



Sven-Erik Holgersen og Finn Holst (red.)

# Musikfaget i undervisning og uddannelse

Status og perspektiv 2020



Sven-Erik Holgersen og Finn Holst (red.)

# **Musikfaget i undervisning og uddannelse**

## Status og perspektiv 2020

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)  
Aarhus Universitet

Titel:

*Musikfaget i undervisning og uddannelse  
Status og perspektiv 2020*

Redigeret af:

Sven-Erik Holgersen og Finn Holst (red.)

Udgivet af DPU, Aarhus Universitet 2020

© Forfatterne 2020

Layout:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Pixibay

ISBN: 87-7684-533-8

Udgivet med støtte fra NCS - Nationalt Center for Skoleforskning



# Indhold

<b>FORORD</b> .....	5
<b>1. SAMMENFATTENDE ANALYSE AF UDVIKLINGEN 2010-2020</b>	
SVEN-ERIK HOLGERSEN .....	7
<b>2. MUSIK I DAGTILBUD</b>	
SVEN-ERIK HOLGERSEN OG GITTE KAMPP .....	20
<b>3. MUSIK I FOLKESKOLEN</b>	
SØREN BECHMANN, FINN HOLST OG KAREN KJÆR JOHANSEN .....	36
<b>4. MUSIK I GYMNASIET</b>	
NICOLAS MARINOS .....	59
<b>5. MUSIK- OG KULTURSKOLERNE</b>	
FINN HOLST .....	84
<b>6. MUSIKFAGET I EFTERSKOLERNE</b>	
SVEN-ERIK HOLGERSEN .....	107
<b>7. MUSIKFAGET I HØJSKOLERNE</b>	
STIG KAUFMANAS.....	110
<b>8. MUSIK I PÆDAGOGUDDANNELSEN</b>	
MIKKEL BOYSEN, GITTE KAMPP OG MATS UDDHOLM.....	120
<b>9. MUSIKFAGET I LÆRERUDDANNELSEN</b>	
STEEN LEMBCKE, ERIK LYHNE, LONE SONNE OG JESPER JUELLUND JENSEN .....	143
<b>10. KONSERVATORIERNES MUSIKPÆDAGOGISKE UDDANNELSER</b>	
MARTIN GADE, JONAS BILLE OG KIRSTEN JUUL SEIDENFADEN .....	160
<b>11. UNIVERSITETERNES MUSIKUDDANNELSER</b>	
MICHAEL FJELDSØE, KRISTINE RINGSAGER OG STEEN KAARGAARD NIELSEN.....	172
<b>12. KANDIDATUDDANNELSEN I MUSIKPÆDAGOGIK VED DPU, AARHUS UNIVERSITET</b>	
SVEN-ERIK HOLGERSEN .....	186
<b>13. ANDRE AKTØRER INDEN FOR MUSIKUNDERVISNING OG -UDDANNELSE</b>	
SVEN-ERIK HOLGERSEN MED BIDRAG AF LARS OLE BONDE OG STEFAN INGERSLEV .....	190
<b>APPENDIX: LITTERATUR OM MUSIKPÆDAGOGIK 2010-2018</b> .....	196



# Forord

Denne rapport er en opfølgning af *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*, der, som titlen siger, nu er 10 år gammel. Formålet med denne rapport er lige som den foregående at gøre status over musikfagets vilkår og beskrive generelle tendenser i udviklingen. Rapporten fra 2010 omfattede musik i folkeskolen, gymnasiet, musikskolerne samt musik som pædagogisk rettet fag på pædagoguddannelsen, læreruddannelsen, universiteterne og musikkonservatorierne.

Rapporten i 2020 omhandler desuden musik i dagtilbud, på efterskoler og højskoler, og endelig omtales offentlige og private aktører, der ikke er en del af den lovbundne musikundervisning og -uddannelse, herunder den danske folkekirke, Danmarks Radio, Levende Musik i Skolen, Sangens Hus m.fl.

Rapporten indledes med en sammenfattende analyse og et overblik over det sammensatte felt af aktører inden for musikundervisning og -uddannelse. Derefter følger kapitler, der behandler de forskellige institutionsniveauer fra dagtilbud til universiteter og konservatorier.

Rapporten er blevet til i et samarbejde mellem i alt 19 forfattere, hvoraf de fleste selv virker inden for og derfor har førstehånds kendskab til de områder, de skriver om. Kapitlerne bygger i et vist omfang på rapporten fra 2010, men forfatterne har haft frihed til at lægge vægt på forhold, der er specifikke for deres institutioner, og som derfor ikke nødvendigvis er sammenlignelige på tværs af alle områderne.

Der er anvendt forskellige metoder til at belyse de enkelte områder. Alle kapitler inddrager love og bekendtgørelser for de respektive områder, og der er desuden gennemført spørgeskemaundersøgelser til kapitlerne om dagtilbud, folkeskole og musikskole. Andre kilder er tilgængelige statistiske oplysninger, censorrapporter, aftager- og dimittendundersøgelser, evalueringer, studieplaner, m.v.

Tak for samarbejdet til koordinationsudvalget for *Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning og Udvikling* samt det faglige forum *Musik i Undervisning og Uddannelse*, hvoraf mange har medvirket som forfattere.

Mange tak til NCS - Nationalt Center for Skoleforskning for støtte til udgivelsen.

DPU, Aarhus Universitet, marts 2020

*Sven-Erik Holgersen og Finn Holst*

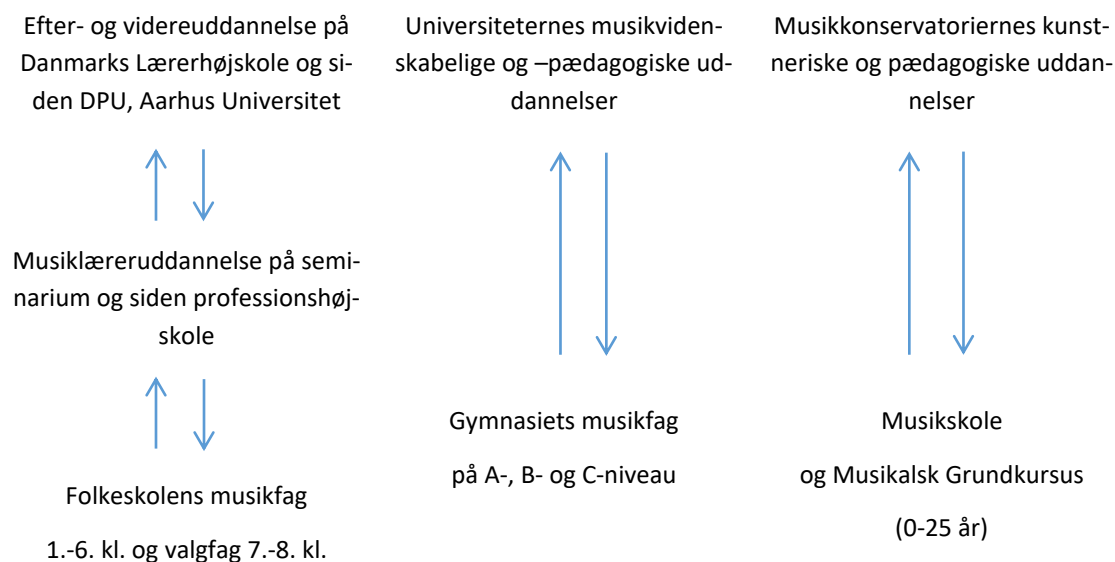


# 1. Sammenfattende analyse af udviklingen 2010-2020

Sven-Erik Holgersen

## Oversigt over feltet

Musikundervisning og –uddannelse er i stigende grad et komplekst felt i Danmark, som det også er i landene omkring os. Men til forskel fra Norge, Sverige, Finland og Tyskland, hvor kunstneriske, videnskabelige og pædagogiske uddannelser i musik ofte finder sted på den samme institution, har feltet i Danmark igennem det 20. århundrede opretholdt en klar adskillelse mellem de tre områder. Det formelle system for musikundervisning og musiclæreruddannelse har således været knyttet til tre adskilte institutions- og uddannelseskulturer, der består af en pædagogisk, en videnskabelig og en kunstnerisk søjle:



Denne opdeling fremstår som stiv og ufleksibel i sammenligning med vores nabolande, men strukturen opretholdes, selv områderne har været udsat for fusioner, omstruktureringer og omfattende besparelser med baggrund i de seneste årtiers uddannelsesreformer og samfundsmæssige udvikling – ikke mindst den digitale. Denne udvikling har medført synlige ændringer af musikfagets organisering og vilkår såvel inden for som på tværs af institutionerne.

Et eksempel: I forbindelse med folkeskolereformen i 2013 blev idéen om "den åbne skole" formuleret, og som et led i reformen blev det et krav, at musklærere i folkeskolen og musikskolen skal samarbejde om undervisningen i folkeskolen. Musklærere, der er uddannet til at undervise i folkeskolen henholdsvis musikskolen, har imidlertid rod i forskellige kulturer med forskellige formål. Samarbejdet mellem folkeskole og musikskole og dertil hørende musklæreruddannelser er derfor udfordret af den traditionelle institutionskultur, som har en tendens til at lukke sig om sig selv (Holst 2013). En anden udfordring for dette samarbejde er, at den musikpædagogiske kompetence på folkeskoler og musikskoler er ulige fordelt, så der tegner sig et billede af A-skoler med gode kompetencer og B-skoler med ringe kompetencer. Dette hænger bl.a. sammen med skolelederes og kommuners forskellige kulturer og prioriteringer (se kap. 1, 4 og 6).

Et andet eksempel er, at digitale medier har ændret mulighederne for at opleve, udøve og skabe musik, og det har både indflydelse på den enkeltes omgang med musik i hverdagen og på musikundervisning og -uddannelse. Inden for de senere år er der udviklet en række digitale platforme for musikundervisning, herunder fx musikundervisning.dk, hvor elever kan komme i kontakt med private undervisere eller købe musikundervisning on-line. Dette kan medvirke til at øge interessen for musikundervisning, men det ændrer ikke musikpædagogikken som fagområde.

Digitale medier har dog på andre måder indflydelse på musikfaget: Musik og lyddesign flyder sammen i nye uddannelser på konservatorier og universiteter, musikproduktion og -teknologi er nye fag på gymnasier, højskoler og efterskoler, hvor det at spille et musikinstrument ikke nødvendigvis er en forudsætning, og selv mindre børn kan nu både lytte til, udøve og skabe musik med digitale medier. Hermed øges mulighederne for at lære og udvikle sig med musik samtidig med, at grænserne for, hvad der er hver mands eje, og hvad der kræver professionel kompetence, bliver mindre synlige.

Men det betyder ikke, at professionel og kompetent undervisning og uddannelse i musik er mindre væsentlig. Tværtimod har både det enkelte individ og uddannelseskulturen som helhed brug for kompetent undervisning og rådgivning, hvis ikke musikalsk læring, dannelse og adfærd i stigende grad skal være domineret af digitale medier. Sådanne tendenser ses fx tydeligt i børn og unges konsumeradfærd, i talentkulturen som et medieåret fænomen samt, når læringsplatforme i stedet for at være et supplement bliver en erstatning for den nære menneskelige kontakt i musikundervisning.

Feltet for musikundervisning og -uddannelse består overordnet set af to typer aktører:

1. aktører der *skal* tilbyde musikundervisning som en del af deres lovbundne virksomhed
2. aktører der kan tilbyde musikundervisning, men som ikke er en del af det lovbundne udbud, herunder både offentlige og private aktører

Til de første hører dagtilbud, folkeskole, gymnasium, musikskole, højskoler, efterskoler, pædagoguddannelse, læreruddannelse, konservatorium og universitet. Alle disse institutioner skal ifølge loven tilbyde musikalske aktiviteter, musikundervisning eller musiklæreruddannelse. I bekendtgørelserne for dagtilbud og pædagoguddannelse er musik dog væsentlig mindre synligt end i folkeskole og læreruddannelse, mens konservatorier og universiteter skal tilbyde musikuddannelser på det højeste kunstneriske eller videnskabelige niveau.

Den anden type aktører omfatter alle dem, der ikke hører under det lovbundne udbud. Ved siden af det formelle system for musikundervisning og –uddannelse findes en rig flora af både offentlige, private og NGO-aktører samt Folkekirken. En fyldestgørende behandling af disse aktører ligger uden for rammerne af denne rapport, men de omtales kort i kapitel 13.

## Tendenser, muligheder og udfordringer

Danmark har en lang og stabil tradition for musikundervisning og –uddannelse på alle niveauer, og de institutionelle rammer herfor er overordnet set intakt, men i løbet af de seneste årtier er feltet forandret på flere måder.

Det er velkendt, at større reformer af undervisning og uddannelse kan være længe om at slå igennem, og at virkeligheden i kølvandet af reformerne viser sig anderledes end forventet. Nærværende rapport viser, at prioriteringer og reformer i løbet af de seneste årtier relativt hurtigt har ændret musikfaget i synlig grad på flere institutionelle niveauer, og at ændringerne i en række tilfælde har været utilsigtede eller ligefrem uhensigtsmæssige.

Blandt hovedtendenserne inden for musikundervisning og –uddannelse siden 2010 træder nogle forhold frem som særligt slående:

- Øget segregering af elever og studerende, der har ulige adgang til kvalificeret musikundervisning og –uddannelse.
- Øget polarisering eller ulighed mellem ressourcestærke og –svage musikmiljøer præger i forskellig grad dagtilbud, folkeskoler, musikskoler, gymnasier, pædagoguddannelser og læreruddannelser.
- Generelle besparelser på professionshøjskoler, universiteter og musikkonservatorier.

I det følgende opsummeres de væsentligste tendenser for musikfagets status på alle institutionsniveauer.

## Dagtilbud

Dagtilbudsloven og relaterede styringsdokumenter har siden 2004 beskrevet nationale mål for pædagogisk praksis, som indtil da var lokalt beskrevet. Modsat folkeskolens diskurs om specifikke faglige læringsmål er pædagogisk praksis i dagtilbud beskrevet i overfaglige eller

generelle termer, hvor *Den styrkede pædagogiske Læreplan* (2014) angiver syv bredt formulerede temaer, herunder *Kultur, æstetik og fællesskab*. Således er musik ikke et særskilt tema i læreplantemaerne, selv om musikalske aktiviteter historisk set har været forbundet med genuin pædagogfaglighed.

En aktuel spørgeskemaundersøgelse viser, at der er store forskelle på, hvordan og i hvilket omfang musikalske aktiviteter indgår i dagtilbuds praksis. Samarbejde med musikskoler om musik for småbørn finder sted i mindre end halvdelen af dagtilbud for børn og i meget varierende omfang, idet de fleste samarbejder har en varighed på mindre end 10 uger<sup>1</sup>. Hertil kommer private aktører, der oftest tilbyder kortvarigt samarbejde med dagtilbud. Et andet aktuelt samarbejde er projekt "Sangglad", et flerårigt interventionsprojekt i regi af Sangens Hus, som p.t. dækker 112 ud af Danmarks i alt 4037 institutioner<sup>2</sup>, altså en dækningsgrad på mindre end 3%. Samarbejde med musikpædagoger er således forbeholdt de færreste dagtilbud for børn.

Den stigende anvendelse af elektroniske medier gør musik tilgængelig når som helst og hvor som helst for både børn og voksne, og dermed har det pædagogiske personale et stort medansvar for, hvilket forhold børnene får til musik, herunder den genremæssige og kulturelle mangfoldighed, samt i hvilket omfang musik er et lydspor i baggrunden eller, om musikalske aktiviteter bidrager til den fællesskabende praksis.

## Pædagoguddannelse på professionshøjskolerne

Da pædagog- og læreruddannelserne blev samlet på 6 professionshøjskoler var det overordnede formål at styrke uddannelsernes vidensgrundlag ved at gøre dem forskningsbaserede. Den generelle tendens til akademisering af videregående uddannelser har i pædagoguddannelsen sat positive spor i bachelorprojekter og haft negative konsekvenser for praktiske og håndværksmæssige kundskaber ikke mindst i musik.

Rationalet om kompetencebeskrivelse har ført til at fag blevet erstattet med transfaglighed. Tilsvarende blev musikfaglighed erstattet med overfaglighed, da musik blev nedlagt som selvstændigt fag med reformen i 2007, hvor det blev et element i faget "Udtryk, musik og drama". I den seneste reform (2014) er musik helt forsvundet som fagområde og optræder nu kun som begreb ganske få steder i uddannelsens bekendtgørelse. Musik som element i

---

<sup>1</sup> Jvf. spørgeskemaundersøgelse gennemført til denne rapport, der dog kun omfatter 8-9% af alle dagtilbud i Danmark.

<sup>2</sup> Kommunale, selvejende og private enheder for børn under skolealderen. Se: <https://www.dst.dk/da/Statistik/dokumentation/statistikdokumentation/institutioner-i-boerrepasning>

pædagoguddannelsen er således ikke formelt beskrevet med et mindstemål af ECTS point, og der er ikke formelt krav om, at studerende skal have undervisning i musik. Musik *kan* indgå som et element i en mere generel faglighed, der skal dækkes gennem 2 ud af 7 mulige valgfag, hvoraf musik i tråd med "det musiske" mest direkte knytter sig til "kreative udtryksformer". Der er dog fx på Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg, udviklet en musikprofil (mindst 30 ECTS musikfagligt indhold), som studerende på dagtilbudsområdet har mulighed for at vælge.

Pædagoguddannelserne har i dag betydeligt færre undervisere med musikfaglig baggrund end tidligere, og ressourcerne er meget ulige fordelt fra campus til campus. Siden 1980'erne er det minimale timetal for musik i pædagoguddannelsen faldet fra 132 til 0 timer.

Situationen for pædagoguddannelserne er således, at musikundervisning udbydes i begrænset omfang og med meget forskellig tildeling af ressourcer, men nogle steder med stor kreativitet, mens musik er helt fraværende andre steder. Der er således tendens til en stærk polarisering mellem professionshøjskoler, der prioriterer musik i pædagoguddannelsen og dem, der aktivt fravælger musik, men pædagoguddannelsen lægger generelt ikke vægt på praktisk musikalske færdigheder, som historisk set har været grundlæggende kompetencer i det pædagogiske arbejde.

## Folkeskolerne

Musik var frem til 2010 overvejende et 1-times fag, men i 2020 er musik på mange folkeskoler blevet et 2-timersfag. Men på en del skoler har musikfaget langt færre timer og mangel på kvalificerede musiklærere, hvilket fx begrundes med, at musik "ikke er en del af skolens dna". Lokalt er situationen for musikfaget i folkeskolen så forskellig, at der tegner sig en opdeling i hhv A-skoler og B-skoler, og hermed er kvalificeret musikundervisning kun tilgængelig for nogle elever.

I 2013 indføres kompetencebegrebet i formålet og undervisningsbegrebet fjernes.

I 2014 erstatter kompetencemål de eksisterende slutmål med en ny obligatorisk målstruktur, og med Forenklede Fælles Mål i 2014 blev 'mål' ændret fra mål for undervisningen til læringsmål for den enkelte elev. Selve målstyringen ved læringsmål var tænkt som en hjælp til lærere og elever, men især erfarne lærere opfattede snarere målstyring som et tab af professionelt råderum. I december 2017 indførtes ved lov en justering af Fælles Mål, så de bindende færdigheds- og vidensmål blev vejledende.

En positiv nyskabelse fra 2018 er, at musik kan vælges som to-årigt valgfag i 7.-8. klasse med afsluttende prøve i 8. kl. Valgfaget oprettes dog kun, hvis skolen skønner, at der er både elevgrundlag og lærerressourcer til det.

Med skolereformen 2013 blev det obligatorisk for folkeskolerne at samarbejde med musikskolerne, hvilket har ført til værdifulde samarbejdsformer. Dette kan styrke musikfaget i såvel folkeskole som musikskole samt børn og unges adgang hertil. På nogle skoler har samarbejdet dog haft karakter af udlicitering af snarere end samarbejde om musikundervisningen, og mindst halvdelen af skolerne ser ud til endnu ikke at have udviklet et reelt samarbejde.

## Musik- og kulturskolerne

Det samlede antal elever i musikskolerne udgør kun ca. 4% af målgruppen af 0-24-årige (2014-15). Tallet dækker over meget store forskelle, idet kommunen med den laveste frekvens kun dækker 0,7% af målgruppen, mens kommunen med den højeste frekvens dækker 10,6%.

Musikskoler rekrutterer overvejende kulturelitens børn og unge, mens kun en meget lille del af eleverne kommer fra hjem med socio-økonomiske udfordringer.

Efter en periode frem til 2010, hvor der var øget fokus på specialisering og talent, har der frem til 2020 været mere fokus på musikskolens dobbelte målsætning, som omfatter såvel et dybde som et breddeaspekt. Det er i den sammenhæng problematisk at den offentlige refusionsordning ikke fremmer en lavere deltagerbetaling og dermed tilgang af elever, fordi systemet herved bidrager til at fastholde den skæve sociale elevsammensætning. Det er således en udfordring i forhold til musikskolens breddeopgave, at de elever, der modtager den dyreste undervisning også er dem, der får mest i støtte.

Med folkeskolereformen i 2014 blev det obligatorisk for folkeskoler og musikskoler at samarbejde. Musikskolerne samarbejder imidlertid i forskelligt omfang og på forskellige måder med folkeskoler, heraf flest eksterne samarbejder, dvs. at musikskolen leverer færdige forløb. I ca. 50% af kommunerne samarbejder musikskolen med alle folkeskoler, i ca. 35% af kommunerne indgår typisk ca. to tredjedel af skolerne, og i de sidste 15% af kommunerne indgår typisk kun en fjerdedel.

Med det øgede samarbejde mellem musikskole og folkeskole siden 2014 har musikskolen et øget behov for kompetence til at løse breddeopgaven, idet musikskolerne har en overvægt i dækning af kompetencer på området individuel undervisning.

Musikskolelederne vurderer, at musikskolens undervisere har behov for grunduddannelse hhv efteruddannelse i didaktiske og pædagogiske kompetencer, herunder samarbejdskompetencer og klasserumsdidaktik, udviklingskompetencer samt kompetencer på forskoleområdet, således at de kan varetage gruppe- og holdundervisning og generelt en pædagogisk bredde, der svarer til den virkelighed dimittenderne kommer ud til.

## Gymnasierne

Med 2005-reformen bortfaldt musik på C-niveau som et obligatorisk fag, og det er med 2017-reformen et valgfag blandt 4 andre kunstneriske fag (Billedkunst, Mediefag, Dramatik og Design & arkitektur). Siden C-niveau før 2005 var et alment fag for alle, optræder det i 2018 kun på 18,5 % af studenternes eksamensbeviser. Musik på C- og B-niveau er i dag mest udbredt på HF, mens det på A-niveau aktuelt tiltrækker ca. 9-10 % af stx-studerterne. Musik har kun en ganske lille plads på C- og B-niveau på stx, hvilket har omfattende negative konsekvenser for gymnasiernes musikkultur.

Med forenklingen og reduktionen i antallet af studieretninger med gymnasiereformen af 2017, står musikfaget som studieretningsfag (A-niveau) nu tydeligere i den såkaldte Kunstneriske studieretning. Men hvis det kun er A-niveau, der fremover bliver rodfæstet på stx, kan der ske en polarisering, idet nogle gymnasier kan tiltrække elever til musik på A-niveau og dermed udbyde den kunstneriske studieretning, mens andre ikke kan.

Musikfaget i gymnasieskolen er med gymnasiereformen i 2017 blevet det mest kreative fag at dømme ud fra betoningerne i fagets nye læreplaner. Denne status er ny for faget, der tidligere har lagt mest vægt på musikkundskab og musikudøvelse. Som eksempel på denne nye rolle, kan elever på B- og A-niveau nu kan vælge at tilrettelægge det ene af de to musikkundskabs-emner som et Musikalsk produktionsprojekt (MPP), hvor der både er en teoretisk ramme og et praktisk indhold.

Musikfaget på gymnasialt niveau har samlet set mistet fodfæste ved ikke længere at være et alment fag, men som valgfag og studiefag er det udviklet positivt. På nogle gymnasier, som ikke har en musikkultur, bliver elevernes valgmuligheder imidlertid stærkt begrænsede med den konsekvens, at der sker en segregering til skade for såvel eleverne som lokalsamfundet.

## Højskoler og efterskoler

Højskoler og efterskoler er ikke underlagt specifikke regler om musikundervisning som en del af deres udbud, men musik har traditionelt spillet en stor rolle for skolernes kultur. Der er i Danmark 73 højskoler, hvoraf enkelte tilbyder helårskurser i musik. Ud af i alt 201 efterskoler (i 2019) tilbyder 101 en særlig musiklinje.

Musikfaget på højskoler og efterskoler udfolder sig meget forskelligt både genre- og niveau-mæssigt, men begge skoletyper bidrager i høj grad til at kvalificere unges valg af videregående uddannelse. Nogle af skolerne er specialiserede i musik, fx Den Rytmske Højskole, Brandbjerg Højskole, Orkesterefterskolen, Sejergaarden, Ollerup, m.fl. Desuden har nogle skoler specielt tilrettelagte (musik)tilbud til børn og unge med særlige behov.

Der tegner sig et billede af, at højskoler og efterskoler – ligesom musikskoler - især rekrutterer børn og unge fra ressourcestærke hjem og på nogle skoler elever med særlige behov.

## Musiklæreruddannelse på professionshøjskolerne

Læreruddannelsen har skærpet professionssigtet gennem en opdatering af færdigheds- og vidensmål, og ved at praktik er blevet et centralt omdrejningspunkt for uddannelsen.

I læreruddannelsen er mindstekravet til musik som undervisningsfag beskrevet i tre moduler à 10 ECTS point, hvoraf to moduler er beskrevet på nationalt niveau og ét modul er beskrevet lokalt. Men der er også mulighed for at udvide omfanget af musikfaget, og det har ført til store forskelle på læreruddannelserne, der afhænger af lokale prioriteringer.

Nogle steder er der tilstrækkeligt med højt kvalificerede undervisere i forhold til antallet af studerende, mens der andre steder kun er en enkelt deltidsansat lærer med musikfaglig baggrund. Nogle steder indgår undervisning i sang og klaver i uddannelsen, mens det andre steder er op til de studerende selv at erhverve sig disse kompetencer, skønt de indgår i kravene til musiklærereksamen.

