonventionens (ratificeret af Danmark i 1991) artikel 31, stykke 2 formulerer barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og lige muligheder herfor. I forlængelse heraf formulerer UNESCO's International Music Council alle børn og unges ret til adgang til musik gennem deltagelse, lytning, skaben og information.

I nordisk sammenhæng har to spørgsmål været fremtrædende: for det første hvem musik- og kulturskolens frivillige undervisningstilbud er rettet mod og spørgsmålet om lige muligheder og inklusion (Björk et al., 2018). En række undersøgelser i både Norge (Bjørnsen, 2012; Gustavsén & Hjelmbrække, 2009), Sverige (Brändström & Wiklund, 1995; Hofvander Trulsson, 2010; Jeppsson & Lindgren, 2018; Persson, 2001) og Finland (Vismanen, Räisänen & Sariola, 2016; se også Väkevä & Westerlund, 2007) peger på, at forældrenes socioøkonomiske status har en betydning for deltagelse i musik- og kulturskolens tilbud. Det andet spørgsmål handler om musik- og kulturskolens indhold og formål. Rapporten *Musikskolerne i Danmark* (Kulturministeriet, 2017) præciserer den danske musikskoles dobbelte opgave som både bredde og dybde. Den norske rammeplan for kulturskolen opererer ligeledes med såvel et dybde- som et breddeaspekt (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

Rapporten *Musikskolerne i Danmark* (Kulturministeriet, 2017) viser imidlertid, at musikskolerne i Danmark i 2014–15 kun udgjorde ca. 4 procent af den samlede målgruppe, samt at musikskoleforældrene, belyst ud fra indkomst, uddannelsesniveau og etnicitet er mere velhavende, har en længere uddannelse og er i højere grad af dansk oprindelse end gennemsnittet af den danske befolkning.

Hermed tegnes et billede af, at den frivillige musikundervisning ikke er et tilbud for de mange, men derimod for de få. Dette billede bekræftes yderligere af rapporten *Musikfaget i Undervisning og Uddannelse, Status og Perspektiver 2020* (Holgensen & Holst, 2020).

Dette peger på, at der langt fra er lige muligheder for alle børn og unge, som leder til mit centrale spørgsmål om, hvad det er for en forståelse af musikskolens opgave og praksis, der ville muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning, også for de børn og unge, der ikke

sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning (dvs. de andre 96 %).

Historisk baggrund

At skabe muligheder for deltagelse i frivillig musikundervisning har en lang tradition i Danmark. De første musikskoler i Danmark blev oprettet omkring 1930 som folkemusikskoler, den danske komponist og musikpædagog Finn Høffding er den centrale figur og han var inspireret af den tyske musikpædagog Fritz Jöde (Høffding, 1948). Samtidig med folke-musikskolens opblomstring, opstår jazzmusikskolerne baseret på jazzpædagogikken med Bernhard Christensen som central figur (Fjeldsøe, 2013). Folkemusikskolerne og jazzpædagogikken havde en fælles ambition om med musikken at nå bredden i befolkningen, og som middel hertil ønskede man en pædagogisk modernisering med inspiration fra reformpædagogikken.

Med udgangspunkt i væksten på området, som faldt sammen med en økonomisk højkonjunktur, opstod i midten af 60'erne mange nye kommunale musikskoler med tilknytning til folkeskolen. Området blev herigennem politisk synligt, og der vedtages over en længere årrække en række love. I 1976 vedtages Musikloven, som giver mulighed for støtte til »driften af musikskoler og sammenslutninger af sådanne« (Lov om Musik, 1976). Med Musikloven fra 1990 (Lov Nr. 412) udvides dette til en regulær statslig refusionsordning for at fremme oprettelsen af musikskoler i flere kommuner og dermed opnå en vis ensartethed i musikskoletilbuddet rundt omkring i landet og sikre, at der i alle kommuner var et musikundervisningstilbud. De kommunale midler til den frivillige musikundervisning efter skoletid med skolekor og skoleorkestre varetaget i skoleregi kan nu med fordel flyttes over i musikskoleregi, da man derved falder ind under den statslige refusionsordning, og tilbuddet udgår reelt af folkeskoleregi og lander dermed mellem to stole og bliver efterfølgende kun i begrænset omfang løftet. Privatejede og selvejende musikskoler søger i denne periode over i kommunalt regi, og musikskolerne bliver en attraktiv arbejdsplads for private musiklærere.

Hermed mødes og brydes to forskellige traditioner i rammen af den kommunale musikskole: en frivillig musikundervisning med afsæt i reformerne fra 30'erne med en ambition om mulighed for deltagelse for alle som en demokratisk version (Høffding, 1948) og en frivillig instrumentundervisning med afsæt i den private musiklærertradition rettet mod den enkeltes udvikling som musiker gennem instrumental dygtiggørelse.

Med afsæt i rapporten *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik* (Kulturministeriet, 2002), forstærkes den frivillige instrumentundervisning med fokus på talentudvikling med en omfattende finansiering af oprettelse af talentspor på de danske musikskoler gennem Kulturministeriets Talentpuljeordninger for musikskoler i perioden 2004 til 2011 (Holst, 2011). Udviklingen har generelt betydet, at der er færre midler til den brede og flere midler til den talentorienterede undervisning. Budgetterne stiger, og elevtallet falder (Holgersen, 2010).