Der tegner sig således et billede af A- og B-uddannelser afhængigt af, hvor i landet den studerende er indskrevet. De studerende har vidt forskellige forudsætninger for at opfylde eksamenskravene, og musikhold med et passende antal studerende kan ikke oprettes ved alle læreruddannelser. Endvidere uddannes der langt fra tilstrækkeligt mange lærere med musik som undervisningsfag, hvilket skal ses i sammenhæng med, at der stort set ikke længere udbydes efteruddannelse til musiklærere i folkeskolen.

Selv om musikfaget i læreruddannelsen efter beskrivelsen matcher den fremtidige lærergering, er der således en række problematikker, der gør sig gældende for læreruddannelsen:

- Uddannelsens kompetencebeskrivelse efterlader et gab mellem adgangskravene (gymnasialt B-niveau) og eksamenskravene.
- Censorformandskabets årsberetning (2019) beskriver at studerende generelt bør have mere undervisning i og tid til fordybelse for at opnå tilstrækkelige praktiske musikalske færdigheder.
- Professionshøjskolerne kan frit (ned)prioritere musikfagets indhold, fordi beskrivelsen af musiklærernes kompetencer ikke nødvendigvis skal hænge sammen med undervisningens indhold. Professionshøjskolerne kan således profilere deres udbud af musiklæreruddannelsen (og pædagoguddannelsen) efter deres eget valg af ressourcefordeling, som nogle steder er utilstrækkeligt.
- Ressourceproblemet hænger sammen med koncentration af uddannelserne på færre campus, der må vurderes som en fejlslagen strategi.
- Det manglende udbud af efteruddannelse fra professionshøjskolerne overlader denne funktion til andre herunder til private aktører.

## Efteruddannelse for musiklærere i folkeskole og musikskole

Udbud af efteruddannelse for musiklærere i folkeskolen forekommer som oven for nævnt kun i begrænset omfang, men er ikke kortlagt til nærværende undersøgelse.

Fra efteråret 2014 frem til maj 2015 gennemførte professionshøjskolen Metropol et skræddersyet efteruddannelseskursus på 15 uger for musikskolelærere, som ønskede at arbejde med folkeskolen i forbindelse med Åben skole. Lærere fra 5 musikskoler deltog, men kun dette ene forløb blev gennemført.

Derudover indgik professionshøjskolen Metropol et samarbejde med DKDM og RMC om at beskrive og efterfølgende udbyde to Pædagogiske Diplom-moduler (Musikpædagogik & Musikdidaktik og Musikalsk ledelse). Kurset blev imidlertid ikke oprettet, mens det lykkedes at udbyde musik i Pædagogiske Diplom-moduler i Århus.

Konservatorierne har forsøgsvis udbudt efteruddannelseskurser for musikskolelærere, men de har ikke tiltrukket målgruppen, idet musikskolelærerne efterspørger en anden type pædagogisk efteruddannelse. Men de senere år har konservatorierne i samarbejde med musikskoler og professionshøjskoler afholdt velbesøgte konferencer om musikpædagogisk praksis.

Endelig tilbyder NGO aktører som fx Sangens Hus kurser for musiklærere i folkeskolen, og private aktører tilbyder punktkurser eller konsulentvirksomhed for musiklærere i folkeskolen.

Det må således konstateres, at der for tiden ikke findes tilstrækkelige og relevante tilbud om efteruddannelse til musiklærere i folkeskole og musikskole.

## Konservatorierne

Siden 2004 har musikkonservatorierne udviklet forskellige profiler med henblik på at uddanne til forskellige funktioner som udøvende og skabende kunstnere og som musikpædagoger.

Konservatoriernes produktion af dimittender med musikpædagogik blev øget, da der fra 2004 blev indført et krav om 30 ECTS pædagogik på alle BA-uddannelser. ECTS-bærende pædagogiske fag udmøntes imidlertid forskelligt på konservatorierne, og undersøgelse af musikskolerne viser at de efterspørger supplerende pædagogiske kompetencer (se kapitlet om musikskoler).

Der uddannes relativt få kandidater med særlige musikpædagogiske kompetencer (AM mv.), hvilket tilskrives vigende søgning til disse uddannelser, og at ansøgerne er i konkurrence med ansøgere til konservatoriernes øvrige uddannelser.

I forbindelse med de seneste reformer af professionshøjskolernes læreruddannelse har muligheder for samarbejde mellem professionshøjskoler og konservatorier været beskrevet som en del af strategien for såvel uddannelse som efteruddannelse af musiklærere til folkeskolen. Det har dog ikke vist sig muligt at realisere samarbejdet, bl.a. fordi det skulle finansieres af institutionernes egne midler.

## Universiteterne

Universiteterne har – i lighed med konservatorierne - udviklet forskellige faglige profiler, som hænger sammen med forskellige fagtraditioner og aktuelle satsningsområder. Uddannelserne tiltrækker studerende med forskellige interesser, og kandidaterne dækker en bred vifte af funktioner i musiklivet. De gymnasierettede uddannelser er meget beslægtede blandt andet i kraft af de professionsorienterede praksiselementer, men mindre end halvdelen af kandidaterne bliver i dag ansat på som gymnasielærere.

Universiteternes profilering af musikfaget kan således ses som en styrke i forhold til at udbyde relevante uddannelser til et arbejdsmarked bestående af en forholdsvis stabil undervisningssektor og et mere omskifteligt kulturfelt, hvor ikke mindst musikbranchen har undergået store ændringer bl.a. i kraft af den fortsat pågående digitalisering. Her udgør universiteterne med sin karakter af både forsknings- og uddannelsesinstitution et unikt laboratorium for løbende uddannelsesudvikling og -tilpasning.

Kandidatuddannelsen i musikpædagogik ved DPU (tidligere DLH) var indtil 2004 primært en både musikfaglig og pædagogisk videreuddannelse for musiklærere fra professionshøjskolerne. Uddannelsen genåbnede i 2006 med et udelukkende teoretisk musikpædagogisk indhold, og optager i dag desuden studerende med baggrund fra konservatorierne, universiteterne samt pædagoger med musikprofil. Siden uddannelsen genåbnede i 2006 er der udannet ca. 80 kandidater, som virker inden for hele det musikpædagogiske felt.

## Andre aktører

Foruden de oven for omtalte aktører er der et stigende antal aktører, som – bortset fra kirke-musikskolerne – ikke er en del af det lovbundne udbud af musikundervisning og –uddannelse, men som spiller en væsentlig rolle i det samlede billede. Disse andre aktører omfatter bl.a. Folkekirkens babysalmesang samt børne- og ungdomskor, Danmarks Radio, Levende Musik i Skolen, Musiklærerforeningen, Sangens Hus og en lang række private aktører.

Det er positivt, at mange aktører i samfundet engagerer sig med særlige tilbud og evt. samarbejde om musikundervisning og –uddannelse, men hvis det lovbundne udbud er under pres kan dette samarbejde på længere sigt få karakter af delvis udlicitering af den offentlige virksomhed.

## Sammenfatning

Nærværende rapport beskriver en række tendenser for musikfaget, der viser både muligheder og udfordringer, som søges løst lokalt med stor kreativitet. En række hovedtendenser kan sammenfattes i følgende temaer:

1. *Segregering eller polarisering* præger flere niveauer af musikundervisning og –uddannelse. Forskellene på stærke hhv svage musikpædagogiske miljøer er blevet mere synlige, og geografisk har dette omfattende konsekvenser for elever og studerendes adgang til kvalificeret musikundervisning og –uddannelse. På institutionsniveau tegner der sig et billede af A-skoler og B-skoler, og på individniveau er der tendens til, at det er børn og unge fra velstillede miljøer, der får mest gavn af gode tilbud. Dette hænger desuden sammen med flere af de følgende tendenser.
2. *Kompetencebeskrivelser med målstyring som rationale* for musikundervisning og –uddannelse har legitimeret snævre mål for faglighed, men også det modsatte – overfaglighed eller generelle kompetencer. Indførelsen af specifikke læringsmål for den enkelte elev i folkeskolen (fra 2014) blev af mange især erfarne lærere oplevet som et tab af professionelt ansvar. I kompetenceområderne for pædagoguddannelsen er musikfaglighed erstattet af overfaglighed, og der er principielt ikke krav om praktiske musikalske færdigheder.
3. *Ulige ressourceallokering til og værdisætning* af musikfaget øger forskellen på stærke og svage miljøer, så uligheden bliver selvforstærkende. Folkeskoler med et godt musikmiljø tiltrækker lærere med høj kompetence, mens skoler, der prioriterer musikfaget lavt har færre eller ingen kvalificerede musiklærere.
4. *Specialisering og profilering* af uddannelser har ført til både styrkelse og svækkelse af musikfaget. Nogle gymnasier kan skabe et frugtbart musikmiljø ved at profilere sig som musikgymnasium, mens andre har et ringe musikmiljø. På professionshøjskolerne har nogle campus tilstrækkelige ressourcer og kvalificerede undervisere til musikfaget i både pædagog- og læreruddannelsen, mens andre campus er ressourcesvage og helt utilstrækkeligt bemanded.
5. *Mangel på musikpædagogisk kompetence*: Mange pædagoger og musiklærere i folkeskolen har ikke tilstrækkelige musikfaglige kompetencer, og mange musikskolelærere mangler musikpædagogiske kompetencer til holdundervisning og samarbejde med folkeskolen.
6. *Tværinstitutionelt samarbejde* fx mellem folkeskole og musikskole, har på den ene side ført til, at skolelever mange steder deltager i mere musikundervisning og i flere musikalske aktiviteter, og på den anden side har det synliggjort en faglig og

pædagogisk polarisering mellem musiklærere med forskellig uddannelsesbaggrund og de institutioner, der uddanner disse musiklærere. I visse tilfælde er musiktimer i folkeskolen udliciteret til musikskolen.

7. *Aktører, som ikke er en del af den lovbundne musikundervisning og -uddannelse*, bliver stadig mere synlige, herunder NGO'er som fx Levende Musik i Skolen, Danmarks Radio, folkekirken, Sangens Hus og private aktører. Disse aktører henvender sig samlet set til alle aldersgrupper og skaber stor værdi for deres brugere, men de har hverken kapacitet eller forpligtelse til at nå ud til alle relevante brugere. I forhold til det lovbundne udbud er der derfor snarere tale om udfyldning af nogle afgrænsede huller.

## Konklusion

Det er et særkende ved dansk uddannelsestradition, at musikundervisning og -uddannelse skal være for alle. Dette er et overordnet formål med de lovbundne tilbud, der dækker institutioner fra dagtilbud til det højeste uddannelsesniveau.

Oven for er musikundervisning og -uddannelse beskrevet i et bredt perspektiv og på alle niveauer. Der er også beskrevet en række årsager til, at der er en voksende ulighed på flere niveauer. Kort sagt tegner der sig et billede af et skævt Danmark, hvor kvalificeret undervisning og uddannelse i musik nogle steder regnes for en selvfølge, mens det andre steder er stærkt begrænset eller ikke eksisterende.

De mest synlige uligheder vedrører praktiske musikfærdigheder i pædagoguddannelsen og musiklæreruddannelsen til folkeskole samt pædagogiske kompetencer hos musikskolelærere. Desuden er der en voksende ulighed i børns og unges adgang til kvalificerede musiktilbud i dagtilbud, folkeskole, musikskole og gymnasium.

Baggrunden for det ulige udbud kan fx være lokale prioriteringer af både økonomisk og faglig art (skoler og gymnasier, pædagog- og læreruddannelse) eller den faglige kultur og den offentlige tilskudsordning på musikskolerne. Mange andre eksempler er beskrevet både oven for og i de følgende kapitler.

Nogle af problemerne søges løst ved samarbejde mellem institutionerne eller med andre aktører uden for det lovbundne område. Det fører mange steder til frugtbare, men ikke altid uproblematisk samarbejder, eller det kan føre til erstatning for regulær undervisning inden for det lovbundne område.

Det er afgørende, at det lovbundne udbud af musikundervisning og -uddannelse – i dialog og samarbejde med andre udbydere – i højere grad må være dækkende både geografisk, socialt og kulturelt.

En generel konklusion er derfor, at en bæredygtig udvikling, hvor der er lige adgang til professionel musikundervisning og –uddannelse, beror på klare prioriteringer på alle niveauer, herunder det politiske, det institutionelle og i den praktiske tilrettelæggelse og gennemførelse.

## Referencer

Holst, F. (2018). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer – Samarbejder og partnerskaber i det tredje rum. I: Adrian, S., Bichel, M., & Holgersen, S. E. (red.) (2018). *Gode musikalske læringsmiljøer: Konferencerapport*. Københavns Professionshøjskole. [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode\\_Musikalske\\_L\\_ringsmilj\\_er\\_Konferencerapport\\_2018\\_FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)

## 2. Musik i dagtilbud

Sven-Erik Holgersen og Gitte Kampp

### Historisk baggrund

Den pædagogiske tradition med sang og musik i danske dagtilbud går tilbage til Friedrich Fröbel, der grundlagde den første "Kindergarten" i 1840. Frøbels pædagogik med udgangspunkt i sanglege blev indført i danske asyler og børnehaver i 1890'erne, og uddannelsen af pædagoger går tilbage til Frøbelhøjskolen, der blev grundlagt i 1910.

Selve idéen om, at sang og musik bør være kerneindhold i opdragelsen af børn, var også central i det 20. århundredes (kulturradikale) reformpædagogik (Fjeldsøe 2013, s. 469ff, Ronnefeldt 1997), der blev udviklet og videreført af en række pionerer bl.a. Astrid Gøssel, Bernhard Christensen, Grethe Agatz og Lotte Kærnså. I første halvdel af det 20. århundrede var barnesyntet præget af den opfattelse, at al udvikling kommer indefra, "Vom Kinde Aus", og det smittede af på de musikpædagogiske idéer. Astrid Gøssel var således optaget af at se, hvordan børn intuitivt bevæger sig til musik, og jazzmusik var med sin improviserende tilgang en grundlæggende inspiration for Gøssel/Christensens musikpædagogik. Samme idégrundlag har været bærende for udviklingen af musikmiljøet omkring Aarhus Friskole med Leif og Ivalo Falk som ledende musikpædagoger.

Et andet udtryk for reformpædagogisk tankegods var Dalcroze-pædagogikken, der især i Danmark og Sverige er blevet kendt under betegnelsen Rytmask Musikalsk Opdagelse (RMO). Til forskel fra Gøssel/Christensen tog Dalcroze udgangspunkt i musikkens iboende former og elementer. RMO blev indført i Danmark af Gerda von Bülow, der i 1963 oprettede Institut for Rytmask. Gertrud Kaiser Nielsen videreførte instituttet med en statsstøttet uddannelse, indtil Kulturministeriet valgte at lukke det i 2000. Argumentet for lukningen var, at uddannelse af musikpædagoger til mindre børn skulle varetages af konservatorierne. Institut uddannede mange musikundervisere til småbørnsområdet, som primært har været ansat og fortsat underviser på musikskoler.

Musikpædagoger med uddannelse fra musikkonservatorierne har siden oprettelsen af AM i 1972 bidraget bredt til småbørnsområdet både på musikskolerne og på pædagoguddannelsen. Udviklingen af musikalsk praksis i dagtilbud hænger således både sammen med musik som fag i pædagoguddannelsen (se kapitlet herom i denne rapport) og med et udbredt samarbejde med musikpædagoger og musikskoler bl.a. Musikhøjskolen på Frederiksberg og

Den Kreative Skole i Silkeborg, Gøsselskolen (Rytmask Center i København) samt Rytmask Musikkonservatorium.

Musikalsk praksis i dagtilbudspædagogik har gennem hele det 20. århundrede været præget af reformpædagogiske begrundelser for musikundervisning. Fokus har især været på det frigørende potentiale ved at deltage i musikalske aktiviteter og, at aktiv deltagelse i sang og musik fremmer selvudfoldelse og glæden ved at skabe, men også kognitiv udvikling og abstrakt tænkning (Draper & Gayle 1987). Aktuelle begrundelser for at inddrage musik og sang i dagtilbudspædagogik er, at det bidrager til almen kulturel og social dannelse, selvdannelse og identitetsudvikling (Kampp 2015) - se også nedenstående aktuelle undersøgelser.

Den betydning og status, sang og musik aktuelt har i dagtilbud henholdsvis i regelgrundlaget og i pædagogisk praksis, skal ses på baggrund af, at musik historisk set har haft en central plads i børneopdragelsen og i daginstitutionernes pædagogiske grundlag (Ronnefeld 1997). Musik har netop derfor indtil 2007 været et obligatorisk fag i uddannelsen til pædagog. De følgende afsnit belyser vilkårene for musik i dagtilbud, som de har udviklet sig i tiden fra 2004 og frem til i dag.

## Aktuelt lovgrundlag

Serviceoven fra 1997 (Lov nr. 454 af 10/06/1997) fastsætter kun, at kommunerne er ansvarlige for passende dagtilbud til børn, og at rammerne skal udfyldes i samarbejde med forældrene. Siden 2004 er fastsat yderligere rammer for pædagogisk praksis i dagtilbud, og her følger et kort overblik over indholdet i de bestemmelser, som har betydning for musikalsk praksis i dagtilbud.

Lovgrundlaget indenfor dagtilbudsområdet består af følgende dokumenter:

- Dagtilbudscirkulæret (1990)
- Serviceoven (1997)
- Læreplaner i dagtilbud (2004)
- Dagtilbudsloven (2007) ( Med 6 læreplanstemaer)
- Master for en styrket pædagogisk læreplan (2016)
- Den styrkede pædagogiske Læreplan (2018)

Forskellige aktører beskriver indholdet i ovenstående forskellige love og cirkulærer meget forskelligt, men der er dog en tydelig tendens hen imod øget fokus på læring. Ikke mindst med *Læreplaner i Dagtilbud* (2004) trådte læringsdiskursen tydeligt frem og blev i de følgende år meget dominerende. Med *Den styrkede pædagogiske Læreplan* (2018) er synet på læring igen ændret, idet leg og dannelse er kommet tilbage, og et bredt læringsbegreb er blevet skrevet frem.

## Læreplaner i dagtilbud 2004

De første læreplaner trådte i kraft d. 1. august 2004 og var tænkt som en forlængelse af Serviceloven, men nu med en yderligere indskærpelse af, hvad samfundet forventede sig af dagtilbuddene. Læreplaner i Dagtilbud indeholdt følgende 6 læreplanstemaer:

1. *Personlige kompetencer*
2. *Sprog*
3. *Krop og bevægelse*
4. *Kulturelle udtryksformer og værdier*
5. *Naturen og naturfænomener*
6. *Sociale kompetencer*

Musikfaget hørte mest naturligt til under læreplanstemaet *Kulturelle udtryksformer og værdier*, selv om det egentlig også kunne komme til udtryk under de andre læreplanstemaer.

I årene 2006, 2008, 2009 og 2012 blev der foretaget en række evalueringer bl.a. i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (Bayer, Hamre, Eklund Hansen, Sandbjerg Hansen, & Kristensen, 2015, s. 189).

I 2008 kom anden evaluering som overvejende var positiv men som også bl.a. konkluderede, at der var temaer som var underprioriterede:

*Midtvejsevalueringen viste, at de seks læreplanstemaer indgik i langt de fleste pædagogiske læreplaner, om end natur og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier sjældnere indgik i læreplanen end de øvrige temaer. Casestudierne i forbindelse med midtvejsevalueringen viste tegn på, at dette skyldes at dagtilbuddene oplever, at det er en udfordring at arbejde med disse to læreplanstemaer (AKF 2008, s. 54).*

*Kulturelle udtryksformer og værdier* var altså et af to læreplanstemaer som var særligt svagt repræsenteret og hermed også musikfaget, og midtvejsevalueringen gav som begrundelse for dette, at det var særligt udfordrende at arbejde med dette læreplanstema.

I det tidlige forår 2016 varslede den daværende minister for området, Ellen Trane Nørby, at der var brug for en ny version af læreplanerne (Aabro, 2019, s. 12). Begrundelsen for dette var især; at der var temaer som blev underprioriteret; det var ikke lykkedes at rykke på social mobilitet; sammenhængen mellem dagtilbud og skole var stadig mangelfuld og det kneb stadig med systematisk dokumentation af læringen. Sidst men ikke mindst ønskede man at flytte magt og beslutningskompetence tilbage til de fagprofessionelle. Evalueringen viste også, at mange dagtilbud havde svært ved og brugte meget tid på at formulere læringsplan og læringsmål, som kunne kvalificere sammenhænge mellem struktur og proces, og en del steder blev de 6 temaer set og behandlet som var der tale om 6 forskellige fag. Derfor foreslog

flere aktører at man i fællesskab skulle formulere nogle overordnede retningslinjer for læreplanerne. Der blev nedsat en såkaldt mastergruppe som skulle udarbejde et nyt pædagogisk grundlag for en styrket pædagogisk læreplan (Aabro, 2019, s. 9 - 26).

### **Masteren – Det fælles pædagogiske grundlag**

Mastergruppen skulle arbejde med det grundlæggende pædagogiske ståsted og binde læreplanstemaerne sammen. Lidt populært sagt, skulle bevægelsen fra flertal (læreplaner) til ental (læreplan) fremskrives, dvs. at man ønskede at skabe én samlet plan med én sammenhængende tænkning.

I juni 2016 lå *Master for en styrket pædagogisk læreplan* klar, og denne dannede grundlag for det videre arbejde med at beskrive de seks læreplanstemaer. Den fælles kurs bestod i at fremhæve og begrunde især ni temaer, som den nye læreplan skulle orientere sig omkring: Børnesyn, Dannelse, Leg, Børnefællesskaber, Læring, Læringsmiljøer, Forældresamarbejde, Børn i udsatte positioner og Sammenhænge med børnehaveklassen.

I udarbejdelsen af de seks nye læreplanstemaer skulle disse ni begreber indgå ligesom der blev lagt vægt på sammenhænge mellem de seks læreplanstemaer. Især var fokus på at få brede læringsmål for hvert tema, da evalueringen viste en tendens til en meget smal læringsforståelse.

### **Den styrkede pædagogiske Læreplan 2018**

D. 28. juni 2018 blev den endelige formulering af henholdsvis mål og temabeskrivelser vedtaget som: "Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer".

De seks arbejdsgrupper der arbejdede med hver enkelt læreplanstema valgte alle, at ændre i titlerne:

<i>Personlige kompetencer</i>	blev til	<i>Alsidig personlig udvikling</i>
<i>Sprog</i>	blev til	<i>Kommunikation og sprog</i>
<i>Krop og bevægelse</i>	blev til	<i>Krop, sanser og bevægelse</i>
<i>Kulturelle udtryksformer og værdier</i>	blev til	<i>Kultur, æstetik og fællesskab</i>
<i>Naturen og naturfænomener</i>	blev til	<i>Natur, udeliv og science</i>
<i>Sociale kompetencer</i>	blev til	<i>Social udvikling</i>

Musik har traditionelt hørt under *Kulturelle udtryksformer og værdier*, men hører også naturligt hjemme under det nye læreplanstema *Kultur, æstetik og fællesskab*, men kan sagtens indgå i/være en del af de fem øvrige læreplanstemaer, ligesom de ni temaer fra *Master for en styrket pædagogisk læreplan* i høj grad understøttes gennem forskellige former for musikalsk udfoldelse og andre måder at beskæftige sig med musik på:

Børns alsidige personlige udvikling omfatter bl.a. at undersøge musik og naturfænomener og deres mulige forbindelser. Musik er en måde at kommunikere på, som også er beskrevet i nyere forskning med begreber som *Kommunikativ musikalitet* (Trevvarthen & Malloch (red.) 2009) og *Kommunikalsk samspil* (Holck, 2002).

Børn undersøger naturens lyde og materialer og bygger evt. selv instrumenter af naturmaterialer, og børns undersøgelse af fx lyd, afstand og volumen medvirker til at udvikle deres forståelse af musik og science. I børns hverdagsliv og opvækst er musik og bevægelse tæt forbundet (Holgensen, 2002 og 2007). Børn udtrykker sig æstetisk gennem fx fællessang og spontansang ligesom musik og bevægelse er fundamentalt for børnefællesskaber og musik kan også bruges til at få indblik i mange forskellige kulturer.

Børn udvikler sig socialt gennem musikalsk aktivitet, hvor de lærer at skiftes og at lytte til hinanden, at finde en fælles puls ved instrumentspil, etc.

I "Beskrivelse af læreplanstema nr. 6, Kultur, æstetik og fællesskab" er musik nævnt to gange, første gang i forbindelse med børns møder med forskellige kunstarter:

*Det pædagogiske miljø skal understøtte skabende virksomhed og æstetik, der både er indtryk og udtryk. Indtryksdimensionen består af børnenes egne æstetiske oplevelser i direkte møder med forskellige kunstarter såsom scenekunst, film, maleri, musik, sang og litteratur (Aabro, 2019, s. 197).*

Her er tale om eksempler, idet musik og sang ikke nødvendigvis er et krav. I øvrigt er det bemærkelsesværdigt at musik og sang i denne sammenhæng er adskilt som begreber, skønt de i praksis er uadskillelige.

Det andet sted begrebet musik nævnes, er i forbindelse med det fysiske læringsmiljø:

*Det fysiske læringsmiljø i eller uden for dagtilbuddet må samtidig give mulighed for, at børn selv kan søge inspiration og oplevelser i forskellig litteratur og billedbøger, musik, fotografi m.v. (Aabro, 2019, s. 198).*

Denne formulering vil kunne åbne for mange muligheder, herunder at der fremover kan være musikinstrumenter såvel som andre alternative og hjemmelavede lydilder både indendørs og udendørs i dagtilbuddet. Og at børnene kunne få fri adgang til at undersøge og eksperimentere med lyd. Og at dagtilbuddet kunne tage på jævnlige udflugter til Musikmuseet og lignende, koncerter på biblioteket, på skolen, i teatret og få besøg af såvel professionelle musikere som amatører, musikskoleelever, etc.

Men alle disse muligheder er ikke antydet i regelgrundlaget, og det er derfor op til den enkelte kommune og det enkelte dagtilbud at udfylde rammebeskrivelserne med indhold.

Undersøgelser og evalueringer af *Læreplaner i dagtilbud* (2004) viser imidlertid tydeligt, at læreplanstemaet *Kulturelle udtryksformer og værdier* scorer lavest og har været en udfordring for dagtilbuddene siden introduktionen i 2004, og at dette især skyldes manglende interesse og/eller kompetence fra det pædagogiske personales side (AKF 2008, s. 7, s. 47, s. 83 –84, EVA 2012, s. 26 – 37 og s. 36, Rambøll og EVA 2015, s. 19, Belling m.fl. 2016, s. 27).