I 2016 nedsatte Kulturministeriet en tænketank om musikskolerne i Danmark, som i 2017 udgav rapporten *Musikskolerne i Danmark* (Kulturministeriet, 2017), der fremhæver, at musikskolen er for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik. Rapporten problematiserer, at musikskolerne, som tidligere nævnt, i Danmark i 2014–15 kun nåede ca. 4 % af den samlede målgruppe, og at der er tale om social og kulturel skævhed.

Breddeopgaven er svækket i en *todeling mellem den obligatoriske undervisning i folkeskolen som en almen praksis og den frivillige musikundervisning i den traditionelle musikskole som en eksklusiv og specialiseret praksis*. Imellem disse to kategorier tabes *den almene frivillige musikundervisning*, som var en central ambition ved den demokratiske funderede vision fra 30'erne. Når begrebet *almen* benyttes her, er i det i forståelsen af det almene som værende for alle og af almen karakter, dvs. ikke kun muligt for de få at deltage i.

Musikskolens opgave

I modsætning til en todeling, argumenterer jeg således med afsæt i den historiske baggrund for tre grundlæggende forskellige opgaver:

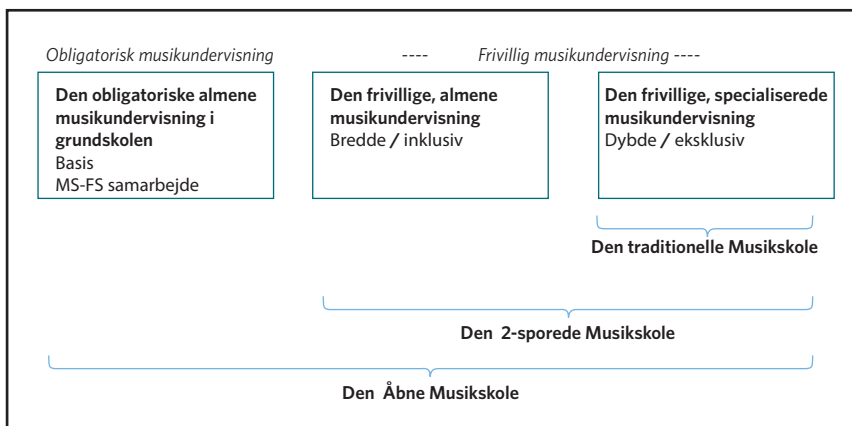
1. den *almene obligatoriske* musikundervisning i folkeskolen som en basis i musik for alle,
2. den *almene frivillige* musikundervisning rettet mod mulighed for deltagelse for alle,
3. den *specialiserede frivillige* musikundervisning med perspektivet professionsrettet undervisning og talentudvikling.

Der ligger heri, i min opfattelse, ikke modsætningsforhold, men derimod tre forskellige, nødvendige opgaver.

Ud fra formuleringen af disse tre opgaver opstiller jeg tre forskellige scenarier for musikskolens praksis:

Scenarie 1. Den traditionelle musikskole, som varetager den specialiserede frivillige musikundervisning med fokus på dybdeopgaven professionsrettet undervisning og talentudvikling. Den almene opgave placeres dermed alene i regi af folkeskolen. Hermed forstås opgavedelingen som den ovenfor beskrevne todeling.

Scenarie 2. Musikskolen som »tosporet« med såvel en bredde- som en dybdeopgave. Den specialiserede frivillige undervisning, som bl.a. varetager den professionsrettede opgave, opretholdes sammen med den frivillige almene musikundervisning. Denne model blev



Tre musikskolekoncepter

fx vedtaget som strukturmodel for de tyske musikskoler (Verband Deutscher Musikschulen) i 1998 (Mahlert, 2001).

Scenarie 3. Musikskolen som »den åbne musikskole«, som ud over de to opgaver desuden har samarbejde med folkeskolen (Åben Skole samarbejde), som det sted hvor man møder alle børn i den obligatoriske musikundervisning. Dette samarbejde er blevet lovpligtigt som gensidigt samarbejde mellem musikskole og folkeskole med Folkeskolereformen fra 2013 (LOV nr. 1640, 2013).

Jeg vil beskrive yderligere to mulige scenarier:

Scenarie 4. En musikskolepraksis, der erstatter eller udskifter dybdeundervisningen med breddeundervisning, vil jeg se som problematisk, fordi man så ville afmontere professionssporet, som er nødvendigt som grundlag for såvel fremtidige musikudøvere som musikpædagoger.

Scenarie 5. En musikskolepraksis, der opretholder dybdesporet alene og dække breddeopgaven som samarbejde om folkeskolens undervisning. Jeg mener, det er problematisk at »parkere« musikundervisningens almene opgave alene i den obligatoriske undervisning i folkeskolen, da det ville betyde, at opgaven med den almene frivillige musikundervisning igen ville falde bort som institutionel opgave. For musikskolen ville dette scenarie betyde, at man reelt ikke ville tilbyde frivillig musikundervisning for alle børn, som havde lyst til at beskæftige sig med musik (breddeopgaven), men blot fortsætte med en specialiseret, eksklusiv praksis for de få.