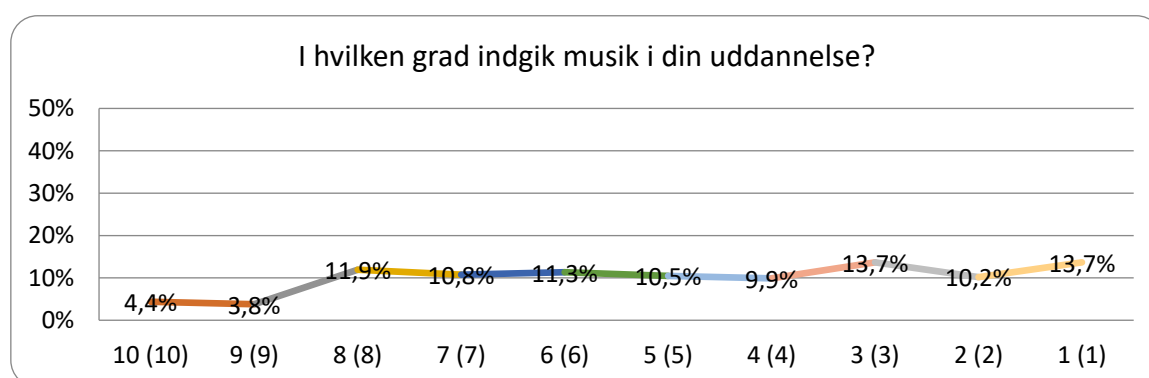
## Aktuel undersøgelse

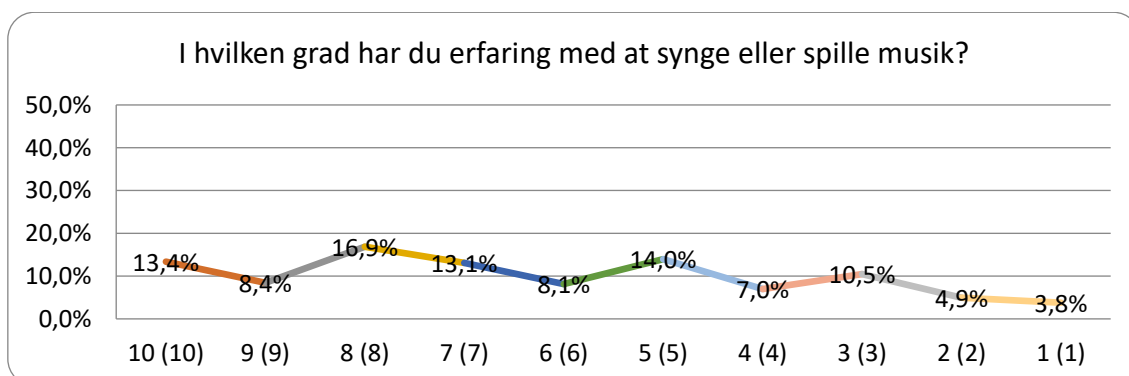
I efteråret 2019 blev der gennemført en spørgeskemaundersøgelse om musik i dagtilbud med det formål at få et første overblik over, omfanget af og indholdet i musikaktiviteter i den pædagogiske praksis samt medarbejdernes baggrund og motivation herfor.

344 pædagogiske medarbejdere fra dagtilbud fordelt over det meste af landet deltog i undersøgelsen, heraf 82% uddannede pædagoger, 4,4% pædagogiske assistenter og 13,6% uden pædagogisk uddannelse. Besvarelsene er udtryk for relativt stor diversitet, men det er ikke undersøgt nærmere, hvordan forskellige svar kan knyttes til den geografiske spredning. Selv om undersøgelsen ikke er tilstrækkeligt omfattende til at være repræsentativ, giver den dog en række indikationer på væsentlige spørgsmål vedrørende musik i dagtilbud.

## Temaer og resultater i undersøgelsen

Medarbejdernes baggrund og forhold til sang og musik

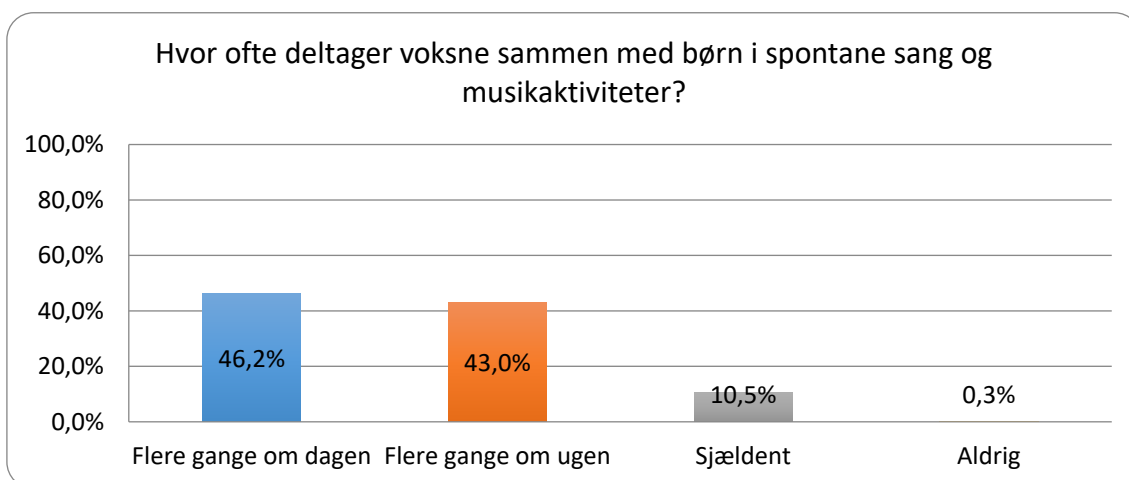




Forholdet mellem de to grafer viser en tydelig tendens til, at musik som en del af uddannelsen har mindre vægt end musikalsk erfaring. Da musik i pædagoguddannelsen har langt mindre vægt nu end tidligere (se kapitlet *Musik i pædagoguddannelsen*), må det antages, at tendensen vil blive forstærket blandt nyuddannede pædagoger i de kommende år, og evt. at pædagogers færdigheder i at inddrage musik i det pædagogiske arbejde vil blive forringet.

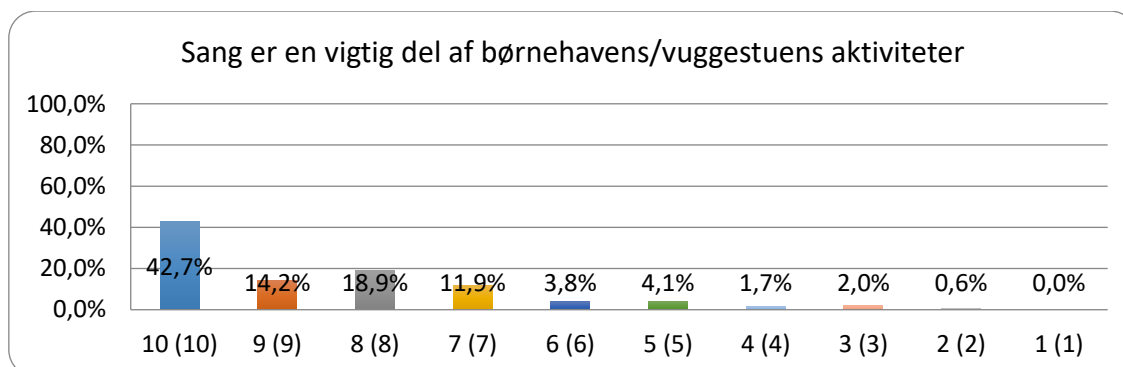
Forholdsvis mange af medarbejderne svarede, at de har en høj grad af tryghed ved at synge både alene og sammen med andre, og endvidere at de finder det vigtigt at synge både, når de selv har lyst, og som led i deres pædagogiske arbejde. Næsten 2/3 af respondenterne svarede 9-10 (på en skala fra 1-10) på spørgsmålet om, hvor vigtigt det er for dem at synge som led i det pædagogiske arbejde. Det kan tyde på, at spørgeskemaet er besvaret af den eller de medarbejdere, der er mest motiverede for at bruge musik, og svarene er derfor ikke nødvendigvis dækkende for medarbejdere i dagtilbud generelt.

#### Anvendelse af sang og musik i dagtilbud



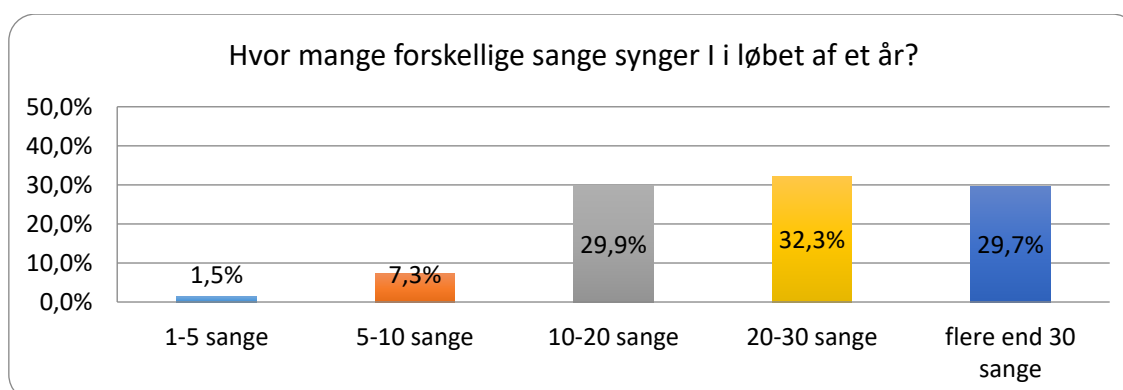
Langt de fleste medarbejderne angiver, at de flere dage om ugen eller endda flere gange om dagen deltager sammen med børn i spontane sang- og musikaktiviteter.

Samtidig anser medarbejderne generelt sang for at være en vigtig del af dagtilbuddets aktiviteter.



Et ofte diskuteret spørgsmål om sang og musik i dagtilbud drejer sig om, hvorvidt det (historisk) omfattende repertoire af børnesange bevares og fortsat udvikles. Spørgsmålet angår både det pædagogiske personales evne til at synge sammen med børnene, og hvor mange sange de aktuelt har på repertoireet.

Vi har derfor spurgt, hvor mange forskellige sange de enkelte dagtilbud synger i løbet af et år.



Svarene hænger bl.a. sammen med, hvilken aldersgruppe det drejer sig om, men de fleste af svarene tyder på, at der fortsat er et levende repertoire på tværs af aldersgrupperne. Der er dog en alarmerende tendens til, at en mindre del af medarbejderne (ca. 9%) synger mindre end 10 forskellige sange i løbet af et helt år, og at 1,5% af medarbejderne kun synger 1-5 forskellige sange. Det sidste burde ikke forekomme, men det sker fx med den begrundelse, at alle børn og voksne i dagtilbuddet kender dem.

Bevægelse, fagter eller dans indgår næsten altid i et vist omfang, hvilket er helt i tråd med, hvordan sang og sanglege traditionelt har været forbundet med bevægelse og dans.

Spil på instrumenter indgår ifølge de fleste af svarene kun nogle gange eller sjældent; i 10% af svarene sker det "ofte", mens det i andre 10% "aldrig" sker, at sange er forbundet med spil på instrumenter.

Hvad skal børn have ud af sang og musik i dagtilbud?

Medarbejdernes svar på, hvad børn skal have ud af sang og musik i dagtilbud, er interessante set fra et musikpædagogisk perspektiv. Medarbejderne har svaret på følgende spørgsmål:

*Hvad er efter din opfattelse det vigtigste, børnene skal have ud af at deltage i sang og musik? (Sæt 1 ved det vigtigste, 2 ved det næst vigtigste, 3 ved det tredje vigtigste - osv. op til 7)*

Ved at se på hvordan besvarelserne er fordelt fremtræder nogle markante værdisyn:

	1	2	3	4	5	6	7
at synge med en sund stemmefunktion	2 1%	4 1%	10 3%	27 8%	39 11%	116 <b>34%</b>	146 <b>42%</b>
at synge rent / tydelig melodi	1 0%	1 0%	5 1%	10 3%	25 7%	128 <b>37%</b>	174 <b>51%</b>
at synge rytmisk	12 3%	13 4%	25 7%	82 <b>24%</b>	157 <b>46%</b>	41 12%	14 4%
at kunne følges ad	7 2%	15 4%	70 <b>20%</b>	137 <b>40%</b>	79 <b>23%</b>	32 9%	4 1%
at kunne forstå og udtrykke følelser i musik	37 11%	35 10%	149 <b>43%</b>	64 <b>19%</b>	30 9%	24 7%	5 1%
at styrke sproglig udvikling	152 <b>44%</b>	126 <b>37%</b>	44 13%	14 4%	6 2%	1 0%	1 0%
at styrke social udvikling	133 <b>39%</b>	150 <b>44%</b>	41 12%	10 3%	8 2%	2 1%	0 0%
Total Responses	344	344	344	344	344	344	344

76% mener, at det *mindst eller næst mindst* vigtige formål er at synge med en sund stemmefunktion. Dette er imidlertid ikke kun vigtigt for børns stemmehygiejne, selv om det i sig

selv er vigtigt nok, men især for den musikalske oplevelse og for børns oplevelse af deres egen stemme samt lydhørhed over for andres stemmer.

88% mener, at det *mindst eller næst mindst* vigtige formål er at synge rent eller synge en tydelig melodi. Spørgsmålet skal naturligvis ses i sammenhæng med børnenes alder og generelle udvikling, og medarbejdernes vurdering støttes til en vis grad af, at nogle børn først lærer at synge rent efter børnehvealderen (Welch 2006). Det ændrer imidlertid ikke ved, at børn lærer at intonere og synge melodier ved at opleve sig selv som en del af det musikalske fællesskab. Den musikalske oplevelse af melodien har derfor også en social funktion.

81% mener, at det *vigtigste eller næstvigtigste* formål med sang- og musikaktiviteter er at styrke børnenes sproglige udvikling.

83% mener, at det *vigtigste eller næstvigtigste* formål med sang- og musikaktiviteter er at styrke børnenes sociale udvikling.

70% vurderer det at kunne synge rytmisk som det 4.-5. vigtigste – altså *under middelvigtigt*.

83% vurderer det at kunne følges ad i musikken som *middelvigtigt*.

62 % vurderer det at kunne forstå og udtrykke følelser i musik er *lidt over middelvigtigt*.

De sidste tre områder – det rytmiske, at kunne følges ad og at kunne forstå og udtrykke følelser – er alle nært knyttet til musik som æstetisk udtryksform såvel som til sociale og kommunikative kompetencer.

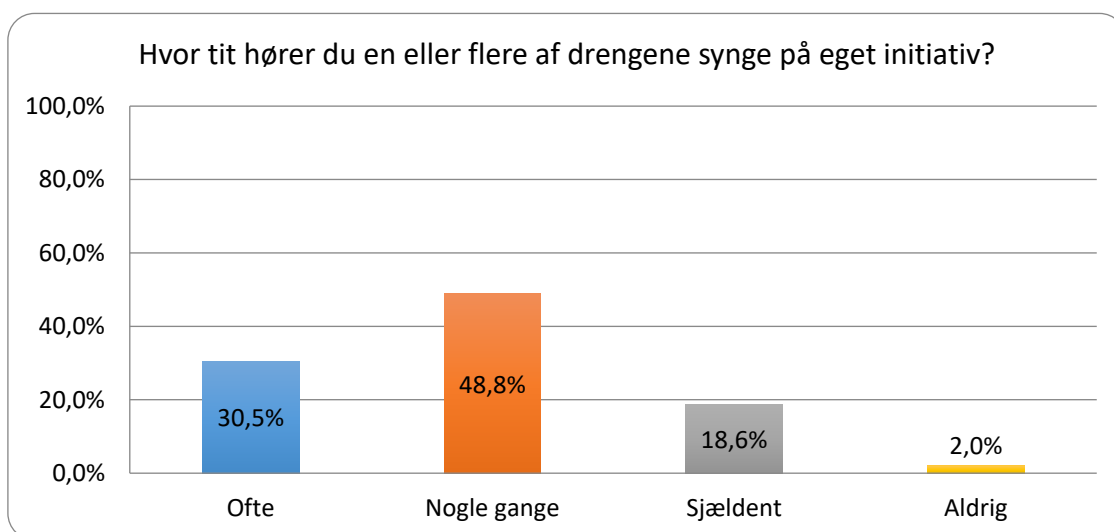
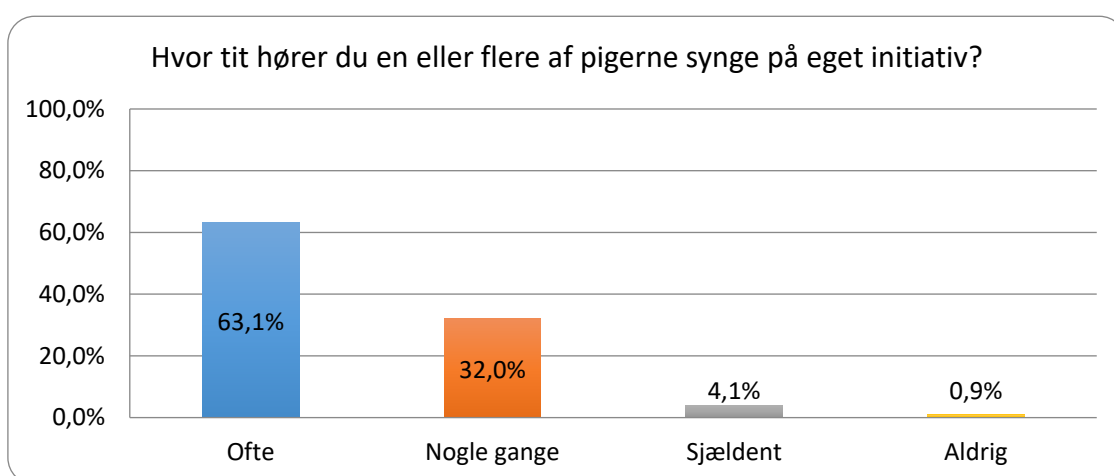
Overordnet fremgår det altså, at medarbejderne anser musikalske aktiviteter sideeffekter såsom sproglig og social udvikling for langt vigtigere end elementære musikalske færdigheder, herunder at kunne synge en melodi, at synge rytmisk og kunne følges ad.

På den ene side kan det tyde på, at medarbejderne ikke er specielt opmærksomme på egenverdien ved musikalske aktiviteter, på den anden side er musikkens rytmisk-sekventielle dimension, herunder tur-tagning, og selve det at følges ad og forenes i en fælles puls i musikalske aktiviteter, uløseligt forbundet med sproglig, kommunikativ og social udvikling (Holck 2002, Stern 2004, Trevarthen 2012, Patel 2008).

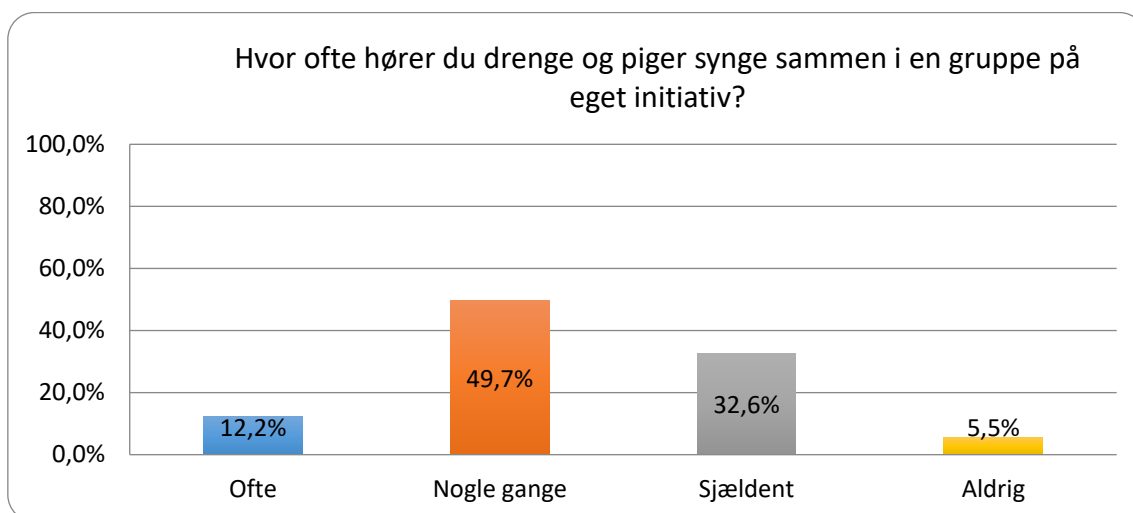
Medarbejdernes vurderinger afspejler måske, at generelle diskurser om musikalsk læring har haft et – til tider overdrevent – fokus på sideeffekter eller transferværdier. Man kan også konstatere et vist sammenfald mellem medarbejdernes syn og læreplanteemaerne, der er formuleret ud fra generelle mål, hvor musik og andre æstetiske udtryksformer ikke tillægges en specifik egenverdi.

### Er musik i dagtilbud forbundet med spørgsmål om køn?

Spørgsmålet om, hvor ofte medarbejderne i dagtilbud hører hhv. piger og drenge synge på eget initiativ, vil uvilkårligt være forbundet med usikkerhed. Medarbejdernes svar beror ikke på en konkret optælling, men på deres erfaring, og det kan desuden være udtryk for forudfattede forestillinger. Svarene neden for viser imidlertid en tydelig forskel, som rejser spørgsmålet, om sang og musik i dagtilbud er forbundet med et tema om køn, som bør undersøges nærmere.



Når spørgsmålet er, hvor ofte medarbejderne hører drenge og piger synge sammen på eget initiativ, bliver det kun tydeligere, at drenge og piger deltager på forskellige måder. Nedenstående diagram kunne tyde på, at drenge og piger synger mindre sammen på eget initiativ, end de gør hver for sig.

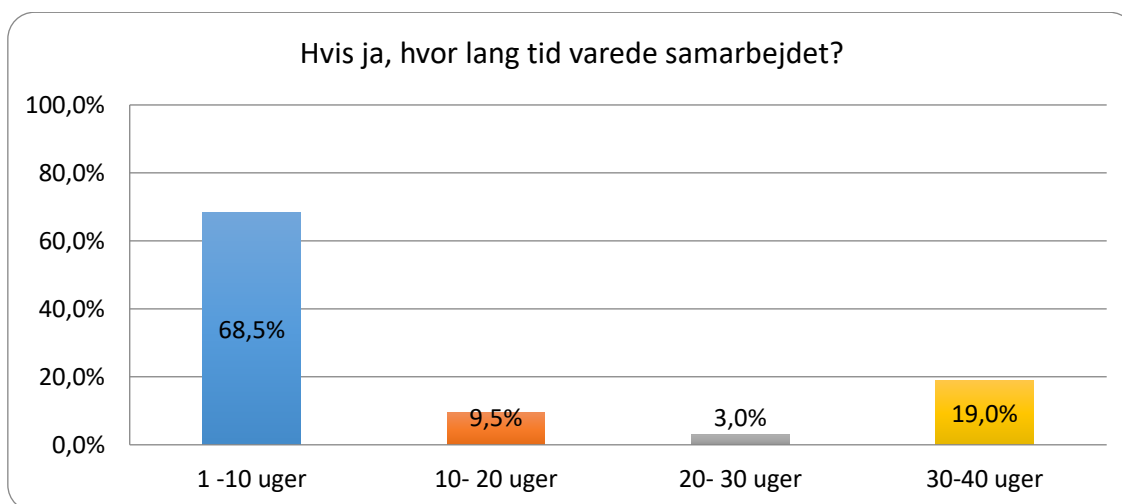


Den mest synlige og velkendte kønsproblematik i dagtilbud er imidlertid, at langt hovedparten af medarbejderne er kvinder. Den skæve kønsbalance kan have betydning for både børns og voksnes opfattelse af, hvordan deltagelse i musik kan være forbundet med kønnede forestillinger, men spørgsmål i denne forbindelse indgår ikke i undersøgelsen.

#### Samarbejde mellem dagtilbud og musikpædagoger / musikskoler

Samarbejde mellem dagtilbud og musikpædagoger / musikskoler har været tiltagende siden 1970'erne, men der mangler aktuelle tal for, hvor mange dagtilbud der har sådanne aftaler, og hvor omfattende de i givet fald er (der findes dog tal for, hvor mange musikskoler, der har samarbejde med dagtilbud). Den aktuelle spørgeskemaundersøgelse kan kun give et fingerpeg.

Ca. 41% svarer "ja", mens 59% svarer "nej" til, at de har haft sådanne samarbejder, men når man spørger til varigheden af samarbejdet, er langt de fleste af mindre end 10 ugers varighed.



32 ud af 344 svarer, at de har haft samarbejde med en musikpædagog over hele året (30-40 uger), men da flere besvarelser kan komme fra den samme institution, vil det på institutionsniveau være mindre end de 19%, der fremgår af diagrammet. Det må derfor konkluderes, at der er et stort potentiale for at udvide samarbejdet mellem musikpædagoger og dagtilbud.

I de senere år er private aktører i stigende grad blevet en del af det musikpædagogiske udbud ikke mindst på dagtilbudsområdet. Et eksempel på private aktører er Sangens Hus i Herning, der med støtte fra Nordea Fonden bl.a. har iværksat Projekt Sangglad (2017-2020), der bidrager til udvikling af sangkulturen i mere end 110 dagtilbud og dermed til at udfylde et tomrum omkring efteruddannelse af pædagoger i musik.

### Forbehold

Selv om undersøgelsen geografisk set er nogenlunde repræsentativ for hele landet, er den stærkt begrænset set i forhold til den totale population og dermed det begrænsede antal respondenter.

Besvarelserne tyder desuden på, at spørgeskemaerne i høj grad er besvaret af pædagoger med en særlig interesse for musik i dagtilbud. Respondenterne har angivet på en skala fra 1 til 10, hvor meget erfaring de har med at synge eller spille. Her svarer 60%, at deres erfaring ligger fra 6 til 10, mens 40% svarer, at deres erfaring ligger fra 1 til 5, og kun 3,8% svarer 1=ingen erfaring. Besvarelserne afspejler således ikke den generelle situation, som ovennævnte evalueringer peger på, at mange pædagoger er tilbageholdende med at anvende sang og musik pædagogisk.

Pædagogernes oplysninger om, hvordan musik er vægtet i deres uddannelse ville være interessante at sammenholde med, hvor og hvornår de er uddannet, men disse oplysninger er ikke omfattet af undersøgelsen.

## Status og perspektiv

Det er positivt, at der med Dagtilbudsloven og *Den styrkede pædagogiske Læreplan* er formuleret et pædagogisk og didaktisk grundlag for dagtilbud. *Den styrkede pædagogiske Læreplan* og ændringen af læreplanstemaet fra *Kulturelle udtryksformer og værdier* til *Kultur, æstetik og fællesskab* er udtryk for et øget fokus på leg og dannelse samt en bred læringsforståelse. Dette udelukker således ikke, at musik (igen) kan få en tydelig plads i dagtilbudspædagogik, både som særskilte musikaktiviteter og som del af læreplanstemaerne i øvrigt.

Det er imidlertid påfaldende, at musik (og andre æstetiske udtryksformer) stort set ikke er nævnt hverken i de 6 læreplanstemaer (Dagtilbudsloven 2007) eller i *Den styrkede pædagogiske læreplan* (2018). Det påhviler det enkelte dagtilbud at udfylde rammerne, og der er således ikke noget incitament i de generelle bestemmelser for at lægge vægt på musik. Dette må vække undren set i forhold til, at sang og musik historisk set har været en central del af selve det pædagogiske grundlag for dagtilbud i Danmark.

Resultatet af spørgeskemaundersøgelsen peger på, at sang og musik indgår i den pædagogiske hverdag i mange institutioner, men at det geografisk ser ud til at være ret forskelligt, hvilket kan hænge sammen med, hvor og hvornår pædagogerne er uddannet samt, hvordan det enkelte dagtilbud er bemandet. Besvarelsene tyder på, at sang og musik indgår i hverdagen i de fleste dagtilbud, men at der er stor forskel på omfanget. Langt under halvdelen har samarbejde med musikpædagoger eller musikskoler, og kun de færreste har længerevarende samarbejde. Der er stor forskel på omfanget af de enkelte dagtilbuds aktive repertoire af sange og sanglege, og det er i nogle tilfælde under 10 eller helt ned til bare 5 sange.

Den aktuelle undersøgelse er forbundet med en vis usikkerhed på grund af det lave antal respondenter, og fordi det tilsyneladende kun er de mest motiverede medarbejdere, der har besvaret den. Andre undersøgelser peger imidlertid på, at mange pædagoger i dagtilbud ikke føler sig rustet til og derfor er tilbageholdende med at deltage i sang og musik, og diverse undersøgelser og evalueringer (se afsnittet om aktuelt lovgrundlag oven for) peger på, at det pædagogiske personale mangler kompetencer til at varetage musikalske aktiviteter.

En væsentlig forudsætning for, at musikalske aktiviteter kan vægtes højt i dagtilbud, vil derfor være, at musik igen bliver en del af grundfagligheden i pædagoguddannelsen, herunder at der afsættes tid til færdighedstræning og pædagogisk brug af musik. Efteruddannelseskurser for pædagoger i musik vil desuden være en forudsætning for at rette op på den aktuelle situation, hvor musik siden 2007 kun i ringe grad eller slet ikke har indgået i uddannelsen af pædagoger.

I de seneste årtier har den musikpædagogiske praksis i dagtilbud i stigende grad gjort brug af elektroniske medier, hvor musik er potentielt tilgængelig når som helst og hvor som helst for både børn og voksne. Dette efterlader det pædagogiske personale med et stort ansvar for,

hvilket forhold børnene får til musik, herunder den genremæssige og kulturelle mangfoldighed, samt i hvilket omfang musik er et lydspor i baggrunden eller en fællesskabende praksis.

Den musikpædagogiske praksis og refleksion i dagtilbud afhænger selvsagt af, hvordan og i hvilket omfang musik(pædagogik) har indgået som indhold i uddannelsen af pædagoger (se kapitlet "Musik i pædagoguddannelsen 2010-2020"). Status anno 2020 er, at pædagoger måske er uddannet til at reflektere over æstetiske læreprocesser i dagtilbud, men de færreste får gennem uddannelsen praktiske færdigheder i at inddrage musik i pædagogisk praksis. Det vil derfor være interessant og vigtigt at følge musikalske aktiviteterets rolle i dagtilbud nærmere i de kommende år.

## Referencer

- Aabro, C. (2019). Indledning. I C. Aabro (Red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 9 - 26). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- AKF (Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut), Udviklingsforum I/S, NIRAS Konsulenterne A/S, & Danmarks Evalueringsinstitut. (2008). *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner*. København: EVA.
- Bayer, S., Hamre, B., Eklund Hansen, A., Sandbjerg Hansen, C., & Kristensen, J. (2015). Nyt børnesyn - læring og kompetenceudvikling, forebyggelse og inklusion. I S. Bayer, & J. Kristens (Red.), *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015* (Årg. 2, s. 165 - 210). København: U Press.
- Belling, N. M., Kirkegaard, S., Broström, S., Skriver Jensen, A., & Rasmussen, K. (2016). *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Hvordan og i hvilket omfang inddrager pædagoger i danske daginstitutioner læreplanerne i faglige refleksioner og praksis?* Emdrup: DPU, Aarhus Universitet.
- Børne- og socialministeriet (2018). *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. BEK nr 968 af 28/06/2018.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold*.
- Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr 824 af 15/08/2019.
- Draper, Thomas W. & Claire Gayle (1987): An analysis of historical reasons for teaching music to young children. In: Peery, Craig; Irene Weiss Peery & Thomas W. Draper (eds.): *Music and child development*. New York, Heidelberg, Berlin : Springer Verlag.
- EVA Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Læreplaner i praksis - daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. København: EVA.

- Holck, U. (2002). 'Kommunikalsk' samspil i musikterapi: kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme. Ph.D.-afhandling. Aalborg: Institut for Musik og Musikterapi. Aalborg Universitet.
- Holgensen, S.-E. (2002). Mening og deltagelse. Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning. Ph.d.-afhandling. Emdrup: Danmarks pædagogiske Universitet.
- Holgensen, S.-E. (2007). Kropslighed i musikalske udtryk. I M. Herskind (Red.), *Kropslighed og læring i daginstitutioner* (s. 191 - 204). Værløse: Billesø & Baltzer
- Kampp, G. (2015). *Hvorfor musik i dagtilbud? Hvordan kan musik i dagtilbudspædagogikken understøtte barnets identitetsdannelse?* Specialeafhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, ARTS, Aarhus Universitet.
- Rambøll og EVA. (2015). *Kortlægning. Børns møde med kunst og kultur i dagtilbud*. København: Kulturministeriet.
- Ronnefeld, M. (1997). Kroppen og musikken i dansk børnehavetradition. I Vejleskov, H. (red). *Den danske børnehave*. Kroghs Forlag A/S.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik-i psykoterapi og hverdagsliv* [The present moment in psychotherapy and everyday life]. København: Hans Reitzels Forlag
- Trevarthen, C. (2012). Communicative musicality: The human impulse to create and share music. In: Hargreaves, D., Miell, D., & MacDonald, R. (Eds.). (2012). *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford UP.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In: McPherson (ed.) *The child as musician: A handbook of musical development*, 311-329. Oxford UP.

## 3. Musik i folkeskolen

Søren Bechmann, Finn Holst og Karen Kjær Johansen

### Den generelle udvikling af læreplan og timerammer

Siden 1814 har musikfaget været en del af den obligatoriske fagrække under betegnelsen „Sang“ (1814-1958), efterfulgt af „Sang (musik)“ (1958-1975) og senest som „Musik“ (1975 - ...).

I perioden op til 1970 var faget overvejende et *én-times* fag, men dækkede til gengæld alle klassetrin (1.-9.). Erkendelsen af, at det er problematisk, når faget i udbredt grad undervises som én-times-fag, førte til, at man i 1970 ændrede faget til et gennemgående to-timers-fag fra 1. til 6. kl. (se figur 1). Timetalsændringen i 1970 medførte ikke en ny læseplan.

	1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	I alt
1958	2	1	1	2	2	1	1	1	2	-	13
1970	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	12
1975	1	2	2	2 (1)	2 (1)	-	-	-	-	-	8 (7-9)
1988	1	2	2	2	1	P-fag		Valgfag			8
1994	1	2	2	2	1	1	-				9
2002/ 2009	1	2	2	2	1	1	-				9
2013	2	2	2	2	2	1	Valgfag (1-årigt)			-	11
2018	2	2	2	2	2	1	Valgfag (2-årigt)		-		11

Figur 1: Udviklingen i timetal 1958-2020

Der gennemføres i perioden fra 1958 til 1975 en markant ændring af fagets formålsparagraf fra et sangfag med vægt på folke- og kirkesang og bevarelsen af "vore mange gode folkelige sange" til et musikfag, hvor eleverne både som lyttende og som udøvende indgår i et aktivt forhold til musik i forskellige udtryksformer. Arbejdet med en efterfølgende læseplan blev påbegyndt i 1974 og indeholdt således en opgradering af fagets indholdsside med udgangspunkt i timetalsfordelingen fra 1970. Den nye læseplan – med skiftet fra „Sang (musik)“ til „Musik“ – blev udgivet i 1976 (Faghæfte '76) i forlængelse af forudgående bekendtgørelse (1975 jf. figur 1). På trods af de større indholdsmæssige krav blev der i 1975 gennemført en ny timetalsfordeling, som reducerede timetallet og beskar det obligatoriske forløb til 5. kl. Timetallet blev endvidere på 4. og 5. årgang gjort afhængigt af klassekvotienten.

I 1988 blev der igen udarbejdet en ny undervisningsplan (Faghæfte '88) med obligatorisk undervisning fra 1.-5. kl., P-fagsordning i 6.-7. kl. og musik som valgfag i 8.-10. kl. Her præciseres, at det vejledende timetal (1,2,2,2,1) må betragtes som minimum for gennemførelse af læseplanens intentioner uanset elevtal. I vejledningen fra 1988 formuleres at: „Formålet med undervisningen er gennem udvikling af evnen til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik at bibringe eleverne forudsætninger for en livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for selvstændigt at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.“

Fra 1989-91 arbejdede KUP-udvalget (Musik - kvalitet i uddannelse og undervisning 1991) med bl.a. at vurdere problematikken omkring timerammen. Udvalget anbefalede gradvist at udfylde hullet for den obligatoriske musikundervisning (det sorte hul) mellem 5. kl. og 1.g.

Med folkeskoleloven af 1993 (Lov nr. 509, 1993) blev den obligatoriske musikundervisning udvidet til igen at omfatte 6. kl. Faget har siden da været obligatorisk fra 1.-6. klasse med ikrafttræden fra den 1. august 1994. Det vejledende timetal blev fastsat til 1,2,2,2,1,1 dvs. et samlet timetal igennem forløbet på 9 timer, hvilket dog stadig ligger langt under udgangspunktet fra 1958 med et timetal gennem forløbet på 13 timer. Der var med bekendtgørelsen fra 1994 fortsat en valgfagsordning på 8.-10. klassetrin, men P-fagsordningen forsvandt og efterlod 7. klassetrin uden formel tilvalgsmulighed. I 1994 (BEK nr. 482, 1994) blev endvidere de såkaldte CKF'er – Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder indført som en centralt bestemt (Undervisningsministeriet) overordnet indholdsbeskrivelse for undervisningen i faget. CKF'erne dannede grundlag for det nye faghæfte i 1995 (Faghæfte 1995).

I 2002 (Faghæfte 2002) gennemføres en revision af fagets hovedgrupper som led i projektet „Klare Mål“. De centralt fastsatte indholdsbestemmelser er CKF'erne fra 1994 i uændret form, mens indholds- og målbeskrivelserne for læseplanen (forslag til læseplan) er reformulerede i de tre nye hovedområder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben. Der indføres i Klare Mål kategorien 'delmål', der kan opfattes som en støtte og præcisering til

CKF-beskrivelserne. Faghæftet udkom i et begrænset oplag, og udgivelsen blev reelt indstillet i forbindelse med planer om at erstatte Klare Mål (Faghæfte 2002) med Fælles Mål (Faghæfte 2004).

I Fælles Mål (2004) udgår CKF'erne som selvstændig kategori og erstattes med målbeskrivelser (slutmål), der herefter gælder som Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder. Dette er en klar ændring fra indholdsbeskrivelse til målbeskrivelse ('outputstyring'). Kategorien 'delmål', som i Klare Mål (2002) er lokalt bestemt, bliver med Fælles Mål (2004) hhv. Fælles Mål 2009 ændret til bindende trin- og slutmål, der er centralt bestemte (centralt bestemte detaljerede målbeskrivelser).

Timetalsreglerne justeres i 2003 med bekendtgørelse nr. 537, fulgt op af Bek. nr. 1131. Musik forbliver et obligatorisk fag i 1.-6. kl., og der kan tilbydes valgfag i 8., 9. og 10. kl. Det vejledende timetal anføres (Bek. Nr. 1131, 2006) i klokketimer på 30, 60, 60, 60, 30, 30 per år, hvilket i praksis svarer til et skematimetal (lektioner pr uge) på 1,2,2,2,1,1. Ved at angive timetal i klokketimer per år opnås bl.a. en planlægningsfleksibilitet (fx i forhold til fag- og temauger). Bindende minimumstimetal angives ikke for fag, men for faggrupper, hvor musik skal sammenregnes i en gruppe med de praktiske/musiske fag – og dette over perioder á tre år. Reglerne for minimumstimetal skal imidlertid ses i forhold til Fælles Mål for Musik. Der skal ifølge Undervisningsministeriets timetalsvejledning planlægges med et timetal, som vurderes at kunne sikre, at undervisningen lever op til de målbeskrivelser, der fremgår af bekendtgørelsen om Fælles Mål (Vejl. nr. 9888, 2007) hhv. Fælles Mål 2.

I 2009 revideres Fælles Mål fra 2004. I Fælles Mål 2 (Faghæfte 2009) er den grundlæggende struktur med bindende trin- og slutmål videreført som et vigtigt led i den samlede læreplan, men der foretages mindre ændringer i formål, struktur og indhold.

I fagets formål, som ellers har stået uændret siden 1994 får sang og danske sange en mere fremtrædende plads i stk. 1.

I slut- og trinmål foretages mindre ændringer, som hovedsagelig kan opfattes som sproglige sammenskrivninger. Ændringerne i slut- og trinmål danner dog tilsammen et billede af, at „notation“ som begreb opnår et større fokus, hvorimod arbejdet med „gehør“ må siges at stå mindre stærkt. Endvidere udgår kravet om forståelse af enkelte musikfaglige begreber som fx frase, motiv og akkompagnement. Det tværfaglige samarbejde bestående af multimodale udtryksformer som musik, billede, bevægelse og drama fremgår mindre tydeligt, idet et sådant særskilt krav tidligere fremstod på alle niveauer.

Kravet til integrering af computeren er skærpet med en obligatorisk formulering, og rap som musikalsk udtryksform er for første gang blevet et krav.

I 2013 vedtages en ny stor folkeskolereform indeholdende rammerne for en 'længere og mere varieret skoledag'. Bindende minimumstimetal angives ikke længere for fagblokke, men for

elevens samlede ugentlige undervisningstimer. Det vejledende timetal for musik øges med 1 lektion på henholdsvis 1. og 5. årgang samtidig med, at det gøres obligatorisk for alle elever at vælge et valgfag allerede fra 7. klasse. Valgfagsblokken indgår i hele overbygningen og musikfaget skal indgå i den obligatoriske projektopgave i 9. klasse, såfremt eleven har det som valgfag. Musikfaget er på lige fod med fx billedkunst et-årigt til forskel fra fx madkundskab, som fortsat er to-årigt og med mulighed for prøve.

En ny undervisningstid – 'understøttende undervisning' – indføres med henblik på at gøre elevernes skoledag mere varieret. Denne tid skal bruges på undervisningsopgaver, som kan understøtte den fagopdelte undervisning. I relation til musik kan den understøttende undervisning fx indgå på tværs af årgange til morgensamlinger og skolekoncerter.

Med reformen bliver folkeskolerne forpligtet til at indgå samarbejder, herunder partnerskaber, med kommunale og kommunalt støttede musikskoler. Omvendt skal musikskoler ifølge den allerede eksisterende musiklov indgå i samarbejder med kommunens folkeskoler.

Som følge af reformen igangsættes en omfattende revidering af Fælles Mål, der udmøntes i de såkaldte Forenklede Fælles Mål (FFM), som bliver obligatoriske fra og med skoleåret 2015/16. FFM tager udgangspunkt i ambitionerne om en mere læringsmålstyret og kompetenceorienteret undervisning, hvor fokus flyttes fra 'undervisning til læring'.

Strukturen i målhierarkiet ændres, idet Slutmål og Trinmål udgår til fordel for 'Kompetencemål', 'Færdigheds- og vidensområder', 'Færdigheds- og vidensmål' samt omfattende vejledningsmateriale i form af en digital dynamisk vidensportal indeholdende en samlet beskrivelse for udfoldelsen af en struktureret læringsmålstyret undervisning. Hele strukturen hjælpes på vej med et nyt korps af læringskonsulenter, som sendes rundt i hele landet med henblik på vejledning.

En sammenligning af læreplansstrukturen viser tydeligt ændringerne i de centrale bestemmelser, som trinvist er indført (se figur 2).

	1993-loven	Klare Mål	Fælles Mål	Forenkledede Fælles Mål
Centrale bestemmelser	Formål CKF	Formål CKF (Læseplaner)	Formål Slutmål Trinmål (Læseplaner)	Formål Kompetencemål Færdigheds- og vidensområder Færdigheds- og vidensmål* (Læseplaner)
Lokale bestemmelser	Læseplaner	Delmål (Læseplaner)		(Læseplaner) Dynamiske læringsmål
Vejledende tekster	Vejledning	Vejledning	Undervisningsvejledning	Undervisningsvejledning Tegn på læring Undervisningsforløb

Figur 2: Ændringer i centrale bestemmelser \*(Færdigheds- og vidensmål gøres vejledende i 2017)

Med folkeskolereformen 2013 forpligtes folkeskolerne til at indgå samarbejder med musikskolerne, og tilsvarende justeres musikloven i 2014, så musikskolerne fortsat er forpligtiget til at samarbejde med folkeskolerne. Samarbejdet sker som led i intentionerne med 'den åbne skole'. Det er op til den enkelte skoleledelse at beslutte, hvordan samarbejdet udmøntes i praksis. Endvidere kan skolelederen med reformen give tilladelse til, at en elev opfylder sin undervisningspligt ved at deltage i musikundervisning på den kommunale musikskole – fx i stedet for valgfagstimerne. Samarbejdet mellem musikskole og folkeskole er siden 2014 intensiveret. Samarbejdet mellem grundskole og musikskole foregår som hovedregel som samarbejde i et tværinstitutionelt felt, der skaber mulighed for udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer. Et væsentligt udviklingsområde har vist sig at være ensembleundervisning og orkesterklasser, men talrige nye snitflader for samarbejde har de seneste 5 år set dagens lys.

I dec. 2017 indføres ved lov en justering af Fælles Mål, så de bindende færdigheds- og vidensmål bliver vejledende. Bindingerne løsnes med henblik på at give lærerne et større professionelt råderum i tilrettelæggelsen af undervisningen og som et modtræk til den relativt styrende og mekaniske tilgang, som den læringsmålstyrede undervisning repræsenterer.

Kompetenceområder samt Færdigheds- og vidensområder forbliver bindende. Justeringen medfører en teknisk gennemskrivning af læseplanerne, så ændringerne er tydelige.

I 2018 aftales rammerne for indførelsen af et to-årigt obligatorisk praktisk/musisk valgfag, som skal afsluttes med prøve efter 8. kl. Musik som valgfag bliver to-årigt og indgår sammen med valgfagene håndværk og design, billedkunst samt madkundskab i en særlig gruppe af valgfag, hvoraf eleven skal vælge mindst et. Valgfaget med afsluttende prøve træder i kraft allerede fra skolestart 2019 med første afsluttende prøver i sommeren 2021. Fælles Mål for musik som valgfag udbygges, så kompetenceområderne modsvarer fagets obligatoriske del og så indholdet samlet set dækker et to-årigt forløb. Prøven indgår i beregningsgrundlaget for folkeskolens afgangseksamen. Formålet med det obligatoriske valgfag er at styrke praksisfagligheden, fremme alle elevers alsidige udvikling og dannelse samt åbne flere elevers øjne for erhvervsuddannelserne. Sidstnævnte fokus på erhvervsuddannelserne kommer konkret til udtryk derved, at alle skoler skal tilbyde valgfaget håndværk og design, mens de øvrige 3 valgfag er frivillige for skolen at udbyde – dog med den undtagelse, at eleven skal have en reel valgmulighed mellem mindst to valgfag.

### **Sammenfatning læreplan og timerammer**

Fagets vejledende timetal er i perioden fra 1994 til 2009 uændret, men øges med reformen i 2013 med 1 time på henholdsvis 1. og 5. årgang. Faget opnår derved det højeste vejledende timetal i mere end 40 år. Vælges tillige musik som valgfag opnås sammenlagt et timetal tangerende det højeste nogensinde.

Målbeskrivelserne flyttes med Forenklede Fælles Mål i 2014 fra undervisningsmål til læringsmål for den enkelte elev. De obligatoriske mål bliver i bedste fald mere enkle, men der bliver flere af dem med øget målstyring til følge. Antallet af obligatoriske mål reduceres i 2017, idet færdigheds- og vidensmålene gøres vejledende.

Valgfaget musik gøres fra 2019 to-årigt med afsluttende prøve i slutningen af 8. kl. og indgår i en gruppe af fire valgfag, hvorfra hver elev skal vælge mindst et. Musikfaget bliver som valgfag styrket derved, at eleverne skal vælge ét valgfag ud af blot fire. Det er dog ikke et krav, at skolen udbyder alle fire potentielle valgfag.

## Formål og indholdsmæssige hovedområder for faget musik i folkeskolen

### 2.1 Formålsformuleringer

1960.

Formålet med folkeskolens undervisning i sang er:

1. at udvikle og styrke evnen til og den umiddelbare glæde ved at synge, spille og lytte til musik,
2. gennem indøvelse af et fyldigt melodistof at give børnene kendskab til folke- og kirkesang,
3. at pleje stemmen og udvikle øret og den rytmiske fornemmelse,
4. i det hele at udvikle børnenes musikalske anlæg og derigennem bidrage til at berige deres tilværelse i og uden for skolen. Det fremhæves, at arbejdet med fællessang må have en fremtrædende plads i undervisningen, idet dette er af afgørende betydning for, at vore mange gode folkelige sange synges og dermed bevares.

*Formuleringen om at udvikle og styrke evnen til og den umiddelbare glæde ved at synge, spille og lytte til musik udgår og erstattes i 1976 af formuleringen om at bevare deres lyst til at beskæftige sig med musik:*

1976.

Formålet med undervisningen er, at eleverne udvikler deres evner for og bevarer deres lyst til at beskæftige sig med musik.

Stk. 2. Det skal tilstræbes, at eleverne får lejlighed til både som lyttende og som udøvende at indgå i et aktivt forhold til musik i forskellige udtryksformer, og at de får mulighed for gennem musik at samarbejde med andre og at nå til en forståelse af fremmede miljøer og kulturer.

Stk. 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne bliver fortrolige med danske salmer og sange, som indgår i den folkelige tradition.

*Formuleringerne i 1960 og 1976 om at udvikle elevernes lyst til og glæde ved musik falder bort i 1988 med en drejning mod kultur og samfund. Her indføres en formulering om forberedelse til livslang deltagelse i musiklivet i stykke 2, mens formuleringen om danske sange og salmer udgår:*

1988.

Formålet med undervisningen i musik er gennem udvikling af evnen til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik at bibringe eleverne forudsætninger for en livslang og aktiv

deltagelse i musiklivet og for selvstændigt at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.

Stk. 2. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af musik som en del af vores kultur, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv bl.a. gennem beskæftigelsen med nye og ældre danske sange og salmer.

Stk. 3. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentrationsevne og motorik, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab

*I 1995 indføres en formulering om elevernes aktive og skabende beskæftigelse med musik i stykke 2, og kultur og samfundsorienteringen rykkes ned til stykke 3. Der ændres ikke i formålsparagraffen i 2004: 1995 og 2004 (Fælles Mål 1)*

Formålet med undervisningen i musik er, at eleverne udvikler deres evne til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik. Undervisningen skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for selvstændigt at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.

Stk. 2. 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.

Stk. 3. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af dansk og udenlandsk musiktradition som del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv.

*I 2009 indføres i stk. 1 som eneste ændring en formulering om 'danske sange', hvorved det at 'synge danske sange' fremstår væsentligt og tydeligt i fagets formål:*

*2009 (Fælles Mål 2)*

Formålet med undervisningen i musik er, at eleverne udvikler deres evne til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik, herunder synge danske sange. Undervisningen skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.

Stk. 2. 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.

Stk. 3. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af dansk og udenlandsk musiktradition som en del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv.

*I 2013 indføres kompetencebegrebet og undervisningsbegrebet fjernes:*

*2013 (Forenklede Fælles Mål):*

Eleverne skal i faget udvikle kompetencer til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik, herunder at synge danske sange. Faget skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for at kunne forholde sig til samfundets mangecartede musiktilbud.

Stk. 2. Eleverne skal beskæftige sig aktivt og skabende med musik. Faget skal 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.

Stk. 3. I faget musik skal eleverne udvikle forståelse af dansk og udenlandsk musiktradition som en del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv.

## **2.2 Indholdsmæssige hovedområder i oversigt**

*Faghæfte '76 - hovedområder:*

Bevægelse, horelære, spil, musikalsk skaben, sang, stemmepleje, musikorientering.

*Faghæfte '88 - hovedområder:*

Sang, instrumentalspil, musiklære.

*Faghæfte '95 - hovedområder:*

Sang, instrumentalspil, bevægelse, musiklære.

*Faghæfte '02, '04 og '09 - hovedområder:*

Musikudøvelse (sang, spil, bevægelse)

Musikalsk skaben (skabende musikalsk arbejde)

Musikforståelse (musiklytning, musiklære, musikforståelse).

*Faghæfte '14 - hovedområder:*

Musikudøvelse (Sangrepertoire, Sangteknik, Sanglege og bevægelseslege, Fællesdans, Spil)

Musikalsk skaben (Lydfornning, Arrangement, Komposition, Improvisation, Bevægelse)

Musikforståelse (Musikoplevelse, Instrumentkendskab, Analyse, Musikhistorie, Musikkens funktion)

### Sammenfatning – formål og indhold:

Formålsformuleringen for musikfaget er generelt meget stabil, men følger nogle generelle tendenser i tiden, som optræder på tværs i folkeskolens fagrække.