Afgørende for en musikskolepraksis, der ville kunne give mulighed for deltagelse for alle børn og unge, er således *den frivillige almene musikundervisning* (med henvisning til Børnekonventionen og IMC). Det er en vigtig pointe, at denne opgave er faldet mellem to stole (i et sort hul), og at vi aktuelt, bl.a. gennem det øgede samarbejde mellem folkeskole og musikskole, ser øget aktivitet og udvikling netop indenfor dette felt. Jeg har hermed præciseret, hvad jeg mener er en central problemstilling, og hvad jeg ser som et potentielt udviklingsområde, som jeg i min undersøgelse benytter som undersøgelsesfelt.

Undersøgelsesspørgsmål

Min interesse er spørgsmålet om, hvad det er for en musikskolepraksis, der ville muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik og dermed også inddrager børn og unge, som ellers ikke deltager i frivillig musikundervisning.

Som tidligere omtalt er der i musikskolen en tydelig overvægt af elever fra familier med et højt socioøkonomisk niveau (Holst, 2020).

Mit rationale er nu, at det ville kunne bidrage til forståelser af denne problematik at undersøge elevernes oplevede værdi og betydning af en almen frivillig musikundervisning, samt hvordan forskellige undervisningspraksisser understøtter denne. Jeg mener, dette er væsentlige aspekter for restgruppen (de resterende 96 %), som ikke nødvendigvis har de kulturelle forudsætninger og værdier som de elever, der sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning, og ofte heller ikke har opmuntring eller støtte hertil hjemmefra.

Hvis en større del af målgruppen skal tænkes ind i den frivillige musikundervisning, vil det ud fra denne tænkning være afgørende, at eleverne udvikler egen-motivation for fortsat aktiv deltagelse i frivillig musikundervisning. Det er således perspektivet, at dette vil kunne bidrage til forståelser af musikskoleundervisningens muligheder og begrænsninger med henblik på at skabe muligheder for alle børn og unge for aktiv deltagelse i musik.

Spørgsmålet, jeg undersøger, er elevernes oplevede værdi og betydning i almen frivillig musikundervisning, samt hvordan forskellige undervisningspraksisser fremmer eller understøtter disse. Dette med henblik en øget forståelse af hvad det er for en musikskolepraksis, der kunne muliggøre deltagelse i en frivillig musikundervisning for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik.

Undersøgelsesfelt

Undersøgelsen er gennemført i rammen af to kommunale udviklingsprojekter:

1. Projektet Mere Musik til Byens Børn, Københavns Kommune (Holst, 2018),
2. Projektet Musik og Værdi, Egedal Kommune (Holst, 2018a).

Projektet Mere Musik til Byens Børn i Københavns Kommune er et fire-årigt pilotprojekt, der skulle fremme den frivillige musikundervisning i kommunen med henblik på at sikre, at mange flere børn i København fremadrettet fik mulighed for at deltage i frivillig musikundervisning i forskellige former. Dette med et særligt fokus på mulighederne for alle børn, herunder børn fra mindre ressourcestærke hjem. Man nåede i tredje fase ca. 1400 børn og unge, som deltog i kortere og længere forløb, og gennem datatræk fra Danmarks Statistik kunne det dokumenteres, at man nåede mange børn og unge fra mindre ressourcestærke hjem (ESCS-data). Der blev på tværs i projektet etableret en mangfoldighed af tilbud som orkesterklasser, kor, SDS (sang-dans-spil), songwriting, electro-pop, stomp, rap & hiphop m.m.

Projektet Musik og Værdi er et løbende samarbejdsprojekt mellem Egedal Musikskole og folkeskole i Egedal Kommune og Distriktsskole Ølstykke, som omfatter tre lokale skoler, og Distriktsskole Ganløse, som omfatter to lokale skoler (Holst, 2018a). Ambitionen med samarbejdsprojektet er, at alle børn skal møde musikken gennem et instrument i inkluderende fællesskaber. På institutionelt og ledelsesmæssigt niveau er der tale om et såkaldt partnerskabsprojekt forankret i en partnerskabsaftale rettet mod at opbygge attraktive musikmiljøer i kommunen og medvirke til udviklingen af det musikfaglige tilbud til børn og unge i den sammenhængende skoledags rammer.

Forskningstilgang og design

For at undersøge hvad det er for en musikskolepraksis, der kunne muliggøre deltagelse i frivillig musikundervisning for alle børn, og dermed hvorvidt musikundervisningen ville kunne understøtte denne, vil jeg undersøge elevernes oplevede værdi og betydning af en almen frivillig musikundervisning, samt hvordan forskellige undervisningspraksisser understøtter denne.

Westerlund (2008), som i lighed hermed argumenterer for, at begrundelser for musikundervisning i højere grad bør forankres i elevernes oplevelse og erfaring, og under hvilke betingelser det er sandsynligt, at eleverne oplever en personlig værdi af undervisningen: »... the value of music education ought to be more strongly anchored in the learner's experience and the question of how educational practices create the attitude for lifelong learning« (Westerlund, 2008, s. 79).

Min undersøgelse, som inddrager elevernes oplevede værdi og betydning, skal forstås som en undersøgelse af 'værdi', som »værdi for hvem og i hvilken kontekst« (Holst, 2017) med afsæt i (Crossick & Kazynska, 2016). Der er her tale om et generelt skift fra og opgør med et 'effekt-paradigme', fra måling af 'impact' og 'effect' som fx i Art for Art's Sake? (Winner et al., 2013) til undersøgelse af 'value'.

Arts and Humanities Research Council (UK) udgav i 2016 rapporten *Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project* (Crossick & Kazynska, 2016) baseret på et projekt, som sammenfatter omkring 70 forskellige studier, herunder både iværksatte studier og reviews af eksisterende projekter med henblik på at forstå betydningen af kunst og kultur for individet, for samfundet og for økonomien (Holst, 2017). Projektet repræsenterer et paradigmeskift ved at flytte fokus fra måling af 'impact' og 'effect' af kunst/kultur i et kvantitativt naturvidenskabeligt paradigme til en undersøgelse af 'value' som værdi og betydning som en overgribende forståelse af et flertal af værdi-parametre. Når man flytter det forsknings- og evalueringsmæssige fokus til et værdiperspektiv, er det, som Crossick & Kazynska (2016) påpeger, afgørende nødvendigt at undersøge værdi i et førstepersonsperspektiv, dvs. værdien for de børn og unge, der møder kunsten.

Rapporten problematiserer den evidens-hierarkiske tilgang og peger på nødvendigheden af at anlægge både kvalitative og kvantitative tilgange og viser, hvordan disse med fordel kan kombineres. Der peges her på nødvendigheden af at gennemføre omfattende casestudier netop på dette område. Det er her en pointe, at værdi ikke som sådan kan etableres som en enkelt 'objektiv' størrelse, men afhænger af perspektivet »for hvem« og »i hvilken kontekst«.

Værdi forstået som 'værdi for hvem og i hvilken kontekst' kan være værdien for barnet / eleven, værdien set i underviserens optik som et didaktisk perspektiv, værdien forstået i det institutionelle perspektiv fx i et ledelsesperspektiv osv. og vil kunne udmøntes forskelligt i forskellige kontekster. Værdibegrebet optræder dermed i forskellige perspektiver og på forskellige niveauer.

Til en differentiering af disse niveauer introducerer jeg Layders (2006) teori om sociale domæner. Layder præciserer fire domæner, der fremstår velegnede til at beskrive niveauerne i forbindelse med en didaktisk-institutionel praksis:

1. *Domænet for det psykologisk-personlige* (psycho-biography), som her kan ses som det oplevede førstepersonsperspektiv på deltagelse i musikundervisning.
2. *Domænet for situeret aktivitet* (situated activity), som her ses som interaktionen undervisning-læring (den didaktiske praksis) som situeret.
3. *Domænet for den sociale ramme* (social settings), som her ses som de sociale og institutionelle rammer for den didaktiske praksis.
4. *Domænet for kontekstuelle ressourcer* (contextual resources), der her ses som de samfundsmæssige, kulturelle og økonomiske ressourcer og betingelser for musikpædagogisk praksis.

Der er gennem denne differentiering ikke tale om en modstilling mellem et samfundsmæssigt perspektiv på makroniveau og et oplevet førstepersonsperspektiv på mikroniveau, men om en niveauopdeling, som muliggør, at der i en undersøgt praksis vil kunne findes symbioser, spændinger eller modsætninger mellem niveauerne. Potentialerne er for det første at kunne undersøge de enkelte niveauer og for det andet at have mulighed for at *undersøge relationerne mellem niveauerne*. Det er dette potentiale, som er grundlaget for forskningsdesignet i min undersøgelse, som primært sammenholder de to første niveauer – dvs. *relationen mellem elevernes oplevede førstepersonsperspektiv og den didaktiske praksis*.

Designet for undersøgelsen er bygget op af en kombination af observation, interviews og spørgeskemaundersøgelse og er rettet mod såvel et

didaktisk perspektiv på undervisningen og elevernes oplevede værdi og betydning heraf.

Observation af undervisning er gennemført med henblik på at beskrive forskellige undervisningstilgange i de forskellige kontekster i projekterne. I forhold til elevperspektivet er der tale om deltagende observation med henblik på at indsamle børns egne italesættelser i og om undervisningen. På grundlag heraf udvikles nogle kategorier eller dimensioner af børnenes egne italesættelser.

I den efterfølgende fase gennemføres en kombination af åbne interviews og en spørgeskemaundersøgelse i rammen af interviews med mindre grupper elever (tre til fem). Først bedes eleverne fortælle, hvad de har lavet, hvad det betød for dem (åbent interview), og herefter stilles en række spørgsmål baseret på de udviklede kategorier. Spørgsmålene er formuleret med brug af børnenes egne udtryk fra første del, og de bedes om at svare på, hvorvidt de har oplevet det på en analog skala som markeres på en linje for hvert spørgsmål på et papir. De analoge besvarelser kvantificeres efterfølgende. Disse interviews kan således både betegnes som intensive (åbne interviews) og som ekstensive (spørgeskemaagtig). Den indledende åbne interviewdel tjener til at indsamle yderligere italesættelser fra børnene med henblik på at kunne nuancere de opstillede kategorier (dimensioner), som ikke opfattes som endelige. Det har konkret vist sig som én kategori, som derefter analytisk er blevet opdelt.