Formuleringerne i 1960 og 1976 om at udvikle elevernes lyst til og glæde ved musik falder bort i 1988 med en drejning mod kultur og samfund. Her indføres en formulering om forbedrelse til livslang deltagelse i musiklivet i stykke 2, mens formuleringen om danske sange og salmer udgår.

I 1995 indføres en formulering om elevernes aktive og skabende beskæftigelse med musik i stykke 2, og kultur og samfundsorienteringen rykkes ned til stykke 3. Der ændres ikke i formålsparagraffen i 2004.

I 2009 indføres i stk. 1 som eneste ændring en formulering om 'danske sange', hvorved det at 'synges danske sange' fremstår væsentligt og tydeligt i fagets formål. Lignende fokus på netop de danske sange fremstod i formålene fra '76 og '88 – her i lighed med salmer. I 1960 og forud herfor var de danske sange indforstået, idet der i faghæfterne fremgik egentlige sanglister med danske sange (og salmer), som skulle tilegnes.

I 2013 indføres kompetencebegrebet og undervisningsbegrebet fjernes. Dette medfører kun en teknisk justering af fagformålet.

I udviklingen af faget fra sang til musik har der været skiftende måder at beskrive indholdet på i faghæfterne - nemlig fra angivelse af deldiscipliner til de nuværende tre kompetenceorienterede hovedområder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben.

Musikfagets tre hovedområder har siden 2002 været konsistente og udgør fortsat en sammenhængende faglig identitet for faget.

Med Forenklede Fælles Mål (2014) indføres en ny obligatorisk målstruktur, som udover øget fokus på elevens læring resulterer i et øget målhierarki, hvor de overordnede kompetencer nedbrydes til en lang række af mere konkrete færdigheds- og vidensmål. Færdigheds- og vidensmålene gøres imidlertid vejledende fra 2017 i et forsøg på at skabe mere frihed for den enkelte skole.

## Musikundervisningens rammer

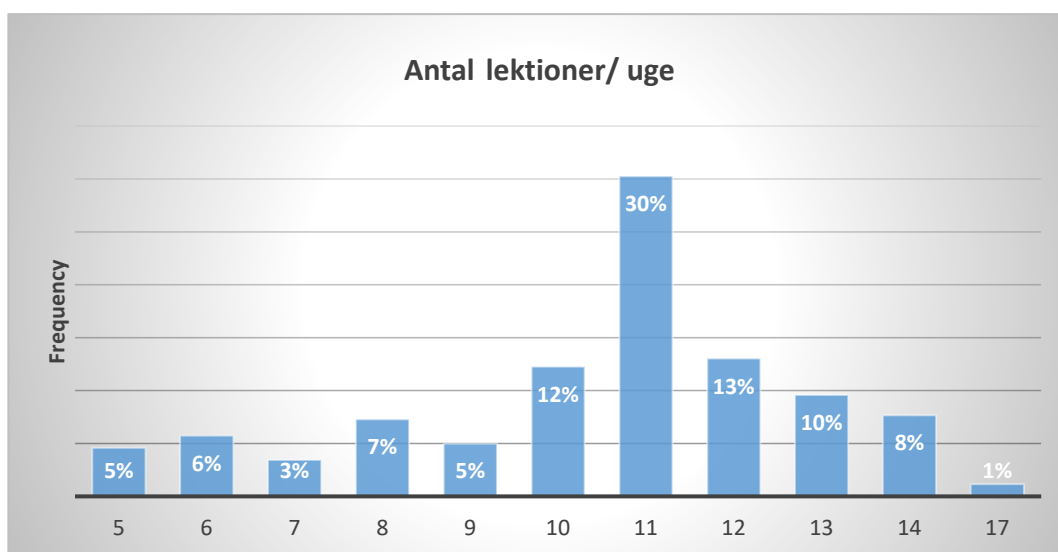
Beskrivelsen af musikfagets rammer i folkeskolen i statusrapporten fra 2010 byggede på en undersøgelse fra 2009 (*Timetalsundersøgelse - Musik i Folkeskolen, DPU og Folkeskolens Musiklærerforening 2009*), som belyste fagets faktiske timetal i den obligatoriske musikundervisning, lærernes undervisningstimer og kvalifikationer, hvorvidt undervisningen varetages af lærere med linjefag eller tilsvarende kvalifikationer, samt timerammernes betydning i forhold til trin- og slutmål. Der er i 2019 gennemført en tilsvarende spørgeskemaundersøgelse (n=476), ligeledes i et samarbejde mellem DPU (musikpædagogik) og Musiklærerforeningen,

som belyser den nuværende tilstand i relation til samme emner. Undersøgelsen bygger overvejende på besvarelser fra Musikhøjskoleforeningens medlemmer, og det må derfor formodes at der er en overrepræsentation af velkvalificerede musiklærere fra skoler med en relativ høj grad af musikkultur (skolernes A-hold) og tilsvarende underrepræsentation fra skoler med fravær af samme (skolernes B-hold).

### Fagets timetal i den obligatoriske musikundervisning

Statusrapporten fra 2009 peger på at der i løbet af nullerne var sket en markant reduktion fra en tidligere gennemgående tendens til overvejende at opfylde det anbefalede timetal til at mere end 40% af skolerne i 2009 lå under det samlede anbefalede timetal. Der var tale om en tiltagende tendens til at reducere faget til *et overvejende én-times-fag* med en reduktion på 20% i forhold til det anbefalede timetal, med en uheldig tendens til at reducere timerne i de små klasser. Datamaterialet fra 2009 viste desuden en meget stor spredning mellem skolernes timetal i musik.

Undersøgelsen fra 2019 viser et anderledes positivt billede, som peger på øgning (gentabling) af undervisningstiden i forhold til det anbefalede timetal (FIGUR 3).



Figur 3 – antal ugentlige lektioner sammenlagt på alle årgange

Ca. 60% af skolerne har 11 eller flere ugentlige lektioner, hvilket ud fra fordelingsmønstre i datasættet typisk udgør en fordeling med to lektioner på alle årgange fra første til femte og én time i sjette – altså opfyldelse af det anbefalede timetal (11 timer) eller mere i form af flere timer på nogle årgange eller timer til valgfag. Tilsvarende har ca. 40% mindre end eller lig med 10 ugentlige lektioner. Dette dækker lektionsfordelinger hvor der undervises mindre end 2 lektioner fra første til femte og en lektion i sjette. Ved de laveste samlede timetal (5, 6 og 7) undervises kun en time på hvert klassetrin og i nogle tilfælde bortfalder musikundervisningen i sjette klasse.

I 2009 lå de fleste omkring 8-9 lektioner, og fordelingskurven har flyttet sig markant i 2019, hvor kurven centrerer sig omkring 11 ugentlige lektioner (typetal 11). Det typiske antal musiktimer har således udviklet sig fra at ligge væsentligt under det anbefalede i 2009 til at ligge omkring det anbefalede i 2019 - for en del af skolerne.

Tendensen der ses i det nye datamateriale er - i modsætning til i 2010 hvor bevægelsen gik tydeligt mod musik som en-times fag – en bevægelse mod musik som to-timers fag. Men der er også en ganske stor spredning mellem skolernes timetal (helt ned til 5), og det må desuden tages i betragtning at besvarelser fra skoler, som ikke har kvalificerede musiklærere eller hvor de kvalificerede musiklærere grundet nedprioritering har søgt væk, er stærkt underrepræsenteret. Som det vil fremgå af andre sider af undersøgelsen, er der stadig et B-hold af skoler som adskiller sig markant herfra.

Opdelingen fremstår dermed samlet set mere markant i dag mellem A-holdet og B-holdet og peger på en tendens til en større forskel på det børn og unge bliver tilbudt, afhængigt af hvor de går i skole. Der er her tale om en problemstilling, som også vedrører den frivillige musikundervisning og dermed har en alvorlig kulturpolitisk konsekvens.

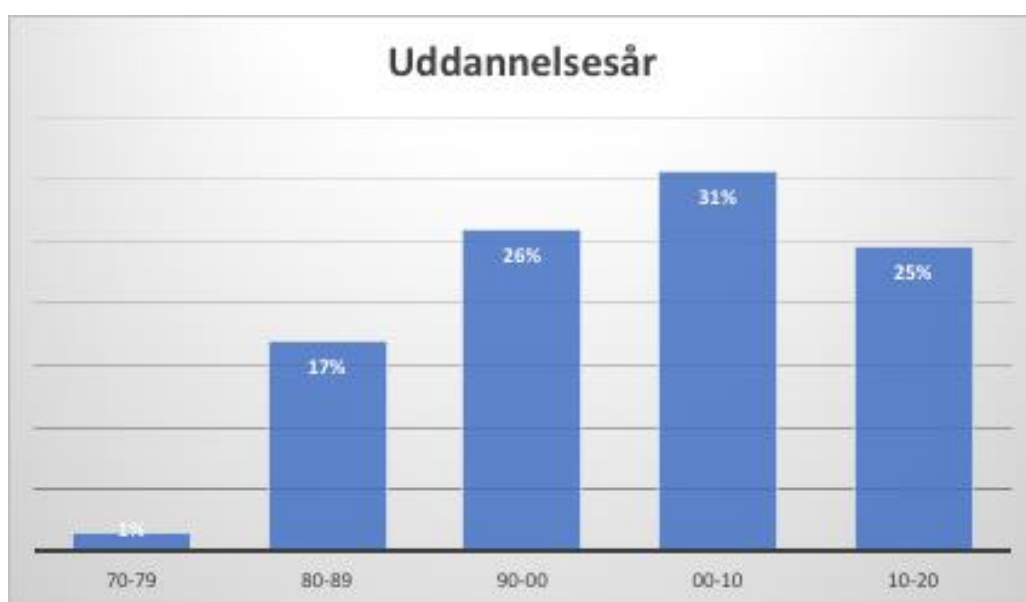
### Lærernes undervisningstimer

Undersøgelsen i 2009 pegede på, at det kan være problematisk, at nogle lærere bliver presset til at tage (for) mange timer pga. mangel på musiklærere på skolen. Dette fører til at kvalificerede musiklærere brænder ud og holder op med at undervise, hvilket igen betyder, at der er endnu færre lærere til at dække faget på en skole. *Dette er i undersøgelsen i 2019 uændret* og altså et aktuelt problem, at der ikke er musiklærere nok og at musiklærere med for mange musiktimer brænder ud.

Dette er tæt forbundet med manglende muligheder for kurser og efteruddannelse og er også uændret i undersøgelsen i 2019. På nogle skoler (som prioriterer musik) er der gode muligheder, men på flere skoler er mulighederne begrænsede eller ikke til stede:

- Gode muligheder angives af 27%.
- Begrænsede muligheder angives af 43%.
- Dårlige eller ingen muligheder angives af 30%.

Undersøgelsen i 2009 pegede på, at det var vanskeligt at skaffe kvalificerede lærere, da der var et underskud af uddannede musiklærere. Situationen i 2019 er ikke blot uændret men forstærket på grund af naturlig afgang. Undersøgelsen (2019) viser, at der er få musiklærere med en uddannelse fra 70'erne, mens der er en stor gruppe med en uddannelse fra 80'erne, som må forventes at gå på pension i den kommende tid, hvilket vil forværre problemet. Tallene peger desuden på en nedgang i antallet af nyuddannede musiklærere i perioden 2010-20.



Figur 4. Dimissionsår for nuværende musiklærere

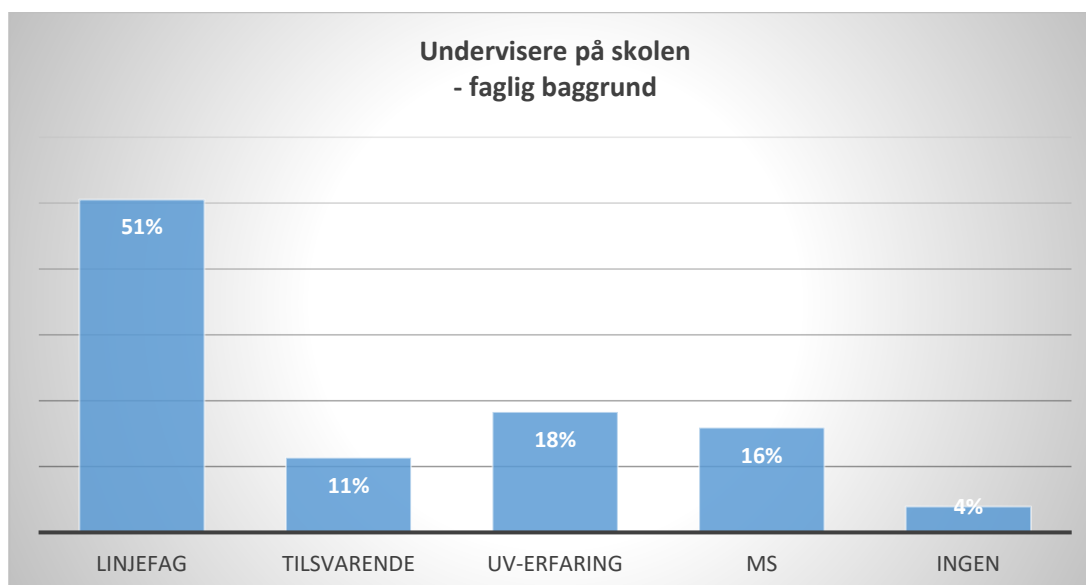
Mangel på kvalificerede musiklærere medfører at lærere uden musikfaglige kvalifikationer underviser i faget, hvilket både kan være lærere uden undervisningskompetence i musik (linjefag musik) og pædagoger, der underviser i musik i folkeskolen. Flere besvarelser peger på, at dette er problematisk.

Det er således uholdbart at forvente, at problemet kan løses ved fortsat at bede de eksisterende kvalificerede musiklærere tage endnu flere timer – resultatet heraf vil nok snarere være at den lokale musikkultur på skolen kollapser og som følge heraf en yderligere udbredelse af skolernes B-hold og en dermed forbundet samfundsmæssig segregering.

### Lærerkvalifikation

I undersøgelsen i 2009 var det tydeligt, at der var en markant opdeling mellem undervisning, som blev varetaget af kvalificerede og undervisning varetaget af undervisere uden rimelige og tilstrækkelige kvalifikationer. Der tegnede sig i 2009 et billede af en markant opdeling af skolerne i et A-hold (A-skoler) og et B-hold (B-skoler) både for spørgsmålet om fagets timetal og for, hvorvidt undervisningen varetages af lærere med linjefag eller tilsvarende kvalifikationer.

Det er et væsentligt resultat af den tidligere undersøgelse (2009) og aktuelle undersøgelse (2019), at musikfaget på A-skoler overvejende tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere. Ca. 80% af underviserne på de skoler vi har besvarelser fra har linjefag eller tilsvarende kvalifikation eller kommer fra musikskolen (undervisningen varetages af musikskolen for folkeskolen). De resterende tyve procent udgøres af undervisere uden musikfaglige kvalifikationer herunder lærere med undervisningserfaring.



Figur 5: Musikpædagogisk baggrund

Den største del af de kvalificerede undervisere har aktuelt (2019-undersøgelsen) linjefagskompetence / undervisningskompetence i musik, og en del af disse har desuden en videreuddannelse som cand.pæd. i musik. Derudover finder vi en del undervisere med en bachelor eller kandidatuddannelse i musikvidenskab, og ligeledes en del undervisere med konservatoriebaggrund, overvejende med uddannelsen som Almen Musikpædagog (AM) eller Musiklærer (ML).

Men det fremgår tillige af undersøgelsen at der også indgår en gruppe undervisere uden musikpædagogisk uddannelse, men med "undervisningserfaring". Det må fastholdes, at man ikke med rimelighed kan medregne undervisere uden relevant uddannelse som kvalificerede på grundlag af at man tidligere 'har prøvet at undervise i musik' - et sådant "tælletrick" løser ikke de eksisterende problemer. Der er desuden dukket en ny tendens op, idet den aktuelle undersøgelse viser, at man benytter sig af pædagoger til at undervise i musik i skolen.

### Musik som værdisæt

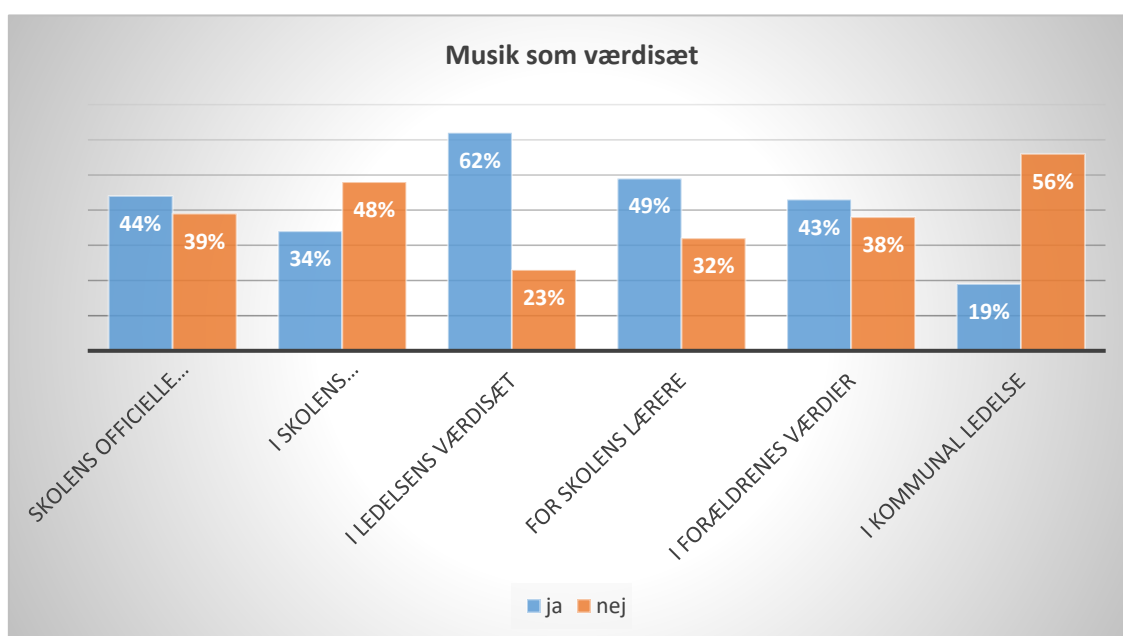
I undersøgelsen fra 2009 fremgik det at problemer med at få ansat kvalificerede musiklærere og spørgsmålet om fagets timetal var afhængigt af skolens ledelsesværdier, og at der i høj grad var tale om at skoler enten havde musik som en del af deres værdisæt eller ikke (A-skoler vs. B-skoler).

Spørgsmålet om værdier og prioritering optræder igen i den nye undersøgelse (2019) og spænder fra en høj prioritering i ledelsen til det modsatte ("*musik er ikke del af skolens DNA*").

En grund til at der ikke bliver ansat musiklærere er ifølge besvarelserne fra musiklærerne, at ledelsen prioriterer andre fag, at andre fag vejer tungere, og at dette desuden kan legitimeres med mangel på kvalificerede ansøgere, dvs. mangel på kvalificerede musiklærere.

Der peges på, at når musiklærerne forsvinder er det vanskeligt at opretholde en musikkultur på skolen når musiklærerne forsvinder.

Spørgsmålet om ledelsesværdier bliver imidlertid nuanceret i den nye undersøgelse (2019), hvor der viser sig en ny problematik mellem skole- og kommunalt niveau.



Figur 6: Musik som værdisæt – for hvem

Fra de samlede besvarelser optræder et gennemgående billede hvor nogle skoler har eksplicitte værdisæt og andre ikke har det i forhold til faget musik. På skoleplan i det officielle værdisæt og i skolens selvfremsstilling er det nogenlunde lige fordelt (fifty-fifty) mellem ja og nej. Blandt skolens lærere og blandt forældre falder det ud til den positive side. Der optræder imidlertid en markant modstilling mellem værdier for skolens ledelse, som fremstår særligt positivt (skoler der har besvaret og som for flertallet kan betragtes som A-skoler) og de stærkt fraværende positive værdier på kommunalt plan (som vurderet af musiklærerne).

Dette billede understøtter det generelle billede af at A-skolerne generelt er forbundet med positive ledelsesværdier (lokalt og kommunalt) i forhold til musikfaget og at det uden ledelsesopbakning er vanskeligt for musiklærerne at skabe en musikkultur på skolen.

Værdispørgsmålet giver sig blandt andet udslag i forhold til morgensang som del af skolens musikkultur eller mangel på samme.

Nogle steder er det en vigtig del af skolens selvforståelse og fællesskab: "*Morgensang er en meget vigtig del af vores skoles DNA.*" (Citat fra undersøgelsen).

Nogle steder har man ikke eller sjældent morgensang: "*Der er ikke fælles programpunkter på skolen i det hele taget - ikke mere*" (Citat fra undersøgelsen)

### **Musik som valgfag**

Undersøgelsen i 2009 viste, at kun en begrænset del af skolerne tilbød valgfag, og at der også på dette område var tale om en tilbagegang. Begrundelserne for ikke at oprette valgfaget pegede primært på mangel af uddannede lærerkræfter samt knappe tilmæssige ressourcer.

Med den nye undersøgelse i 2019 ser det ud til at denne tilbagegang er fortsat, og at udbredelsen af valgfag i dag ligger endnu lavere end i 2009.

*Fagbladet Folkeskolen* har gennemført en lederundersøgelse som er sendt ud til alle skoler, og på trods af et meget lavt antal besvarelser (282) tyder det på at en ret lav andel af elever (13%) har valgt valgfaget musik som førsteprioritet, samt at mangel på musiklærere udgør en forhindring for at oprette faget.

Der er imidlertid, som tidligere nævnt, gennemført en generel valgfagsændring i 2018 med indførelsen af et toårigt obligatorisk praktisk/musisk valgfag, som skal afsluttes med prøve efter 8. kl. Musik som valgfag bliver to-årigt og indgår sammen med valgfagene håndværk og design, billedkunst samt madkundskab i en særlig gruppe af valgfag, hvoraf eleven skal vælge mindst et.

Dette kan lede til en positiv udvikling for valgfaget musik. I 2019 undersøgelsen fremgår det, at de skoler der udbyder valgfag gør det i rammen af den nye ordning som to-årigt valgfag.

### **Samarbejde med musikskolen**

Musikskolerne har tidligere været forpligtet til at samarbejde med folkeskolen, men ikke omvendt. Med skolereformen 2013 bliver dette samarbejdskrav et gensidigt samarbejde mellem folkeskole og musikskole, som omhandler fælles planlægning og gennemførelse af undervisning. Samarbejdet mellem folkeskole og musikskole kan også forstås som Åben Skole samarbejde. Der er specielt i forhold til musik tale om en gensidig forpligtelse, som imidlertid udmøntes meget forskelligt og på forskellige måder.

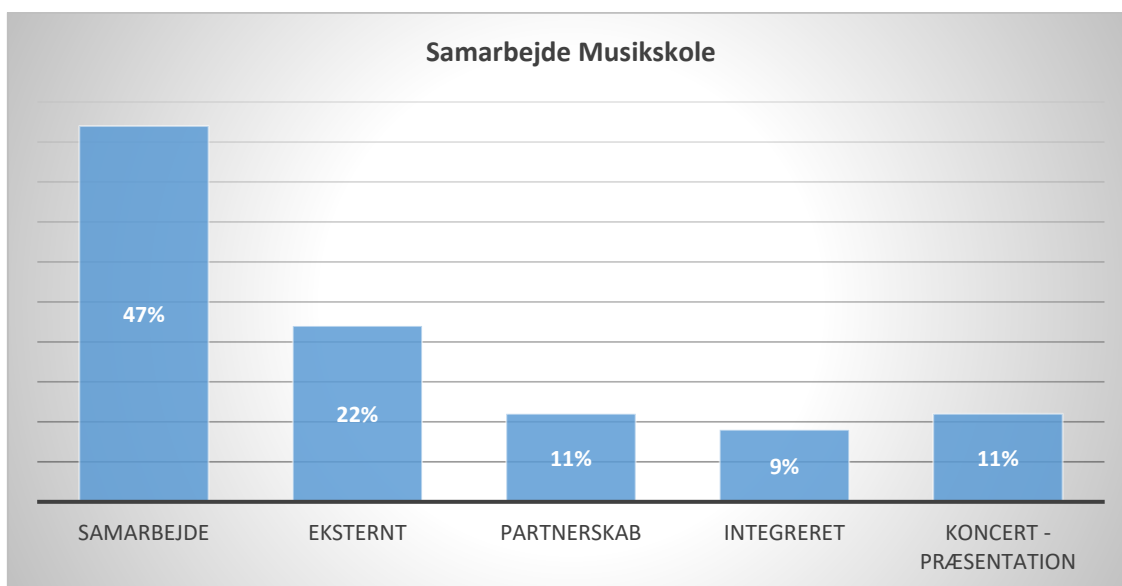
Med udgangspunkt i det norske projekt "*Den Kulturelle Skolesekken*" skelner Jorunn Borg (2011) mellem eksterne projekter, partnerskabsprojekter og integrerede projekter:

1. Eksterne projekter, hvor eksterne parter (her musikskolen) tilbyder skolen som modtager færdige forløb af kortere varighed.

2. Partnerskabsprojekter, med samarbejde i klart definerede partnerskaber i tidsafgrænsede projekter. Aktørerne kommer fra hvert sit sted og med hver sin faglige kompetence.
3. Integrerede projekter, som er længerevarende projekter eller faste partnerskaber (programmer).

I de sidste 15 år er der eksempelvis opstået et felt med ensembleundervisning og orkesterklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole. I modsætning til korte og eksterne projekter er disse projekter længerevarende eller faste partnerskabsforløb (Holst 2018a).

I undersøgelsen (2019) besvarer 47% af musklærerne at de på deres skole har et samarbejde med musikskolen. Da besvarelsene overvejende kommer fra aktive musklærere og med overvægt fra A-skoler med en musikkultur, er det plausibelt at andelen af folkeskoler der ikke har et samarbejde med musikskoler er højere end 50%.



Figur 7: Samarbejde og samarbejdsmodeller

22% (og dermed overtallet) kan kategoriseres som *eksterne projekter*, dvs. kortvarige projekter, hvor musikskolen tilbyder skolen færdige forløb. En del heraf som musikskolekoncerter og instrument-præsentation (11%), nogle er en-dagsprojekter, og andre er kortvarende færdigpakkede forløb. Sådanne projekter kan være rettet mod at støtte folkeskolens musikundervisning og andre får mere karakter af rekruttering af elever til musikskolens undervisning.

11% kan kategoriseres som *partnerskabsprojekter af begrænset varighed*. Disse bygger overvejende på en form for samarbejde herunder ligeværdigt partnerskab, men også kan få karakter af "arbejdsdeling" hvor musikskolelæreren står for det musikfaglige og folkeskolelæreren for adfærdsmæssig håndtering (disciplin).

9% optræder som *integrerede projekter* som længerevarende eller faste partnerskaber, som ofte er af typen orkesterklasseprojekter.

Der optræder desuden en yderligere kategori, som handler om at musikskolen har overtaget og gennemfører folkeskolens musikundervisning. Det er spørgsmål hvorvidt dette kan betragtes som samarbejde i skolereformens forstand, eller hvorvidt der blot er tale om "outsourcing".

Ledelsesunderstøttelse af samarbejde opleves meget forskelligt fra i høj grad til ingen. Ofte peges på at man oplever understøttelse så vidt det er omkostningsfrit og forbundet med overarbejde for musiklærerne.

### **Sammenfatning - Undervisningens rammer:**

1. *Timetal.* Undersøgelsen fra 2009 pegede på, at der i perioden fra 1998 til 2008 var sket et skred fra, at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal, til at faget i udbredt grad reduceredes i retning af et en-times fag. Reduktionerne ramte især indskolingen og de sidste årgange i den obligatoriske undervisning. Der tegnede sig i 2009 desuden et billede af en markant opdeling i et A-hold og et B-hold både for spørgsmålet om fagets timetal og for, hvorvidt undervisningen varetages af kvalificerede lærere.

I den nye undersøgelse i 2019 kan der konstateres en tendens (på A-skoler) til i højere grad at opfylde det vejledende timetal, som desuden er udvidet til to timer på første og femte klassetrin, og således en tendens til at genetablere faget som et to-timers fag. Denne positive udvikling betyder imidlertid også at opdelingen mellem skolernes A-hold og B-hold dermed bliver markant øget, og peger på en tendens til en større forskel på det, børn og unge bliver tilbudt, afhængigt af hvor de går i skole. Der er her tale om en problemstilling som også vedrører den frivillige musikundervisning, og som dermed har en væsentlig kulturpolitisk relevans.

2. *Mangel på musiklærere.* Undersøgelsen i 2009 pegede på, at det kan være problematisk, at nogle lærere bliver presset til at tage (for) mange timer pga. mangel på musiklærere på skolen. Dette fører til at kvalificerede musiklærere brænder ud og holder op med at undervise, som igen betyder, at der er endnu færre lærere til at dække faget på en skole.

Dette er i undersøgelsen i 2019 uændret og således et vedholdende problem. I 2009 blev der peget på at det ikke har været muligt at skaffe kvalificerede lærere, da der er et underskud af uddannede musiklærere.

Dette fremstår i undersøgelsen 2019 ikke blot uændret men forstærket, idet man desuden ikke ser ud til at være i stand til at imødegå en øget naturlig afgang.

Problemet med udbrændthed var i 2009 undersøgelsen tæt forbundet med manglende muligheder for kurser og efteruddannelse. Dette er også i undersøgelsen i 2019 uændret.

Dette vedholdende problemområde er vedholdende og uløst, og kan realistisk set føre til at musikkultur på lokale skoler, som har en sådan, kollapser og som følge heraf lede til en yderligere udbredelse af B-holdet og en dermed forbundet yderligere samfundsmæssig segregering.

3. *Musiklærerkvalifikationer.* Det var et væsentligt resultat af undersøgelsen i 2009, at faget i betydelig udstrækning, så vidt det drejer sig om A-skoler, blev tegnet af velkvalificerede og professionelle musiklærere.

Aktuelt konstateres det med 2019-undersøgelsen at den større del af de kvalificerede undervisere har linjefagskompetence / undervisningskompetence i musik, og at en del undervisere har baggrund fra musikvidenskab eller konservatorie.

Det er imidlertid problematisk at der er også indgår en gruppe undervisere uden musikfaglig uddannelse, men med såkaldt "undervisningserfaring", samt at der nogle steder indgår pædagoger som undervisere i musik i skolen.

4. *Værdisæt musik.* I undersøgelsen 2009 fremgik det at problemer med at få ansat kvalificerede musiklærere og spørgsmålet om fagets timetal var afhængigt af hvorvidt at skoler enten havde musik som en del af deres værdisæt eller ikke (A-skoler vs. B-skoler). Spørgsmålet om værdier og prioritering optræder uændret i den nye undersøgelse fra 2019. Et centralt punkt er at det er afgørende at have en ledelse der har et positivt værdisæt i forhold til musikfaget for at kunne skabe en lokal musikkultur herunder morgensang.

Undersøgelsen 2019 viser generelt en positiv udvikling på ledelsesniveau i forhold til 2009-undersøgelsen, hvilket er meget positivt, men som står i modsætning til et tilsvarende stærkt fravær på kommunalt plan, hvilket kan optræde som en reel barriere.

5. *Valgfag.* Undersøgelsen 2009 viste at kun en begrænset del af skolerne tilbød valgfag, og at der også på dette område var tale om en tilbagegang. Begrundelserne for ikke at oprette valgfaget peger primært på mangel på uddannede lærerkræfter samt tilmæssige ressourcer. Med den nye undersøgelse 2019 ser det ud til at denne tilbagegang er fortsat.

Valgfags-ændringen fra 2018 med indførelsen af et toårigt obligatorisk praktisk/musisk valgfag, herunder musik, som skal afsluttes med prøve efter 8. kl. kan imidlertid lede til en positiv udvikling på området. I undersøgelsen bliver det tydeligt at de skoler der udbyder valgfag gør det i rammen af den nye ordning som to-årigt valgfag. Oprettelsen af valgfag er dog – som i 2009 - afhængigt af hvorvidt man har kvalificerede og kompetente undervisere.

6. *Samarbejde med musikskolen.* Musikskolerne har tidligere været forpligtet til at samarbejde med folkeskolen, men ikke omvendt. Med skolereformen 2013 bliver dette samarbejdskrav et gensidigt samarbejde mellem folkeskole og musikskole, som omhandler fælles planlægning og gennemførelse af undervisning.

I undersøgelsen 2019 svarer 47% af musklærerne at de på deres skole har et samarbejde med musikskolen, og det kan dermed antages, at mere end 50% af folkeskolerne ikke har et samarbejde med musikskoler, hvilket de har været forpligtet til siden 2014.

Den overvejende del er *eksterne projekter* som musikskolekoncerter og instrument-præsentation, en-dagsprojekter, og andre er kortvarende færdigpakkede forløb. En mindre andel er *partnerskabsprojekter af begrænset varighed* hvor samarbejdet ofte kan betegnes som et ligeværdigt partnerskab, men kan også få karakter af "arbejdsdeling". En mindre andel udgøres desuden af *integrerede projekter* som længerevarende eller faste partnerskaber, som ofte er af typen orkesterklasseprojekter.

En række undersøgelser viser, at et vigtigt aspekt ved samarbejdet er ledelsesunderstøttelse, og denne opleves meget forskelligt fra i høj grad over uforpligtende til ingen støtte eller opbakning.

I nogle tilfælde har musikskolen overtaget og gennemfører musikundervisning i folkeskolen, og det er spørgsmålet hvorvidt dette kan betragtes som samarbejde i skolereformens forstand, eller hvorvidt der blot er tale om "outsourcing".

## Sammenfatning af hovedpointer status 2020:

### 1: Den generelle udvikling af læreplaner og timerammer

- Fagets vejledende timetal var i perioden fra 1994 til 2009 uændret, men det reelle timetal var frem til 2010 under pres. Med reformen i 2013 blev det vejledende timetal udvidet med 1 time på henholdsvis 1. og 5. årgang.
- Målbeskrivelserne (trinmål) flyttes med Fælles Mål 2004 fra lokalt til nationalt niveau med henblik på indførelsen af nationale test.
- Med Forenklede Fælles Mål i 2014 indføres kompetencebeskrivelser, og undervisningsmål blev ændret til læringsmål for den enkelte elev.
- Valgfaget musik er fra 2019 blevet to-årigt med afsluttende prøve i 8. kl. og indgår i en gruppe af valgfag, hvorfra hver elev skal vælge mindst et. Det er dog ikke et krav at skolen udbyder alle fire mulige valgfag.

### 2: Formål og indholdsmæssige hovedområder for faget musik i folkeskolen

- Formålsformuleringen for musikfaget har generelt været meget stabil, men følger nogle generelle tendenser i tiden, som optræder på tværs i folkeskolens fagrække

herunder en drejning mod et samfundsperspektiv i 1988, elevernes aktive og skabende beskæftigelse med musik i 1995, og en formulering om danske sange i 2009.

- I 2013 indføres kompetencebegrebet i formålet og undervisningsbegrebet fjernes.
- I 2014 erstatter kompetencemål de eksisterende slutmål med en ny obligatorisk målstruktur. Kompetencemålene udgør en overordnet kategori til underliggende målkatogier, som nu betegnes færdigheds- og vidensområder samt i forlængelse heraf færdigheds- og vidensmål.
- I dec. 2017 indførtes ved lov en justering af Fælles Mål, så de bindende færdigheds- og vidensmål blev vejledende.

### *3: Musikundervisningens rammer*

- Frem til 2010 undervises faget i tiltagende grad som en-timesfag, hvilket især har gjort sig gældende på skoler som generelt ikke prioriterer musik (B-holderet). Frem til 2020 undervises i højere grad i overensstemmelse med det øgede vejledende timetal med en tendens mod et to-timersfag på skoler som prioriterer musik (A-holderet). Dermed øges skellet samlet set markant mellem den undervisning eleverne modtager i musik afhængigt af hvilken skole de går på, hvilket bidrager til en øget segregering.
- Mangel på kvalificerede musiklærere er fortsat stigende, hvilket yderligere kan blive forstærket af en kommende øget naturlig afgang.
- Lærerkvalifikationerne hos musiklærerne på ca. halvdel af skolerne også kaldt A-holderet er gode og til dels stigende, mens kvalifikationerne hos den nederste halvdel (B-holderet) fremstår uændrede.
- Musikfaget er i stigende grad forbundet med positive ledelsesværdier på A-holderet af skoler, mens der som en generel tendens optræder et lavt niveau heraf på kommunalt niveau.
- Valgfaget udbydes i rammen af den nye valgfagsordning, men kun af en begrænset del af skolerne. Mangel på musiklærere er en forhindring for oprettelse af valgfaget musik. Den nye valgfagsordning kan imidlertid lede til en positiv udvikling på området.
- Med skolereformen 2013 blev det obligatorisk for folkeskolerne at søge samarbejde med musikskolerne, hvilket har ført til mange værdifulde samarbejdsformer. Men mindst halvdel af skolerne ser imidlertid ud til endnu ikke at have udviklet et reelt samarbejde.

## Referencer

### Faghæfter mm.

Faghæfte '76. Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 10. Musik. Undervisningsministeriet, København.

Faghæfte '88. Musik. Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Undervisningsministeriet, København.

Faghæfte Musik 1995. Undervisningsministeriet, København.

Faghæfte Klare Mål Musik. 2002. Undervisningsministeriet, København.

Faghæfte Fælles Mål Musik. 2004. Undervisningsministeriet, København.

Faghæfte Fælles Mål Musik 2009. Undervisningsministeriet, København.

Betænkning nr. 253 af 1960. „Den blå betænkning“. Undervisningsministeriet, København.

Musik - kvalitet i uddannelse og undervisning 1991 (KUP-rapport). Undervisningsministeriet, København.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. 1994.

Undervisningsministeriet, København.

### Love, bekendtgørelser mm.

Lov om ændring af lov om folkeskolen. 1969 (faget ændres fra *sang* til *musik*). Lov nr. 235, 1970. Lov om ændring af lov om folkeskolen (musik obligatorisk 1.-til 6. kl.).

Lov nr. 313 af 26/6/1975. Lov om folkeskolen.

Lovbekendtgørelse LBK nr. 541 af 21/8/1986 (§7. Formål med musik). Lov nr. 509 af 30/06/1993: Lov om Folkeskolen.

LBK nr. 1049 af 28/08/2007: Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

LBK Bekendtgørelse af lov om folkeskolen per 21/8/1986. (musik obligatorisk i 1.-5. klasse).

Bekendtgørelse nr. 518 af 24/9/1975. Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag.

Bekendtgørelse nr. 24 af 19/1/1987. Bekendtgørelse om formålet med undervisning i folkeskolens fag.

Bekendtgørelse nr. 81 af 16/2/1988. Ændring af bekendtgørelse om formålet med undervisning i folkeskolens fag.

BEK nr. 482 af 06/06/1994: Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder.

BEK nr. 537 af 18/06/2003: Bekendtgørelse om undervisningstimal i folkeskolen.

BEK nr. 571 af 23/06/2003: Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål.

BEK nr. 1131 af 15/11/2006: Bekendtgørelse om undervisningstimal i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår.

VEJ nr. 9888 af 20/09/2007: Vejledning om undervisningstimal i folkeskolen.

Undervisningsministeriets handlingsplan for styrkelse af de praktiske/musiske fag i folkeskolen (af 3. februar 2009, UVM Sags nr.: 179.62C.12).

## 4. Musik i gymnasiet

Nicolas Marinos

### Bestemmelser og retningslinjer i et historisk perspektiv

Gymnasieskolen består i dag af fire uddannelser under samme lov (Lov om de gymnasiale uddannelser): **stx** (det almene gymnasium), **hhx** (merkantilt gymnasium), **htx** (teknisk gymnasium) og **hf** (højere forberedelseseksamen), der både kan være 2-årig og enkeltfag. Under en anden lov er **eux**, der er en gymnasial eksamen som overbygning på **eud** (erhvervsuddannelse). Musikfaget har historisk set langt overvejende været et fag på det almene gymnasium (stx) men optræder også på hf og i mindre grad på hhx og htx (se graf 2 & 3). Der er skrevet læreplaner og vejledninger til stx og hf, samt for Musik- og lydproduktion, der er målrettet **htx**.

Musikundervisningen i den danske gymnasieskole har rødder helt tilbage til 1100-tallets katedralskoler, senere latinskoler (1536) og dernæst den lærde skole (1805). I alle disse forløbere for gymnasieskolen har *sang* været et obligatorisk fag med en stor udøvende del og udadrettede forpligtelser, ikke mindst i katedralskolerne og latinskolerne, hvor eleverne skulle synge til gudstjenester. Og faget var stadig obligatorisk, da det moderne gymnasium grundlægges med gymnasiereformen i 1903. Dengang hed faget *Sang* men skiftede senere navn til *Sang (Musik)*. Først i 1958 kom faget i gymnasieskolen til at hedde *Musik*. For en mere detaljeret gennemgang af musikundervisningens historie i den danske gymnasieskole henvises til Marinos (2020).

Her følger et kortfattet historisk overblik over musikfaget i gymnasieskolen fra 1958 og frem til 2020 set ud fra de ministerielt fastsatte rammer samt tal for antal studerende fra 2005 og frem.

### Grengymnasiet 1958-1988<sup>1A</sup>

I 1958 gennemførtes en stor skole- og gymnasiereform, hvor mellemskolen blev nedlagt. Nu var den 7-årige enhedsskole (1.-7. klasse) en realitet, hvorefter de boglige elever kunne fortsætte i den 3-årige realskole. Allerede efter 2. real (svarende til 9. klasse) var der adgang til gymnasiet, der med reformen nu bestod af to spor: matematisk og sproglig. Efter 1.g skulle eleverne vælge en gren. De sproglige kunne vælge mellem en nysproglig, en samfundsfaglig og en klassisk sproglig gren, og matematikerne kunne vælge mellem en fysisk-matematisk,

en samfundsfaglig og en naturfaglig gren. I løbet af tresserne blev det også muligt at vælge en musikgren med musik på højt niveau. Det var en uddannelsespolitisk ambition med 1958-reformen og i etablering af velfærdsstaten, at antallet af gymnasier skulle fordobles, og antallet af studenter voksede også fra 6,9 % i 1960 til 12,8 % i 1970.<sup>1c</sup>

Musik var obligatorisk i 1.g. og uden eksamen. Der var også mulighed for at vælge det som valgfag i 2.g (2 lektioner/uge) og 3.g (1 lektion/uge). Formålet med undervisningen i 1.g var ifølge styredokumentet (1984): *"at gøre eleverne bevidste over for musik som menneskelig udtryksmåde og meddelelsesform. Formålet søges nået gennem arbejde med: 1) Aktiv musikudøvelse, 2) Bevidst lytten 3) Musik som socialt kulturfænomen"*.

På musikstudiegrenen, der startede i 2.g., havde man 6 lektioner/uge i 2.g og 7 lektioner/uge i 3.g. Her var formålet i 1984 beskrevet således: *"Undervisningens formål er at uddybe den undervisning, der er givet i 1. gymnasieklasse, gennem en videregående tilegnelse af praktiske og analytiske færdigheder og teoretiske kundskaber i en sådan grad, at eleverne sættes i stand til selvstændigt at arbejde med det musikalske stof"*.

I 1958 blev den første forsøgseksamen for skriftlig musik indført og i 1967 blev skriftlig eksamen i musik gjort permanent på højniveau (svarende til A-niveau i dag). Eleverne skulle til eksamen i to discipliner, *Musikteori 1* - Koralarmonisering (enten Zinck koral, dur eller mol eller Kirketonal koral) plus *Musikteori 2* (enten Palestrinakontrapunkt, Barokkontrapunkt, Wienerklassisk sats eller Folkemelodi (instr. sats)). Disciplinerne var baseret på stilimitation.

Efter et par år med forsøg blev der i 1984 tilføjet to nye prøvediscipliner: poprock og jazz til *Musikteori 2*. Så nu bestod den skriftlige prøve af Koralarmonisering samt mindst en af følgende 5 discipliner: a) Palestrinakontrapunkt, b) Instrumentalbearbejdelse af en barokmelodi, c) Instrumental og/eller vokal bearbejdelse af en folkelig melodi, d) poprockarrangement eller e) jazzarrangement.

Musik-grenen under reformen fra 1958 tiltrak et stigende antal elever gennem årene og i 1984 havde 40 % af gymnasierne en musikgren (Nielsen (red.) 2010).

**Hf (Højere Forberedelseksamen)** blev oprettet i 1967 og var 2-årig og især et uddannelsesstilbud rettet mod voksne. Den forudsatte 10. klasse (3. real). I begyndelsen blev Hf betragtet som en professionsrettet uddannelse, der skulle øge den sociale mobilitet og gav de første år kun adgang til korte og mellemlange uddannelser. Men allerede fra midten af 1970'erne gav uddannelsen også adgang til videregående uddannelser under forudsætning af supplerende kurser. I 1975 blev 9,4 % af en ungdomsårgang optaget på Hf<sup>1c</sup>. Hf-enkeltfag blev oprettet i 1978 og var et tilbud til de, der ikke nødvendigvis ville tage en samlet uddannelse. Musikfaget fik plads i Hf-uddannelsen allerede fra 1967, hvor faget hed *Sang og musik*. Det var både et fællesfag og et tilvalgsfag. I fællesfaget var eksamen mundtlig og overvejende orienteret mod sang og musikteori. I tilvalgsfaget var der derudover også instrumentalspil.

### Valgfagsgymnasiet<sup>2</sup> 1988-2004

Det almene gymnasium (i dag **stx**), som det hed i 1980'erne, blev med reformen i 1988 opdelt i en sproglig og en matematisk linje. Musikfaget var stadig obligatorisk for alle elever i 1.g og valgfagene på højt niveau og på mellemniveau. *Obligatorisk musik* i 1.g. bestod af 3 lektioner à 45 min./uge (= 79 timer). Musik på *mellemniveau* udgjorde 4 lektioner à 45 min./uge enten i 2.g. eller i 3.g. Musik på *højt niveau* udgjorde 5 lektioner à 45 min./uge i 2.g (= 135 timer) og 3.g. (127 timer). I 1991 var det 85 % af gymnasierne, der havde musik på højt niveau. (Nielsen (red.) 2010).

Eleverne kunne skrive Større Skriftlig Opgave (SSO) i musik på højt niveau. I bekendtgørelsen blev de tre undervisningsniveauer nu benævnt C-, B- og A-niveau (A-niveau som højste niveau). Musikfaget blev beskrevet i fagbilag med følgende indhold: *Identitet og formål, Undervisningsmål, Undervisningen (musikforståelse, musikudøvelse, pensum, hørelære, it), Årskarakteren/Eksamen, Bedømmelseskriterier og (og kun for C-niveau:) Forårskoncert*. Skolen skulle tilbyde frivillig undervisning i bl.a. musik. Skriftlig musik blev reduceret fra udsættelse af to til én opgave. Her kunne der vælges mellem følgende 4 opgaver: koralharmonisering, udsættelse af folkelig melodi, jazzudsættelse og pop/rock-udsættelse. I 2003 og efter en længere forsøgsperiode tilføjes også muligheden for at besvare en række delopgaver inden for forskellige deldiscipliner.

**Hf-uddannelsen**, som har sin egen profil, havde et særligt anvendelsesorienterede element i musikfaget, da kursisterne, foruden musikkundskab og musikudøvelse i generel forstand, også skulle lære at spille på et instrument, hvilket var begrundet i, at netop denne uddannelse sigtede mod en seminarieuddannelse.

**Hhx og Htx**: I 1990 blev en fælles lov for de erhvervsgymnasiale uddannelser vedtaget og dermed var fundamentet skabt for det, der i dag hedder teknisk studentereksamen (Htx) og merkantil studentereksamen (Hhx). Begge uddannelser var i begyndelsen 2-årige uddannelser men blev fra 1994 3-årige.

### Studieretningsgymnasiet – *version 1* - 2005<sup>3</sup>

Med gymnasiereformen i 2005 blev de fire gymnasiale uddannelser nu i store træk sidestillet: den almene studentereksamen (stx), den merkantile studentereksamen (hhx), den tekniske studentereksamen (htx) og Højere forberedelseksamen (hf). Et overordnet sigte med studieretningsgymnasiet var øget fokus på de naturvidenskabelige fag, fagligt samspil og studiekompetence. Opdelingen af gymnasiet i en matematisk og en sproglig linje blev erstattet af et grundforløb på ½ år og et studieretningsforløb på 2½ år. Ud over de fag, eleverne havde qua deres valg af studieretning, var der mulighed for at supplere med valgfag. Fagene omtales på C, B, og A-niveau, og en studentereksamen bestod af mindst 4 A-niveaufag, 3 B-niveaufag og 7 C-niveaufag. Timetallet opgøres i klokketimer.

På stx bortfalder med 2005-reformen obligatorisk musik i 1.g. og obligatorisk billedkunst i 3.g. Det erstattes af ét obligatorisk kunstnerisk fag i 1.g, valgt blandt de kunstneriske fag den enkelte skole udbyder (billedkunst, dramatik, musik og mediefag) – typisk udbød skoler 2-3 af disse kunstneriske fag. Dermed var musikfaget ophørt som et obligatorisk fag i gymnasieskolen – med rødder helt tilbage til dannelsen af katedralskoler i 1100-tallet.

Timetallene for musik var C = 75 timer, Musik B = 125 timer, Musik A = 125 timer i to år (se tabel 3 nedenfor). Herfra blev trukket 10 % (senere 5 %) til almen studieforbereelse (AT) og op til 7 % til fx interne prøver og interne fællestimer. Alle elever gik til afsluttende mundtlig eksamen i 3.g i almen studieforbereelse (AT). Musik kunne indgå i en studieretning på alle niveauer, men typisk med et A-niveau fra anden halvdel af 1.g (se tabel 1 nedenfor) Alternativt kunne faget „løftes“ som valgfag fra C over B til A. Vilkårene for skriftlighed i gymnasiet ændres med denne reform, idet tiden til det skriftlige arbejde i faget blev reduceret. I 2008 opdeles skriftlig musikeksamen i to opgaver: 1-times prøve uden hjælpemidler i generelle teorifærdigheder/hørelære og en 4-timers prøve i et valg mellem udsættelse af koralmelodi, udsættelse af vise, udsættelse af jazzstandard, udsættelse af pop-rockmelodi eller delopgaver.

Fagene beskrives i læreplaner<sup>4</sup> med følgende indhold: *Identitet og formål, Faglige mål og fagligt indhold, Kernestof/supplerende stof, Tilrettelæggelse (didaktiske principper, arbejdsformer, it, samspil med andre fag), Evaluering (løbende evaluering, prøveformer, bedømmelseskriterier)*. Det bemærkes, at didaktik nævnes eksplicit. Et centralt udmeldt pensumkrav blev ophævet og erstattet af faglige mål. Med andre ord gik man fra indholdsstyring til målstyring, hvor den enkelte underviser får større råderum og ansvar ift. valg af indhold, blot de faglige mål blev opfyldt. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse beskrives af den enkelte underviser i en studieplan og undervisningsbeskrivelse, som administreres af den enkelte skole.

Studieretningsprojektet (SRP) (den tidligere Større Skriftlige Opgave (SSO)) blev nu flerfaglig og kunne bl.a. skrives i musik på A- og B-niveau, men ikke C-niveau. Den mest udbredte studieretning med musik som studieretningsfag under 2005-reformen bestod af fagene Engelsk A, Musik A & Samfundsfag B (se tabel 1). Skolen kan tilbyde et særligt 4-årigt forløb til MGK-elever (Musikalsk Grundkursus).

Med 2005-reformen blev skriftlig musik på A-niveau atter delt i to delprøver: *Musikteori 1 (M1)* var en 1-times prøve uden brug af hjælpemidler i disciplinerne akkordlæsning, harmonisk analyse, harmonisering, melodisk analyse og hørelære. I *Musikteori 2 (M2)* var en arrangementsopgave på 4 timer, hvor eleverne skulle vælge mellem enten en større opgave inden for harmonisering og udsættelse af koralmelodi, harmonisering og udsættelse af vise, udsættelse af pop-rockmelodi, udsættelse af jazz standardmelodi eller en række delopgaver. Under denne del af prøven måtte eksaminanden benytte alle hjælpemidler – med få undtagelser.

**Hf** fik i 2004 en reform, der gjorde, at musik på den 2-årige hf-uddannelse kunne udbydes som kunstnerisk fag i 1.hf sammen med dans, design, dramatik, billedkunst og mediefag. Derudover kunne faget også vælges som valgfag i 2.hf. Med denne reform blev den individuelle instrumentalundervisning i musik på hf afskaffet, hvilket er tankevækkende, idet hf's profil har været anvendelsesorienteret og professionsrettet.