Undersøgelsen i elevperspektiv er således en kombination af intensiv og ekstensiv undersøgelse, hvor børns italesatte, oplevede perspektiv danner grundlag for en analyse af værdidimensionerne i forskellige undervisningsmæssige kontekster.

Det er en særlig udfordring at interviewe børn. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, giver interview med børn dem adgang til at udtrykke deres egne oplevelser. Imidlertid påvirkes børn ofte af interviewerens forslag og ledende spørgsmål. Ved at indsamle børns italesættelser gennem observation forsøges dette undgået (omgået) i første fase. I anden fase indledes interviewet med at sætte rammen i børnenes univers ved at lade dem fortælle om det, de har lavet, med egne ord (narrativer). Derefter spørges til deres vurdering af kategorierne i denne ramme, og de opfordres til umiddelbart at sætte et mærke eller kryds på en analog skala,

hvorved en voksens italesættelse så vidt muligt forsøges undgået. Det har derfor været nødvendigt at se på besvarelserne for at undersøge, om der er tegn på at der bliver besvaret ved generelt at 'aflæse de voksne'. Hvis en besvarelse har en rimelig variation fra spørgsmål til spørgsmål, vil det være sandsynligt at det er udtryk for barnets oplevelse. Omvendt kunne meget ensartede besvarelser af alle spørgsmål tyde på det modsatte, men vil ikke med sikkerhed betyde dette. Ved en gennemgang af besvarelserne viser det sig, at der er meget få af sådanne meget ensartede besvarelser. Det har været en overvejelse, hvorvidt disse besvarelser skulle udgå, men det er synspunktet, at der ikke er grundlag for at konkludere, at der ikke er tale om barnets egen vurdering.

Første delundersøgelse

I projektet Mere Musik til Byens Børn var der tale om en række forskellige tilbud om deltagelse i musik som orkesterklasser, kor, SDS (sang-dans-spil), songwriting, electro-pop, stomp, rap & hiphop m.m. Observation af undervisning er gennemført med henblik på at beskrive forskellige undervisningstilgange i de forskellige kontekster i projekterne.

I forhold til elevperspektivet er observationerne grundlag for indsamlingen af børnenes egne italesættelser i og om undervisningen.

For at give et indtryk af børnenes italesættelser af deres oplevelser gengives her nogle eksempler:

»Man får også sommerfugle i maven, og jeg bliver helt glad af det.«

»Jeg får lyst til at danse.«

»Sådan hver mandag, så glæder jeg mig rigtig meget til musik. Jeg synes, det er rigtig sjovt at synge, og jeg bliver rigtig glad hver gang, vi skal herved.«

»... Vi laver nogle sange, og det er dejligt, og vi får lov til at spille, og det er også rigtig dejligt. Så lærer man noget nyt.«

»På en måde får man den der fornemmelse af, at den [musikken] vil fortælle et eller andet. Altså altid når vi spiller en sang, der måske kommer fra en historie eller et eller andet, eller bare en almindelig sang, så får jeg altid billeder inde i hovedet, som giver mig en historie ...«

»Det er bare, når man spiller, så føler man sig rigtig god til at spille ... jeg bliver glad.«

»Det føles, som om mit hjerte er lavet af blomster.«

Det indsamlede materiale dannede grundlag for en kategorisering, hvor der er opstillet fire overordnede dimensioner baseret på en gruppering gennem en åben kodning. Dimensionerne er opstillet med inspiration fra den musikterapeutiske forsker Ken Bruscias dynamiske musik- og oplevelsestyper (Bonde, 2009, s. 24–26), som sætter meningsdimensioner op ved hjælp af to begrebspar: individuel / kollektiv og indre / ydre (Holst, 2018a). De fire dimensioner, jeg udvikler, har en vis overensstemmelse med, men er begrebsmæssigt forskellige fra en tysk undersøgelse af oplevede meningsdimensioner (Smid, 2014). De fire analytiske dimensioner er således udviklet fra empiri og teoretisk strukturerede. Det kan være nødvendigt at differentiere og nuancere dimensionerne ud fra videre empirisk forskning. Der er således tale om en analytisk model, som ikke opfattes som statisk eller endelig.

Modellen har følgende fire overordnede dimensioner (Holst, 2018a):

1. Glæde og vitalitet.
2. Musikalsk fællesskab.
3. Musikalsk meningsfuldhed.
4. Aktiv handlen og mestring.

De fire dimensioner indgår herefter som grundlag for en ekstensiv undersøgelse af værdidimensionerne for de forskellige tilbud i projektet Mere Musik til Byens Børn og gennemføres som en kombination af åbne interviews og en spørgeskemaundersøgelse i rammen af interviews med mindre grupper elever (tre til fem). De fire dimensioner er udmøntet i spørgsmål med brug af børnenes egne formuleringer fra første del af undersøgelsen. Der gennemføres interviews med 149 børn fra de forskellige musiktilbud i projektet Mere Musik til Byens Børn.

I undersøgelsen viste det sig nødvendigt at opdele dimension 1, således at oplevelsen af det, der med Gabrielsson (2008) kaldes *stærke musikoplevelser* (forkortes SMU på svensk) uddifferentieres i analysen. Der optræder således i første dimension to kategorier: 1a (glæde) og 1b (SMU).