På **Htx** blev faget *Musik- og lydproduktion* (bemærk bindestreg efter Musik-) (c-niveau) oprettet som forsøgsfag med start i skoleåret 2012-13 og var udviklet særligt til htx-uddannelsens profil. Med sin praktiske og teknologibaserede tilgang, er det tanken, at faget skal understøtte de arbejdsmetoder, der kendetegner uddannelsens profilfag. Fagets styredokumenter viser derfor, at *Musik- og lydproduktion* i høj grad lægger op til anvendelsesorienteret undervisning i musik og praktisk produktionsarbejde, hvor it-baserede værktøjer spiller en fremtrædende rolle. Fagets forsøgslæreplan sigtede mod at udfordre og udvikle elevernes kreative og innovative evner, og indeholder gode muligheder for at indgå i fagligt samspil.

Da det i mange år (også før 2005-reformen) har været muligt at udbyde et c-niveau-fag, der udbydes på en anden gymnasial uddannelse, ser man derfor c-niveau i musik fra stx også blive udbudt på **htx** og **hhx**, hvilket også fremgår af graf 3. Derudover kan musik på b-niveau også udbydes på hf (2-årigt og enkeltfag) samt på htx (se graf 2). Og musik på a-niveau kan også udbydes på hf (2-årigt og enkeltfag). Det er de enkelte skoler, der vurderer, om de ønsker at udbyde musik på disse niveauer. Men det beror også på omfanget af valgfag på den enkelte uddannelse og om der er lærer- og lokalekapacitet til at løfte opgaven. I alle tilfælde er det efter læreplaner, der er skrevet til stx, og på a- og b-niveau er der for det meste tale om løft (fra c- til b- og fra b- til a-niveau).

Tabel 1: Antal stx-studenter med musik (A- eller B-niveau) i studieretning samt studieretnings-fagkombinationer med musik under studieretningsgymnasiet version 1 (2005-2017) fra 2010 til 2019

	Antal studenter med musik på A- eller B-niveau i studieretningsfag	Andel af samlede antal studenter det/de pågældende år	De tre studieretningskombinationer med flest elever med musik på A- eller B-niveau (antal studenter i parentes)
2010	1.832	8,3 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (323) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (231) - Engelsk A, <b>Musik B</b> , Samfundsfag B (136)
2011	1.913	8,3 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (414) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (209) - Matematik A, <b>Musik A</b> , Fysik B (158)
2012	2.064	8,5 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (559) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (306) - Matematik A, <b>Musik A</b> , Fysik B (148)
2013	2.320	9,0 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (646) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (293) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Mediefag C (142)
2014	2.311	8,4 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (673) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (333) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Biologi C (139)
2015	2.176	8,0 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (626) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (335) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Mediefag C (152)
2016	2.114	7,5 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (587) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (394) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Dramatik C (172)
2017	1.812	6,7 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (444) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (316) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Dramatik C (133)
2018	1.717	6,3 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (460) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (360) - Matematik A, <b>Musik A</b> , Fysik B (178)
2019	1.655	5,9 %	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (436) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (337) - Matematik A, <b>Musik A</b> , Fysik B (135)
2010-2019	19.914	7,7	- Engelsk A, <b>Musik A</b> , Samfundsfag B (4.732) - Engelsk A, <b>Musik A</b> , Matematik B (2.774) - Matematik A, <b>Musik A</b> , Fysik B (484)

Kilde: Børne- og undervisningsministeriet – Uddannelsesstatistik. Note: 2019 er den sidste årgang efter 2005-ordningen

### **Gymnasiereformen 2017: Studieretningsgymnasiet – version 2.0**

Med gymnasiereformen 2017 blev de fire gymnasiale uddannelser (stx, hlx, htx og hf) omfattet af en og samme lov *Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser*<sup>1E</sup>, som stadfæster den endelige ligestilling af de 4 uddannelser. Reformen var i store træk en justering af 2005-reformen og blev også på et tidspunkt kaldt et "serviceeftersyn". De væsentligste ændringer var bl.a. en realisering af et udtalt politisk ønske om at reducere i antallet af 24-timersprøver samt antallet af studieretningskombinationer, der før havde været over 100 varianter af på landsplan. Udover fokus på karrierekompetencer, skulle der også fokuseres på innovative, digitale og globale kompetencer. Derudover blev der indført adgangskrav til gymnasiet. Endelig blev grundforløbet afkortet, så eleverne allerede efter ca. 3 måneder starter på deres studieretning. Eleverne vælger nu først studieretning efter de er startet. Deres valg af studieretning kvalificeres på stx på baggrund af bl.a. det naturvidenskabeligt grundforløb (NV), almen sprogforståelse (AP) og afklaringsamtaler.

På **stx** (det almene gymnasium), hvor musikfaget primært udbydes mest, er der i dag 18 studieretninger fordelt på naturvidenskab, samfundsvidenskab, sprog og kunst. Det er i sidstnævnte hovedstudieretning (kunst), at musikfaget som eneste kunstneriske fag - på A-niveau - kan kombineres med enten Engelsk A, Matematik A, Tysk A, Spansk A eller Fransk A. Desuden blev Almen studieforberedelse (AT) afskaffet, og SRP (Studieretningsprojektet) fik nu også en mundtlig prøve. Selvom AT, som et sagsorienteret krydsfelt mellem flere fag, har stået som flagskib for fagligt samspil siden 2005, så er det faglige samspil i 2017-reformen på ingen måde nedtonet - tværtimod.

Der er i dag med 2017-reformen 5 læreplaner for musikfaget i gymnasieskolen, der ligesom i andre fag er opbygget efter skabelonen Identitet, Formål, Faglige mål, Kernestof, Supplerende stof, Omfang, Didaktiske principper, Arbejdsformer, It, Samspil med andre fag, Løbende evaluering, Prøveformer og Bedømmelseskriterier. De 5 læreplaner omfatter 3 på stx: c-, b- og a-niveau, 1 på hf: c-niveau og 1 på htx: Musik- og lydproduktion på c-niveau, som med 2017-reformen blev gjort permanent efter at have været et forsøgsfag siden sommeren 2012.

Ligesom 2017-reformen blot er en justering af 2005-reformen, så har læreplanerne i musik ikke gennemgået de store ændringer. Men én ting falder dog tydeligt i øjnene. Hvor ordet kreativ (og dets afledninger) var fraværende i fagets læreplaner i 2005-reformen og kun optrådte ét enkelt sted (under arbejdsformer på A-niveau), så er musikfaget nu det fag i gymnasieskolen, hvor ordet kreativitet (og dets afledninger) oftest optræder. I 2005-reformen indgik ordet kreativitet i 7 andre fags formål, identitet, faglige mål eller kernestof (f.eks. Billedkunst, Dramatik, Mediefag og Historie, Fysik og Kemi) – men *ikke* i musikfaget. Nu optræder ordet kreativ (og dets afledninger) både under Formål, Faglige mål, Arbejdsformer og IT på A- og B-niveau og under Formål på C-niveau i læreplanerne for både stx og hf. Det

bliver spændende at se, hvordan dette vil påvirke og forandre undervisningen i faget fremover og hvilke fagdidaktiske greb, der anvendes for at forløse musikfaget, som nu (på beskrivelsesniveauet) er det mest kreative fag i gymnasieskolen.

Endvidere kan man på B- og A-niveau nu vælge at tilrettelægge det ene af de to musikkundskabsemner som et *Musikalsk produktionsprojekt* (MPP), hvor der både har en teoretisk ramme og et praktisk indhold. Det praktiske indhold i MPP involverer altid en musikalsk skabende (kreativ) proces. Eksempler på musikemner, der kunne tilrettelægges som et musikalsk produktionsprojekt, kunne være filmmusik, hiphop, remix, sangskrivning etc.

Hvad angår eksaminer på stx på C-, B- og A-niveau, så bør følgende betragtninger understreges: Eksaminerne består på alle niveauer af både musikudøvelse og musikkundskab (gælder dog ikke *Musik- og lydproduktion* på htx), som vægtes lige. Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering af eksaminandens præstation. Undervisningsministeriets daværende fagkonsulent for musikfaget i gymnasieskolen, Uffe Englund, har på fagdidaktisk kursus i musik 2019 understreget, at i forhold til eksamen, så foregår "*musikudøvelse live og helst sammen med andre. Musik i gymnasiet er ikke en specialistuddannelse – heller ikke på A-niveau. Det, der bedømmes er primært fornemmelse for med ører og instrument at være en del af en musikalsk helhed. Sekundært instrumentale og vokale færdigheder.*"

På A-niveau fastholdes med 2017-reformen de to delopgaver til skriftlig eksamen i musik: *Musikteori 1* (M1):1-times prøve uden hjælpemidler i musikalsk analyse (akkordlæsning, harmonisk analyse, melodisk analyse og rytmisk analyse) samt *Musikteori 2* (M2): en 4-timers prøve i et valg af én af de skriftlige prøvegenrer vokalarrangement, poprockarrangement og jazzarrangement. Det er værd at bemærke, at i alle tre prøvegenrer står bearbejdelse af vokalstemmer (typisk 3-4-stemmigt kor) centralt, hvilket kan tolkes som udtryk for at musikfaget i gymnasieskolen stadig har tydelige rødder i den danske sangtradition.

**2-årigt hf:** Den 2-årige hf-uddannelse blev med 2017-reformen målrettet erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser og udbydes som *fagpakker*. Blandt de obligatoriske fag skal kursisterne blandt andet vælge mellem enten idræt eller et kunstnerisk fag på C-niveau. De kunstneriske fag kan være billedkunst, dans, design og arkitektur, dramatik, mediefag eller musik. Den enkelte skole vælger selv, hvad den vil udbyde. Hf har sin egen læreplan i musik (Musik C-niveau), der med undtagelse af en enkelt tekstpassage er identisk med læreplanen på stx C-niveau. Under 1.2. Formål i hf-læreplanen kan man læse: "Eleverne skal tillige opnå viden om fagets professionsrettede perspektiver".

**Hf-enkeltfag:** Musik kan også vælges på hf-enkeltfag på C-niveau.

**Htx:** Forsøgsfaget *Musik- og lydproduktion* permanentgøres med 2017-reformen. Det bliver derfor interessant at se, hvor mange elever faget med tiden kan tiltrække.

Hvilken rolle musik får som valgfag på **htx og hhx** i den nye reform er endnu svært at sige, da det

beror på valgfagsmuligheder, lærerkræfter, lokalefaciliteter og ønsker hos den lokale ledelse for at nære og understøtte en musikkultur.

Fagene beskrives i læreplanerne med følgende indhold: *Identitet, Formål, Faglige mål, Kerne- stof, Supplerende stof, Omfang, Didaktiske principper, Arbejdsformer, It, Samspil med andre fag, Løbende evaluering, Prøveform og Bedømmelseskriterier.*

Selvom 2017-reformen først udklækker de første studenter i juni 2020 (efter redaktionens afslutning), tyder de foreløbige estimater<sup>15</sup> over i udviklingen i andelen af elevernes 1.-prioritetsvalg, at flere elever vælger Musik på a-niveau som et studieretningsfag i hovedstudieretningen *Kunst* sammenlignet med lignende studieretninger i 2005-reformen. Skal man tro estimaterne fra Danske Gymnasier<sup>15</sup>, så viser de ligefrem, at Kunst-studieretningen er den blandt studieretningerne inden for fire hovedområder (Samfundsvidenskabelig, Naturvidenskabelig, Kunst & Sprog), som har den største procentuelle vækst i den nye reform. Under 2005-ordningen tiltrak studieretninger med musik i 2018 6,3 % af studenterne. De seneste estimater indikerer, at ca. 10 % af eleverne har søgt Kunst-studieretningen. Denne udviklingstendens bliver interessant at følge – og se om den holder stik.

Tabel 2: Estimater over udviklingen i andelen af elevernes 1.-prioritetsvalg blandt stx-elever (uddannelsesstart 2017-18), der har valgt hovedstudieretningen "Kunst" (dvs. hvor Musik på A-niveau indgår)

Elever, der startede i august det pågældende år	Andel af det samlede optag det pågældende år
Optag 2017	10 %
Optag 2018	9 %

Kilde: Danske Gymnasier<sup>15</sup>

## Andre rammefaktorer. Udviklingstendenser

### Timetal

Tabel 3: Timetal og fordeling i gymnasiemusikfaget 1958-2020

STX	1.g	2.g	3.g
<b>Grengymnasiet (1958)</b>	2 lektioner/uge	Musikgren: 6 lektioner/uge Valgfag: 2 lektioner/uge	Musikgren: 7 lektioner/uge Valgfag: 1 lektion/uge
<b>Valgfagsgymnasiet (1988)</b>	79 timer (3 lektioner/uge)	A: 135 (5 lektioner/uge) B: (4 lektioner/uge)	A: 127 timer (5 lektioner/uge)
<b>Studieretningsgymnasiet version 1 (2005)</b>	C: 75 timer i alt (Kan også vælges som valgfag i 2. eller 3. g., hvis det udbydes)	A: 125 timer i alt i 2.g Løft fra C→B: 125 timer (kan også placeres i 3.g)	A: 125 timer i alt i 3.g
<b>Studieretningsgymnasiet version 2 (2017)</b>	C: 75 timer i alt (Kan også vælges som valgfag i 2. eller 3. g., hvis det udbydes)	A: 325 timer i alt. Løft fra C→B: 125 timer (kan også placeres i 3.g)	

HF	1.hf	2.hf
<b>2004-reform</b>	C: 75 timer i alt	Løft fra C→B: 125 timer
<b>2017-reform</b>	C: 75 timer i alt	Løft fra C→B: 125 timer

HTX	1.g	2.g	3.g
<b>2017-reform</b>	C: 75 timer i alt (Kan udbydes som valgfag i 1., 2. eller 3. g. -også på andre gymnasiale uddannelser)		

Note: Hvor der står "timer" svarer det til klokketimer (60 min.). Står der lektioner svarer det til 45 min. På htx hedder faget: Musik- og lydproduktion.

### **Fysiske betingelser, lokaler, indretning, udstyr**

I tiåret fra 2010 ser man flere steder i landet, at gymnasier opgraderer og tilpasser deres musikfaciliteter efter nye behov. Ikke mindst etableres flere øvelokaler, så flere sammenspilsgrupper kan øve samtidigt. Dette sker bl.a. på Helsingør Gymnasium, Aarhus Statsgymnasium og Gladsaxe Gymnasium. Disse tiltag må ses som en direkte konsekvens af læreplanens krav om musikudøvelse til eksamen. Ikke mindst på A-niveau, hvor der i gruppefremførelse frem til 2017 højst måtte være 8 elever i hver gruppe, voksede behovet for øvelokaler. På B-niveau åbnes desuden mulighed for „afløsning“ ved en lydproduktion (2005-reform) og Musikalsk produktionsprojekt (2017-reform), som også medførte indretning af lydstudie og mixerrum visse steder, f.eks. Varde Gymnasium og Tørring Gymnasium. Flere skoler vælger at bygge nye fløje til musikundervisning, sågar musikhuse, adskilt fra resten af skolen. Det sker bl.a. på Varde Gymnasium, Frederiksborg Gymnasium og hf, Vesthimmerlands Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium. Generelt set udbygges instrumentarium og lokalefaciliteter i perioden, dels for at opfylde læreplanernes krav, dels for at kunne leve op til f.eks. koncertbegivenheder og musicals på skolerne, der også er med til at profilere gymnasierne. Tilsvarende købes der nyt lærebogsmateriale (e- og i-bøger (interaktive bøger) og fysiske bøger) på lige fod med andre fag, og ikke mindst investeres der betydeligt i computerprogrammer og udstyr (MIDI-klaver) til anvendelse ved skriftlig eksamen på A-niveau. Ved sommereksamen i 2008 anvendte ca. 50 % af eleverne computer. I 2015 besvarede 87 % af eleverne Musikteori 2 (M2) elektronisk (dvs. ved brug af nodeskrivningsprogram (f.eks. Primus, Sibelius eller Musescore)). I dag (2019) kan eleverne kun aflevere digitalt til skriftlig eksamen i faget.

## **Efteruddannelse, fagpublikationer og -materiale**

### **Kurser, lærebøger og hjemmesider**

De fleste musiklærere er fagligt organiseret i Gymnasieskolernes Musiklærerforening ([www.gymmus.dk](http://www.gymmus.dk)) Foreningen har gennem en årrække - og med stærke drivkræfter bag - fået etableret en flot hjemmeside, der bl.a. rummer en materialedelingsbank for sine medlemmer.. Mange nytilkomne musikalske genrer og den nyere musikteknologi nødvendiggør praktisk og teoretisk efteruddannelse af musiklærerne. Med egne ressourcer afholder foreningen desuden løbende et antal efteruddannelseskurser og hver andet år afholdes et 4-dages kursus, for musiklærere i gymnasiet på bl.a. Ry Højskole og Brandbjerg Højskole, hvor fagets to sider – musikkundskab og musikudøvelse – kombineres og faglige netværk fastholdes og nye skabes.

Undervisningsministeriet har siden 2017 afholdt såkaldte FIP-kurser (Faglig udvikling i praksis) i fagene. Kurserne understøtter implementering af 2017-reformen og er dagskurser,

der afholdes ca. hvert halve år med fokus på udvalgte temaer. Der har i musikfaget bl.a. været afholdt kurser om de nye læreplaner og eksamensform på c-niveau på stx og hf.

Der kommer løbende nye undervisningsudgivelser til musikfaget i gymnasieskolen. En stigende grad af disse udgivelser er e- eller i-bøger, hvilket har den særlige fordel i musikfaget, at lydseksempler også kan indlejres. Det gælder eksempelvis bogen *Musikalsk produktion* (af Pia Rasmussen, Lasse Nielsen og Marie Højlund). Desuden begynder bøger med videogennemgang af teoretisk stof også at dukke op. Det betyder, at der efterhånden anvendes flere medier i formidling af fagets viden, hvilket også tilgodeser forskellige elevtyper. Tidligere har formidling af faget i bogform ellers været begrænset til tekst (tekst og noder).

Derudover er der også kommet to nyere udgivelser, der støtter arbejdet med de to af de i alt tre prøvegenrer til skriftlig eksamen på A-niveau: vokalarrangement og poprockarrangement. Henholdsvis *Satser på sange* (af Merete Wendler og Niels Bundgaard) og *Bastarden* (af Thomas Hammer).

Overordnet set er der nok en tendens til, at fagpublikationer – hvad enten det er fysiske bøger, i- eller e-bøger – bliver mere didaktiske i deres tilsnit i form af f.eks. øvelser og/eller musik- og/eller lydseksempler, der er målrettet målgruppen.

## IT

Et særligt felt inden for musikundervisningen udgøres af anvendelsen af IT. Her er faget så absolut på forkant med udviklingen i undervisningssektoren. Dels i forbindelse med skriftlig musikteori og anvendelsen af nodeprogrammer (*Primus*, *Sibelius*, *Musescore*, m.fl.), dels i den daglige undervisning med anvendelse af interaktive hørelære- og musikteori programmer (f.eks. *Earmaster*), med harddiscrecording og programmer som f.eks. *Cubase*, *Reaper*, *Audacity* m.fl.). Mange musyklærere bliver fortrolige med anvendelse af disse IT-muligheder gennem landsdækkende kurser og gennem samarbejdet med især Ålborg Universitet. IT og computeren bliver et centralt element som musikalsk hjælpværktøj, som formidler og som instrument og afspilningsfacilitet.

IT indgår de fleste steder som en naturlig del af musikundervisningen og spiller en væsentlig rolle i arbejdet med den skriftlige dimension i musik A, idet opgaverne ved den skriftlige prøve stilles, besvares og afleveres digitalt. It kan dertil indgå som en del af en musikalsk produktion, f.eks. ifm. det tidligere nævnte (se afsnit 1.4) *Musikalsk produktionsprojekt* (MPP), der på B- og A-niveau kan afløse ét af de to musikkundskabsemner. MPP viser sig i praksis også langt hen ad vejen it-båret, hvilket tilføjer nye kreative (men ikke performative) elementer til musikfaget og desuden sætter ekstra fokus på det auditive og mange af de betydningsslag, som ikke kan skrives ned med noder.

I den digitale formidling i og om musik, hvad enten der er tale om brugen af live-electronics i musikudøvelse eller sequencersoftware, podcasts, blogs etc., indgår IT i dag også meget

naturligt. Og i de tilfælde eleverne bruger andres materiale, er en refleksion over ophavsret, værk og remediering oplagt. Endelig er et tålmodigt redskab i træning af færdigheder, der angår elevernes kunnen inden for musiklære og hørelære.

En stigende del af undervisningsmaterialet er i dag digitalt eller digitaliseret, hvilket også understøttes af de LMS-platforme (Learning Management Systems), som skolerne anvender (primært Lectio eller Ludus). Visse skoler er allerede overgået til 100 % digitalt undervisningsmateriale og alt peger i retning af, at denne udvikling spreder sig til hele gymnasieskolen inden længe.

Også på de sociale medier er der på Facebook oprettet en gruppe for musiklærere i gymnasieskolen.

Hjemmesider med musikfagligt indhold og øvelser egnet til gymnasieskolen begynder også at knopskyde. I første omgang de danske sider såsom: [Musikipedia](#), [www.tartelet.dk](http://www.tartelet.dk), [www.thomashammer.dk](http://www.thomashammer.dk), <http://www.frborg-gymhf.dk/gj/>, <http://jakobmjensen.dk/musik-kurser/>

Undervisningsministeriets [www.emu.dk](http://www.emu.dk) er Børne- og Undervisningsministeriets digitale læringsportal, hvor man også vil kunne finde materiale til gymnasieskolens musikundervisning. I 2019 kom der en ny version af EMU, som i skrivende stund endnu er under opbygning, hvad angår musikfaget i gymnasiet.

## Fagdidaktik

Lærerne i gymnasieskolen kommer i langt overvejende grad fra de musikvidenskabelige uddannelser ved universiteterne i Ålborg, Århus og København. Med gymnasiereformen 2005, som overordnet set er en decentraliserende reform, lægges vurderingen af undervisningskompetencen ud til afgørelse hos den enkelte rektor/forstander/leder (se afsnit 4.1), men den eksterne tilsynsførende (beskikket af Undervisningsministeriet), kontrollerer kandidatens faglige mindstekrav ifm. pædagogikum.

For alle kandidater gælder, at de skal gennemgå et 1-årigt pædagogikumforløb, der er en ansættelse på en skole, der består af en vekseluddannelse, som består af 1/3 undervisning i egne klasser, 1/3 undervisning i vejleders klasser og ca. 1/3 teoretisk pædagogikum, som indbefatter kurser i almen didaktik og fagdidaktik i kandidatens fag. Kandidaten skal bestå pædagogikum for at fortsætte sin fastansættelse.

Teoretisk pædagogikum udbydes af et konsortium, der omfatter Aalborg, Aarhus, Syddansk (IKV), København og Roskilde Universiteter. Fagdidaktiske kurser afvikles som 3-dages internater, der har Undervisningsministeriets fagkonsulent som kursusansvarlige. De seneste år har der på fagdidaktisk kursus i musik været ca. 19-24 kandidater. Kurserne er rammesat

af en studieordning under teoretisk pædagogikum (se studieordning for uddannelsen i teoretisk pædagogikum), der understreger, at det er fagets fagdidaktiske aspekter, der står centralt.

I den danske gymnasieskole opdeles didaktikken i almindidaktik (undervisningspædagogik) og fagdidaktik. For musikfagets vedkommende har tidligere musikprofessor Frede V. Nielsen udviklet en musikdidaktik (Almen Musikdidaktik, 2002), der har leveret et gennemarbejdet og imponerende fagdidaktisk begrebsapparat for faget og som også er anvendt i andre lande (f.eks. Norge). Dermed står fagets fagdidaktik (sammenlignet med andre kunstneriske fag i gymnasieskolen) på solid grund.

Desværre er alle de kunstneriske fags fagdidaktik i dansk tradition præget af, at f.eks. læringsteori og dannelsesteori varetages af almindidaktikken, hvilket gør at disse teorier (dvs. læringsteori og dannelsesteori) formuleres i så generaliserende termer, at de på ingen måde tilgodeser de særlige aspekter de kunstneriske fag kan tilbyde på disse områder.

Hvad angår musikfaget, så kalder det selvsagt på en læringsteori, der også inddrager kropslige færdigheder i langt højere grad f.eks. i form af *embodied knowledge* (se Holgersen, 2011). Eller en dannelsesteori, der favner, at musikfaget - som noget helt særligt - tilbyder såkaldte æstetiske læringsfællesskaber, idet samarbejdet i musikfaget er ikke "blot" en didaktisk øvelse, som i langt de fleste andre fag, men er et samarbejde om selve *fænomenet* musik. I f.eks. kor og sammenspil arbejder man ikke sammen, fordi vi er i en undervisningskontekst. Dette samarbejde hører til *fænomenet* musik inden det bliver til *faget* musik i en undervisningskontekst.

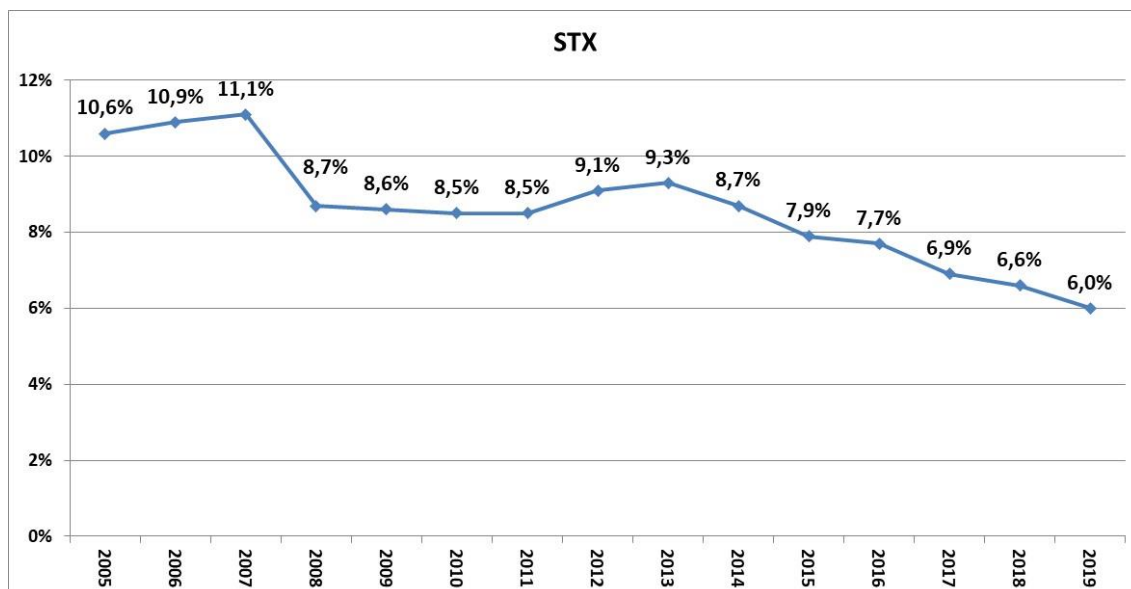
I 2018 kom en skitse til fagdidaktik i musik (Marinos, 2018) og 2020 er hele to nye udgivelser på vej inden for musikdidaktikken: *Musikdidaktik* (Holst, 2020) og *Fagdidaktik i musik* (Marinos, 2020).