Anden delundersøgelse

Parallelt med undersøgelsen i projektet Mere Musik til Byens Børn er en tilsvarende undersøgelse af elevernes værdidimensioner gennemført i projektet Musik og Værdi.

Der gennemføres observation på fem skoler, som sammenfattes i 10 cases. Der indgår interviews og spørgeskemaanalyse med 12 undervisere, og der gennemføres elevinterviews med 389 elever.

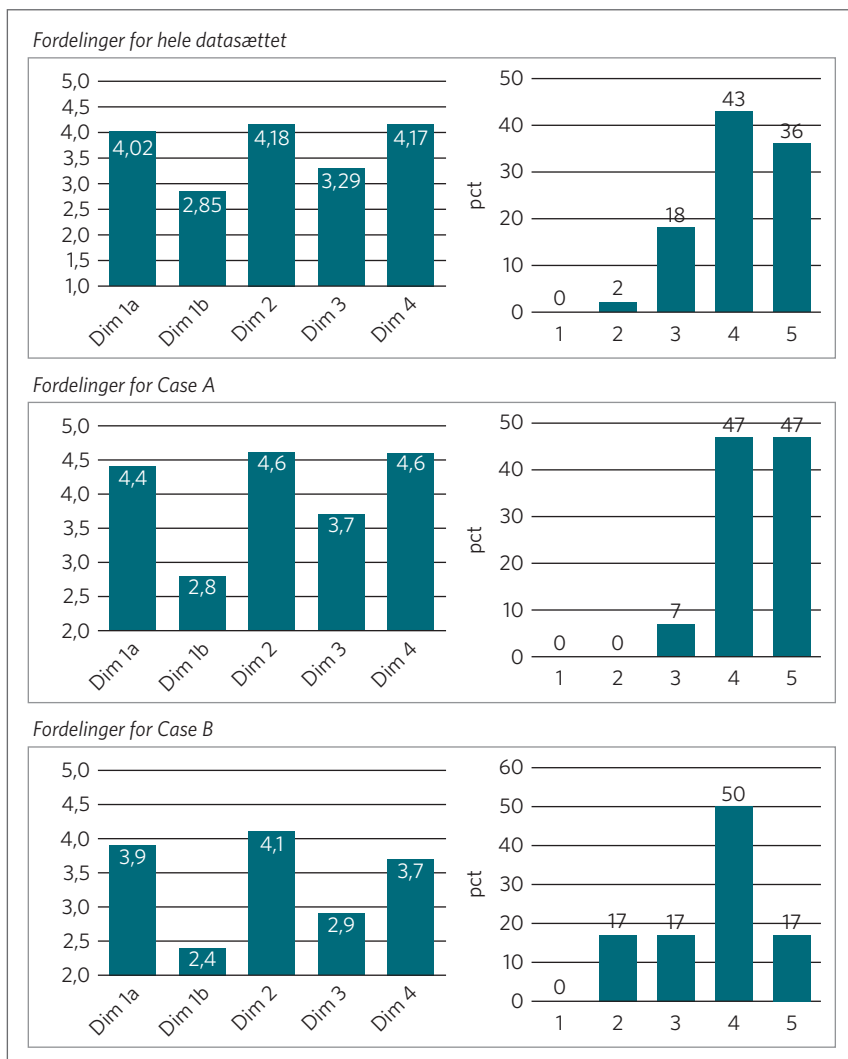
I analysen af projektet inddrages primært to perspektiver svarende til de to første domæner i Layders domænemodel. I første delundersøgelse indgik kun de to første niveauer, og det udvides her med det tredje niveau, som handler om den institutionelle rammesætning.

1. Elevniveauet. Elevernes oplevede værdier i et første person perspektiv.
2. Det operationelle niveau. Undervisningstilgange og -former.

På elevniveau indgår de ovenstående fire dimensioner som grundlag for en undersøgelse af værdidimensionerne med udgangspunkt i undersøgelsen i Mere Musik til Byens Børn. På det operationelle plan er der tale om undervisere, som udvikler ny og uprøvet praksis. I udviklingsprocessen har hver lærer i høj grad forsøgt at udvikle egen undervisningspraksis, delvist i et samarbejde mellem musikskolelærer og en folkeskolemusiklærer eller skolepædagog, og der er således opstået en række forskellige undervisningsformer og -tilgange, som giver mulighed for at sammenligne de forskellige didaktiske praksisser med elevernes oplevede værdiperspektiv. Dette er gennemført som en sammenlignende caseanalyse med fokus på relationen mellem undervisningstilgange og -forståelser og elevernes oplevelsesperspektiv (Holst, 2018a, afsnit 3).

Tilsammen udgør undersøgelserne i de to projekter af elevernes oplevede værdi og betydning en samlet undersøgelse med interview af 538 elever ($n = 538$). Mere Musik til Byens Børn med $n = 149$, og Egedalprojektet med $n = 389$. Der er i begge undersøgelser et samstemmende resultat, der peger på at eleverne i særlig grad lægger vægt på oplevelsen af *glæde, fællesskab og mestring*.

Caseanalyserne baseres på en beskrivelse af hver case i didaktisk perspektiv (hvem, hvad, hvor, hvordan) og elevdata om elevernes oplevede værdi / betydning ud fra de fire dimensioner. Baseret på casene identificeres forskellige didaktiske tilgange, og disse sammenlignes med elevmaterialet, som opdeles i relation til de enkelte cases. Igennem casene optræder en vis lighed i den generelle profil af de fire dimensioner, men fra case til case er der markante forskelle, som kan ses i forhold til de forskellige tilgange, som kan identificeres i de forskellige cases. Hermed



kan der dannes et billede af hvilke tilgange, der kan siges at understøtte bestemte værdiprofiler. Værdiprofilerne opsættes som histogrammer både som en fordeling af dimensionernes middeltal side om side og som en fordeling af lave og høje vurderinger på en skala fra en til fem.

På følgende grafik ses øverst gennemsnitsprofilen. Til venstre ses fordelingen af *dimensionerne*, og til højre ses fordelingen af *vurderinger* på en skala fra en til fem. Nedenunder ses fordelingerne for to cases kaldet A og B, som her bruges som eksempler for at vise tilgangen i den sammenlignende caseanalyse.

Ved en sammenligning af A og B ses det, at fordelingerne af vurderinger (højre graf) er meget forskellige. I case A ligger hovedparten af besvarelsenerne over middel (3), hvilket er et væsentligt højere niveau end gennemsnittet for hele datasættet (øverst). I case B (nederst) er der også en generelt positiv vurdering (højre graf), men den er væsentligt lavere end gennemsnitsfordelingen (øverst, højre). Ser vi på de enkelte dimensioner for hele datasættet, ligger dimension 1, 2 og 4 meget højt (glæde, fællesskab og mestring). I Case A ligger alle dimensionerne højere undtagen 1b (SMU), som ligger på niveau med det overordnede gennemsnit. Der er dermed grund til at undersøge, nærmere hvad det er for didaktiske tilgange, der er anlagt i denne case. I Case B ligger nogle dimensioner omkring 0,5 lavere end i Case A, og især dimension 4 (mestring), som ligger 0,9 lavere, falder i øjnene. Der er grund til at undersøge hvad den didaktiske tilgang har været her, og hvordan den adskiller sig fra case A's. Den sammenlignende analyse af samtlige cases giver på denne måde grundlag for at pege på nogle generelle tendenser.

På basis af de sammenlignede caseanalyser i de to projekter er det tydeligt, at nogle didaktiske tilgange i særlig grad understøtter elevernes oplevede værdi og betydning.

Det handler om:

- I: En musicerende tilgang som udgangspunkt, fælles musiceren.
- II: Dialogisk-ankerkendende undervisning i modsætning til stærkt instruerende undervisning.
- III: Fleksible undervisningsformer. Individuel, gruppe- og holdundervisning.

Forskelle i profilerne leder desuden til følgende nuancering af de ovenstående generelle resultater:

1. En højere grad af musikalsk meningsfuldhed (dimension 3) opstod i projekter, hvor man havde arbejdet eksplicit med meningsbærende og meningsskabende aspekter fx gennem sound painting eller gennem elevernes deltagelse i skrivning af sange (skabende musikalsk arbejde).
2. Der optrådte en højere grad af stærke musikalske oplevelser (dimension 1b) i projekter, hvor eleverne havde deltaget i en kombination af ensemblespil og optræden.

Dette peger på yderligere potentialer i at inddrage undervisningsformer med skabende musikalsk arbejde samt ensemblespil med optræden.

I Egedalprojektet (Holst, 2018a) indgår også det tredje niveau, som vedrører den institutionelle rammesætning, som kort skal nævnes her. Dette er ikke en primær del af den samlede undersøgelse, som er rettet mod første og andet niveau, men supplerer den med det institutionelle perspektiv.

Udover den tidligere omtalte undersøgelse indgår således også en analyse af den institutionelle struktur og rammesætning, herunder ledelsesrolle (niveau 3). Denne del af undersøgelsen omfatter dokumentanalyse, interviews med ledere og lærere og observation af et forløb med etablering af videns- og praksisdeling mellem underviserne. Resultaterne af denne del peger på, at de positive resultater er understøttet af ¹⁾ samarbejde og relationsbygning mellem de forskellige professionelle aktører (herunder musikskolelærere, folkeskolelærere og pædagoger), ²⁾ videns- og praksisdeling mellem underviserne samt ³⁾ ledelsesopbakning hertil.

Sammenfatning

Det generelle resultat for den samlede undersøgelsesgruppe (n = 538) er, at eleverne i særlig grad vægter de oplevede værdier *glæde*, *fællesskab* og *mestring*.

Opmærksomhed på disse værdier er af særlig betydning i forhold til de børn og unge, der ikke sædvanligvis deltager i frivillig musikundervisning

i musikskolen, og som ikke nødvendigvis har samme støtte og opbakning som musikskolens traditionelle elevgruppe. Spørgsmålet, jeg har stillet, er, hvilke undervisningsformer og -tilgange der i særlig grad – ud fra det foreliggende undersøgelsesmateriale – kan understøtte disse værdier og dermed bidrage til udvikling af elevernes egen-motivation for fortsat deltagelse i frivillig musikundervisning med henvisning til betydningen heraf som fremført af Deci og Ryan (2017).

I de to delundersøgelser kommer jeg frem til, at der er nogle centrale undervisningstilgange, som understøtter elevernes oplevede værdi og betydning:

1. Musiceren som udgangspunkt og musikalske fællesskaber
2. Dialogisk-ankerkendende undervisning
3. Fleksible undervisningsformer og socialformer.

Sådanne tilgange kan imidlertid udfordre en traditionel instrumentundervisning, som ofte er bygget op omkring overvejende individuel undervisning med en trin-for-trin tilgang med instruktion-korrektion.

Min interesse har været, *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 udgrænser deltagelse for nogen.

Der er gennemført en bred undersøgelse af elevernes oplevede værdi og betydning af almen frivillig musikundervisning (n = 538), samt hvordan forskellige undervisningspraksisser i to kommunale projekter med almen frivillig musikundervisning understøtter disse.

Resultaterne af denne undersøgelse peger på, at der er en række tilgange, som er markant forskellige fra, hvad man kan betegne som en traditionel undervisningspraksis i musikskolen, som understøtter elevernes oplevede værdi og betydning af aktiv deltagelse i musik, og som kan bidrage til udvikling af elevernes egen-motivation for fortsat deltagelse i frivillig musikundervisning. Det er en pointe at dette er af særlig betydning i forhold til de børn og unge, der ikke sædvanligvis deltager i frivillig

musikundervisning i musikskolen, og som ikke nødvendigvis har samme støtte samt økonomiske og kulturelle baggrund som musikskolens traditionelle elevgruppe. Undersøgelsen af elevernes oplevede værdier og de udviklede dimensioner ser jeg som et foreløbigt bud på dette felt, som kan nuanceres og differentieres i kommende forskning for derigennem at kunne bidrage yderligere til undersøgelse og udvikling af undervisningsformer, der muliggør og understøtter deltagelse i en frivillig musikundervisning for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik.

Hvis man ønsker at inddrage en bredere del af målgruppen (de andre 96 %) i den frivillige musikundervisning, må konsekvensen være en gentænkning og udvikling af undervisningens form og indhold med respekt for både bredde- og dybdeopgaven, og jeg peger her på nogle centrale undervisningstilgange, som er markant forskellige fra en individuel instrumentundervisning baseret på traditionel mesterlære.

Referencer

- Björk, C., Tillborg, A. D. L., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., ... & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*. Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske*. Samfundslitteratur.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene* (Prosjektrapport nr. 5/2012). Agderforskning.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske*. Samfundslitteratur.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå Universitet.
- Crossick, C. & Kazynska, P. (2016). *Understanding the value of arts and culture. The AHRC Cultural Value Project*. Arts and Humanities Research Council UK.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. Guilford Press.
- Fjeldsøe, M. (2013). *Kulturradikalismens musik*. Det Kongelige Bibliotek, Museum Tusulanums Forlag.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikoplevelser: Musik är mycket mer än bara musik*. Gidlunds Förlag.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (TF-rapport nr. 255). Telemarksforskning.

- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social konstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* [Doktorafhandling, Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet].
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver 2010* (s. 75). DPU, Aarhus Universitet.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver 2020*. DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011). *Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer*. Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2017). *Kortlægning af forskning i effekten af børns og unges møde med kunsten*. Statens Kunstfond.
- Holst, F. (2018). *Mere musik til byens børn. Projektrapport*. Børne og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune.
- Holst, F. (2018a). *Musik og Værdi – et udviklingsprojekt i Egedal Kommune*. Egedal Musikskole.
- Holst, F. (2020). Musik- og Kulturskolerne. I S.-E. Holgersen & F. Holst (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiver 2020* (s. 84). DPU, Aarhus Universitet.
- Høffding, F. (1948). Udsyn og Fremsyn. I S. Berg (Red.), *Træk af dansk Musikpædagogiks Historie. Festskrift i anledning af Musikpædagogisk Forenings 50 års jubilæum* (s. 111–121). Universal Trykkeriet.
- Jepsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish community school of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773153>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Interview – det kvantitative forskningsinterview som håndværk*. Gyldendal.
- Kulturministeriet. (2002). *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik*. Kulturministeriet.
- Kulturministeriet Musikskoletænk tank. (2017). *Musikskolerne i Danmark*. Musikskoletænk tankens Rapport. Kulturministeriet.
- Layder, D. (2006). *Understanding Social Theory*. Sage.
- Lov nr. 1640 af 26/12/2013. *Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love*.
- Mahlert, U. (2001). Zur didaktik und Methodik des Ensemblespiel in der Musikschule. I R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Red.), *Ensemblespiel und Klassenmusik in Schule und Musikschule* (s. 65–94). Wissner Verlag.
- Musiklov. (1976). Lov om Musik 26. maj 1976.
- Musiklov. (1990). LOV nr. 412 af 13/06/1990.

- Musiklov. (2005). LOV nr. 561 af 24/06/2005.
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Mangfold og fordypning. Rammeplan for kulturskolen*. Norsk kulturskoleråd.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborgs Universitet.
- Smid, S. (2014). *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern*. Wiessner Verlag.
- Vismanen, E., Räisänen, P. & Sariola, R. (2016). *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsingin kulttuurikeskus.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2007). The 'method' of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 96–108.
- Westerlund, H. (2008). Justifying music education: A view from here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16(1), 79–95.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?* OECD Center for Educational Research and Innovation.