## Personalia

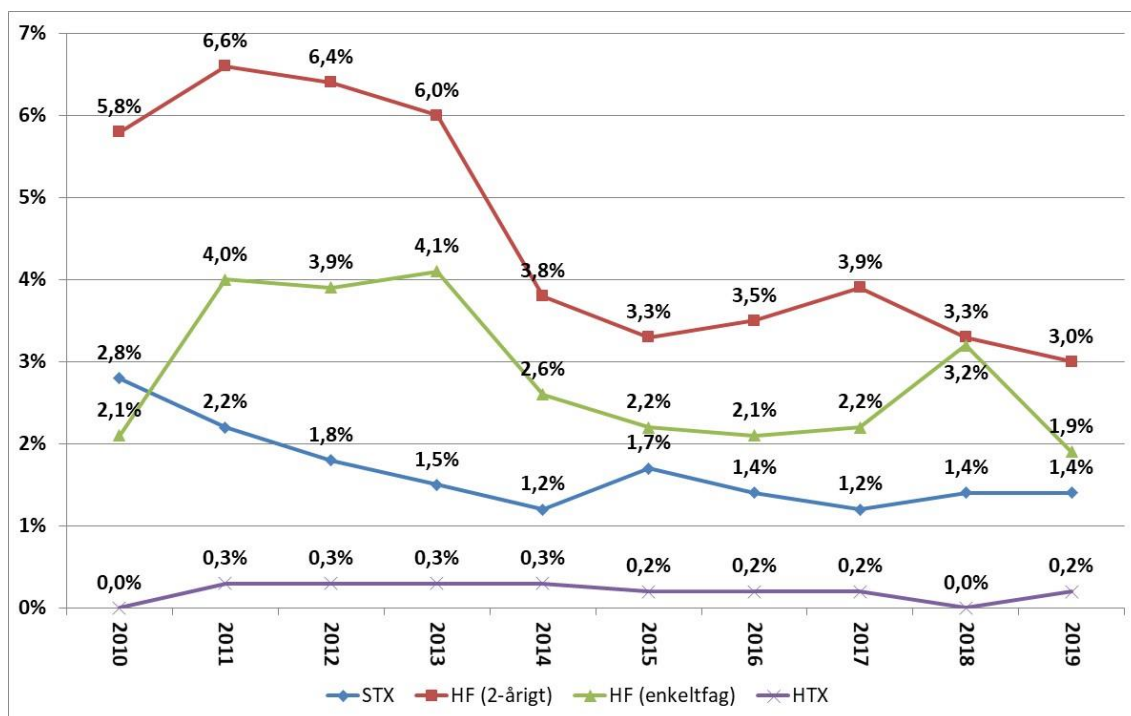
Gymnasieskolernes Musiklærerforening havde i kontingentåret 2018-19 524 medlemmer. Og det skønnes, at der i alt er ca. 600-650 musiklærere i gymnasieskolen i dag fordelt på alle fire uddannelser (stx, hhx, htx og hf). Hvor stor en del af disse lærere, der løbende underviser i musik vides ikke.

Nedenstående graf viser andelen af studenter med musikfag i de gymnasiale uddannelser i perioden 2004-2018. Endelig skal det bemærkes, at en gymnasial uddannelse gerne må udbyde et C-niveau fra en anden gymnasial uddannelse. Derfor optræder C-niveau også på htx og hhx i f.eks. 2008. Hf har dog haft sin egen læreplan i musik.

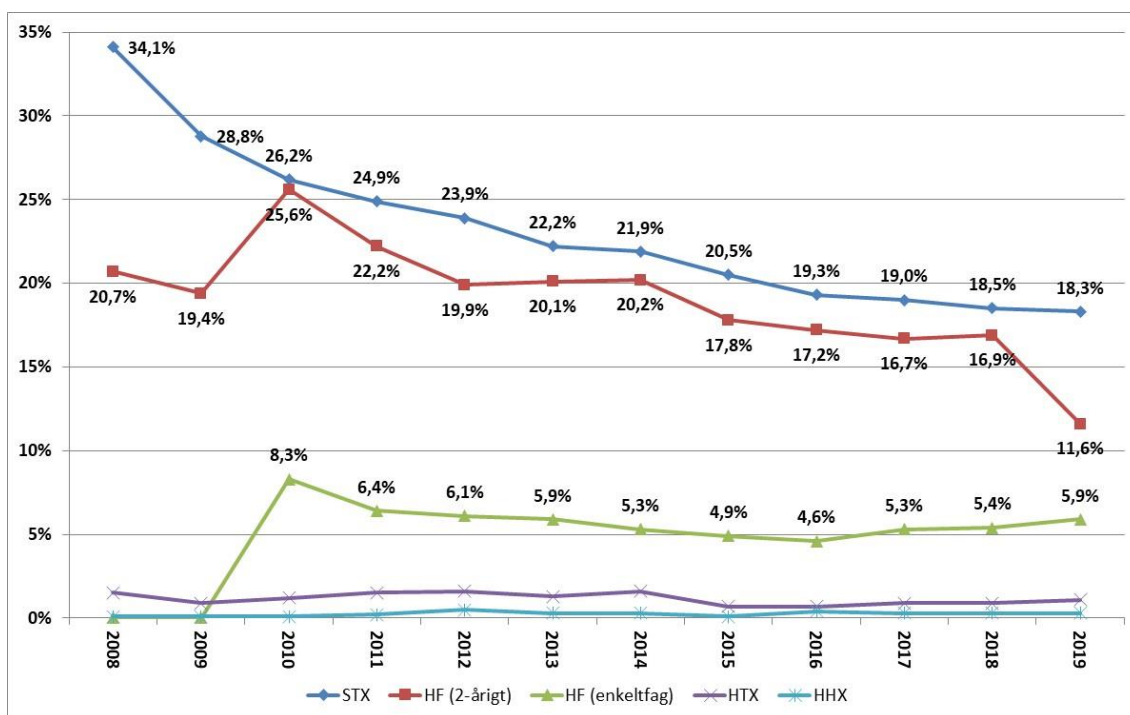
Graf 1 - Andel af stx-studenter med musik på A-niveau fra 2008-2019



Graf 2- Andel af studenter med musik på B-niveau fra 2010 til 2019 fordelt på stx, 2-årigt hf, hf-enkeltfag og htx



Graf 3 - Andel af studenter med musik på C-niveau fra 2010 til 2019 fordelt på stx, 2-årigt hf, hf-enkeltfag, htx og hhx



I ovenstående graf 1 bemærkes fra 2013 og frem til 2018 et fald i andelen af elever, der blev student med musik på A-niveau fra 9,3 % i 2013 til 6,6 % i 2018, hvilket er et fald på ca. 30 % eller 2,7 procentpoint. Med forenklingen af studieretningskombinationerne med 2017-reformen tyder de foreløbige tal på – som allerede nævnt – at denne udvikling kan være vendt, da andelen af elever med studieretningen *Kunst* med musik på A-niveau tyder på at være i vækst. Det er dog først fra og med 2020, når de første studenter fra 2017-reformen springer ud, at det endelig kan afgøres, om den nedadgående udvikling reelt er vendt. Se tabel 2.

Sammenholder man denne mulige vækst i andelen af elever med musik som studieretningsfag med, at nogle gymnasier rundt i landet melder, at de modsat tidligere ikke i så stor grad har kunnet oprette studieretning med musik, kunne det tyde på en såkaldt *polarisering* af studieretningen *Kunst*. Med andre ord kunne det tyde på, at nogle gymnasier i stigende grad tiltrækker elever, der vælger *Kunst*-studieretningen – og får et renommé (og dermed en selvforstærkende effekt), mens andre gymnasier i aftagende grad formår at tiltrække disse musikinteresserede elever (en negativ spiral).

Om dette er en korrekt antagelse, er der endnu ikke belæg for at konkludere, men nogle meldinger fra det musikfaglige landskab kunne pege i den retning. Dette rejser spørgsmålet, om man på musikområdet vil se en specialisering af gymnasieskoler, der kunne minde om såkaldte profilskoler (de to musikprofilskoler i landet er Sankt Annæ Gymnasium og Aurehøj Gymnasium).

Måske kan en eventuel polarisering af gymnasier, der har *Kunst*-studieretning, ses som et udtryk for, at der visse steder har været en nedgang af elever, der søger stx, samtidig med at

sektoren har været ramt af et omprioriteringsbidrag (besparelser) fra 2016 til 2020 på 2 % årligt. Det har formentlig gjort at smertegrænsen for, hvornår et gymnasium har haft elever nok til at oprette en studieretning med Musik A, ifølge ledelsen, er nået visse steder.

Hvad angår B-niveau, viser graf 2, at andelen af studenter med musik på B-niveau fylder mest på HF (enkeltfag og 2-årigt hf), mens det på stx er halveret ved at gå fra 2,8 % til 1,4 % i samme periode, dvs. 2008-2018. Dette forhold debatteres senere (under fremtidsperspektiver).

På C-niveau er andelen af studenter med dette niveau på eksamensbeviset stort set halveret i perioden 2008-2018, hvor det er gået fra 34,1 % til 18,5 %. Denne udvikling for C-niveau har været en konsekvens af 2005-reformen, hvor faget på C-niveau ikke længere var obligatorisk men nu kunne vælges blandt de andre kunstneriske fag i 1.g (dvs. dramatik, mediefag og billedkunst). Denne konkurrenceudsættelse af faget har betydet et væsentligt domænetab af faget. Men tankevækkende er det, at det lader til, at musik på C-niveau i 1.g på stx end ikke har kunnet tiltrække flere elever end man ville forvente en ligelig fordeling af eleverne (dvs. 25 %, da der var 4 kunstneriske fag) under 2005-reformen ville give. Og dette skal endvidere ses i lyset af, at musik tidligere var et obligatorisk fag og derfor har haft såvel lærerkompetencer, lokaler og faciliteter rundt på landets gymnasieskoler. Derfor var og er musikfaget ofte blandt de kunstneriske fag, der blev og bliver udbudt i 1.g. Men på trods af dette, har faget på C-niveau haft en lavere søgning end forventet. Hvordan denne udvikling for C-niveau forsætter med 2017-reformen, hvor der er dukket endnu et kunstnerisk fag op (Design og arkitektur), er svært at spå om. Men udviklingen kunne gå den retning, at der også på HF andelsmæssigt er flere, der vælger musik på C-niveau, som det i dag er situationen for B-niveau.

Opsummerende kan man sige, at udviklingen for musikfaget i de seneste 10 år vi har statistik (dvs. 2008-2018) viser, at faget har lidt et stort domænetab på stx på B-, og C-niveau, hvor det tyder på, at konkurrencen fra de andre kunstneriske fag har udfordret faget. På sigt kan C-niveau vise sig at blive mere udbredt (procentuelt) på HF, som det i dag er tilfældet på B-niveau. A-niveau på stx lader til at være stabiliseret (jf. de seneste estimater fra Danske Gymnasier) i kraft af, at den kunstneriske studieretning har fået en tydeligere plads med 2017-reformen.

Hvad der ligger bag, at faget bløder elever i perioden 2008-2018 på B-niveau og ikke mindst på C-niveau er svært at sige. Om det skyldes, at musikfagets form (og musik som kulturpraksis) gør, at nogle elever kan føle sig mere udsatte (musikudøvelse gennem sang og samspil) end andre kunstneriske fag, hvor man ikke er helt så eksponeret og i spil rent kropsligt (f.eks. Mediefag, Billedkunst og det nye Design & arkitektur), er svært at sige. Men det kunne være et bud. Med 2005-reformen blev C-niveau desuden et eksamensfag, hvilket selv sagt kan potencere denne udsathed, elever kan opleve, når et kunstnerisk udtryks indlejres i et evalueringsregime.

## Undervisere og faglige mindstekrav

Med universiteternes ændringer af studieordninger til et valg med et mere professionsrettet sigte formulerede Undervisningsministeriet i samarbejde med Forskningsministeriet i 2006 faglige mindstekrav for de forskellige gymnasiefag. Videnskabsministeriet offentliggjorde således den 26. januar 2006 retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser. Retningslinjerne fungerer samtidig som faglige mindstekrav, som skoleledere skal stille ved ansættelse af kandidater som nye gymnasielærere. De faglige mindstekrav til indholdet af uddannelserne er resultatet af fire nationale faggruppers arbejde. Arbejdsgrupperne bestod af universitetslærere, repræsentanter for lederforeningerne for de gymnasiale uddannelser, eksterne personer og fagkonsulenter fra Undervisningsministeriet<sup>15</sup>.

Det blev altså hermed gymnasirektorerens opgave at vurdere jobansøgeres faglige kompetencer, og her er dette dokument (de faglige mindstekrav) et vigtigt redskab. Bestemmelse af faglige mindstekrav har en vigtig funktion, fordi de er medbestemmende for den faglige identitet og de mål, den nuværende musikundervisning i gymnasiet styrer mod. Både i de faglige mindstekrav til en musikkandidat og i læreplanernes målformuleringer står såvel musikudøvelsen som musikanalysen i en kulturel, sociologisk, stilmæssig og historisk kontekst centralt. Herudover har gymnasireformen fra og med 2005 nødvendiggjort et meta-fagligt niveau, hvor også metoder og videnskabsteori skal indgå.

## Samarbejde på tværs af institutioner

Ligesom de fleste andre fag, så isolerer musikfaget sig ikke på gymnasiet, men forsøger at holde en livsnerve ud til det øvrige musikliv. Det hører med til musikundervisningen, at man jævnligt får besøg af eller besøger landets professionelle musikere og komponister, bl.a. gennem KODA Skolekontakt, hvor et gymnasium kan få en gratis workshop med en professionel komponist eller sangskriver. Herved oplever eleverne deres egen musikinteresse i et større perspektiv, får kombineret musikkundskabsundervisningen med den levende kunst og får frem for alt udfoldet nogle kunstneriske arbejdsprocesser og vilkår, som uden dette perspektiv ville være dem ganske fremmede.

Igennem musikfaget får eleverne således kontakt til det omkringliggende musikliv, og hvor der er mulighed for det tager underviserne eleverne på koncertbesøg, til operaforestillinger og musicals, på besøg i indspilningsstudier, overværer prøveforløb, *master classes*, fællesarrangementer osv. De besøger de institutioner, der uddanner kommende musikere – fra musikskoler over MGK-uddannelser til konservatorier.

Eksempelvis er der i København et samarbejde mellem Sankt Annæ Gymnasium og Rytmisk Musikkonservatorium (RMC), hvor nogle studerende fra RMC får frie hænder til at arbejde med eleverne og musik i mindre grupper. Igennem dette samarbejde får de studerende også

trænet deres evner til at formidle musik til andre unge, og eleverne møder mennesker, der har dedikeret deres uddannelse til musik.

Sammenslutningen *Syng* (se [www.syng.dk](http://www.syng.dk)) arrangerer korstævner, der også tiltrækker flere gymnasiekor. Derudover udgiver de også kornoder, der er egnet til gymnasieskolen.

I dette regi tilbydes *Operation Syng* (kordag for gymnasiekorsangere), *Sing a Day Away* (5 timers korworkshop) og økonomisk støtte til projekter (koncerter, rejser mm.), mulighed for deltagelse i korstævner og sommerstævner for eleverne samt mulighed for deltagelse i efteruddannelseskurser for lærerne.

KULT ([www.kultgym.dk](http://www.kultgym.dk)) er et netværk mellem fire københavnske gymnasier (Aurehøj Gymnasium, Ingrid Jespersen Gymnasium, Nørre Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium), der alle har stærk profil på det kunstneriske og kulturelle område. Samarbejdet involverer de kunstneriske fag: billedkunst, drama, mediefag, musik samt dansk, hvor der samarbejdes med kunstnere og kulturinstitutioner. Samarbejdet foregår på mange niveauer og omfatter både traditionelle og eksperimenterende projekter, der skal øge elevernes fokus på kunstneriske og kulturelle værdier samt lære dem at arbejde med kreative og kunstneriske processer.

MGK (Musikalsk grundkursus) er normalt et 3-årigt overbygningskursus knyttet til en musikskole. De 8 MGK-centre i landet samarbejder med lokale gymnasier efter behov. MGK's formål er at uddanne musikudøvere, som kan stimulere det lokale musikliv og at forberede til optagelse på en videregående musikuddannelse. Som det eneste sted i landet tilbyder Sankt Annæ Gymnasium i København MGK som et intensivt 4-årigt musikalsk studieforløb kombineret med en gymnasial uddannelse, hvor MGK-undervisningen er fuldt integreret i gymnasieskemaet.

## Fremtidsperspektiver

- Da der med gymnasireformen 2017 nu er luget godt ud i antallet af studieretninger i gymnasieskolen, er der i dag kun hovedstudieretningen Kunst, der indeholder musik på A-niveau. Udover at denne studieretning lader til at tiltrække ca. 10 % eleverne, så skaber enkeltheden i studieretningsudbuddet helt tydeligt også potentialet for at udvikle undervisningsmateriale, der er målrettet studieretningerne, herunder Kunst-studieretningen. Dermed kunne man håbe, at det faglige samspil mellem musik og de andre fag i studieretningen kunne få tydeligere træk, der også kan vise de dele af faget, som er særegne (f.eks. kropslig læring og æstetiske og dannende praksisfællesskaber).

- I en uddannelseskontekst må det gælde, at man skal kende sin målgruppe. Det er nu 15 år siden at alle stx-elever havde musik på C-niveau (afskaffet som obligatorisk fag med 2005-reformen). Siden 2010 (dvs. de seneste 10 år) har der på den 2-årige hf-uddannelse været

næsten samme andel studenter med musik på C-niveau som på stx. Men i musikfagets selvbevidsthed har hf-eleverne og hf-didaktikken slet ikke den tilsvarende plads. Ikke mindst når andelen af stx-studenter med musik på C-niveau i samme periode (dvs. fra 2010 til 2018) er gået fra 25,6 % til 16,9 %. Målgruppen ændrer sig derfor løbende, og følgelig må man også tilpasse didaktikken og i faglitteraturen, og hvordan vi taler om faget.

Det samme gør sig gældende hvad angår B-niveau på det 2-årige hf. Og der er situationen måske endnu mere iøjnefaldende, eftersom der kun er én læreplan for musik på B-niveau i gymnasieskolen - og den er skrevet til stx. Samtidig har der i hvert fald siden 2011 (dvs. 9 år) på hf (2-årigt og på enkeltfag) procentuelt været flere elever på B-niveau end på stx (se graf 2). Over dobbelt så stor en andel. Men andre ord er andelen af elever med musik på B-niveau på hf over dobbelt så stor end andelen af B-niveau-elever på stx. Alligevel mangler der egentlig målrettet undervisningsmateriale til hf-musik. Intet undervisningsmateriale, der egnet til B-niveau i musik er målrettet hf-uddannelsen, der i sin profil har et andet sigte end stx. Derudover skal det også overvejes, om der skal formuleres en læreplan på B-niveaulæreplan for hf, der er tilpasset hf's særlige profil.

- Begrebet kreativitet er gennem tiden skrevet ud af gymnasieskolens musikfag, men faget Musik er nu med 2017-reformen det mest kreative fag at dømme ud fra lærerplanerne. Hvad det kreative indbefatter som begreb er heldigvis ikke defineret i de ministerielt formulerede læreplaner men er en oplagt fagdidaktisk opgave at løfte ved at indkredse forskellige tilgange.

- En arbejdsgruppe under Kulturministeriet udgav i 2002 en taskforce-rapport<sup>13</sup> om den musikalske fødekæde, som ud fra et behov for et større rekrutteringsgrundlag til de klassiske musikinstrumenter gennemlyser musikundervisning fra vuggestue til universitet/konservatorium med henblik på en række anbefalinger. Så overordnet set begynder man at formulere sig om sammenhænge, som det ikke har været så indlysende at få øje på tidligere - en musikalsk fødekæde fra vuggestue, børnehave, folkeskole, musikskole, efterskole, MGK, gymnasium, højskole, universitet, konservatorium til aftenskoler, kirker, koncertsale osv.

Gymnasiets rolle i denne fødekædetækning er dog problematisk på flere måder - ikke mindst, hvis man forestiller sig, at vi i gymnasieskolen skal levere kandidater til konservatorierne.

For det *første* er gymnasieskolen ikke en specialistuddannelse - heller ikke på A-niveau. Eleverne modtager ikke soloundervisning. For det *andet* bliver man uddannet og ikke udlært i gymnasiet, hvor almindelig og især det studieforberedende sigte fylder mere efter reformerne i 2005 og 2017. For det *tredje* har eksempelvis Rytmsk Musikkonservatorium i København afskaffet teori i optagelsesprøven til musikeruddannelsen, da teoretisk viden ikke længere anses som kriterium for, om man kan få en videregående kunstnerisk uddannelse på det højeste niveau. For det *fjerde* vil man kunne hævde, at hvis man ikke begynder at spille

et instrument i en tidlig alder – og måske endda som førskolebarn, så vil man på visse instrumenter (f.eks. violin) næppe kunne nå et højt professionelt niveau. Instrumentberøring i gymnasieskolen i en alder af 15-16 år er for de fleste for sent som afsæt for en professionel karriere. For det *femte* vil 2-3 år i gymnasiet næppe stille en instrumentalist bedre til en optagelsesprøve på konservatorierne – tværtimod mister vedkommende værdifuld tid, hvor hun/han kunne dygtiggøre sig på sit instrument, hvilket også underbygges af, at mange af de professionelle musikere fra konservatorierne ikke har gået i gymnasiet. For det *sjette* viser statistik, at landsdelsorkestrene i stigende grad rekrutterer musikere fra udlandet (ikke mindst østeuropæiske lande).

Kort sagt tyder meget på, at fødekædetankegangen i et musikspor ikke er frugtbar for langt det meste af den gymnasiale musikundervisning. I stedet for lade sig friste af, at se musikundervisningen som *konservatorieforberedende*, bør ressourcerne nok snarere rettes mod, hvorledes musikundervisningen kan gøres *studieforberedende* i et bredere perspektiv *gennem* fordybelse i musikfagligt stof af både praktisk og teoretisk karakter. Dette er en fagdidaktisk opgave, der påhviler det musikfaglige miljø. Hvordan kan man balancere mellem på den ene side musikfaglig fordybelse og på den anden almindelse og studiekompetence? Svaret må formentlig findes i de særlige erkendemåder, som kendetegner de kunstneriske fag – og i særlig grad musikfaget.

## Sammenfatning

De væsentligste ændringer i musikfaget i gymnasieskolen og deres konsekvenser, kan kort opsummeres således:

- Som en konsekvens af, at faget musik på C-niveau med 2005-reformen ikke længere var et obligatorisk fag men skulle vælges blandt 3 andre kunstneriske fag (Billedkunst, Mediefag og Dramatik) og med 2017-reformen blandt 4 andre kunstneriske fag (Design & arkitektur blev tilføjet), optræder C-niveau kun på 18,5 % af studenternes eksamensbeviser i 2018. Musikfaget i gymnasieskolen er ændret fra at være et almindennede fag, som alle elever frem til 2005 skulle præsenteres for på C-niveau, til i dag at være mere udbredt på HF på C- og B-niveau, mens det på A-niveau aktuelt tiltrækker ca. 9-10 % af stx-studerterne. At faget kun har en ganske lille plads på C- og B-niveau på stx har omfattende negative konsekvenser for gymnasiernes musik-kultur.
- Med forenklingen og reduktionen i antallet af studieretninger med gymnasiereformen af 2017, står musikfaget som studieretningsfag (A-niveau) nu tydeligere i den såkaldte Kunstneriske studieretning. Men hvis det kun er A-niveau, der fremover bliver rodfæstet på stx, kan der ske en polarisering, idet nogle gymnasier kan tiltrække elever til musik på A-niveau og dermed udbyde den kunstneriske studieretning, mens andre ikke kan.

- Musikfaget i gymnasieskolen er med gymnasireformen blevet det mest kreative fag at dømme ud fra betoningerne i fagets nye læreplaner. Denne status er ny for faget, som ikke tidligere på nogen nævneværdig måde har haft en rolle som kreativt fag at dømme ud fra læreplanerne. Som eksempel på denne nye rolle, kan elever på B- og A-niveau nu kan vælge at tilrettelægge det ene af de to musikkundskabsemner som et Musikalsk produktionsprojekt (MPP), hvor der både er en teoretisk ramme og et praktisk indhold. Det praktiske indhold i MPP involverer altid en musikalsk skabende proces (kreativ proces).

## Noter

1A Se referencelisten (1A)

1B Se referencelisten (1B)

1C Se referencelisten (1C)

1D Se referencelisten (1D)

1E Se referencelisten (1E)

2 Se referencelisten (2)

3 Se referencelisten (3)

4 Se referencelisten (4)

5 De flerfaglige krav er med det politiske forlig april 2009 ændret på flere punkter

7 Se referencelisten (9).

8 Se referencelisten (8).

9 Se referencelisten (8).

10 Se referencelisten (10).

11 Se referencelisten (8).

12 Se referencelisten (11).

13 Se referencelisten (12).

14 Se referencelisten (4).

15 Jf. referencelisten 13 og 14.

## Referencer

- (1A) Lov om højere almueskoler (dvs. mellemskole og gymnasieskole), 1903. [http://library.au.dk/uploads/tx\\_lfskolelov/1903-04-24\\_62.pdf](http://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1903-04-24_62.pdf)
- (1B) Lov 165 7/6 1958 Gymnasieskoler og studenterkursus samt [http://library.au.dk/uploads/tx\\_lfskolelov/1984\\_05\\_25\\_b.pdf](http://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1984_05_25_b.pdf)
- (1C) Undervisningsministeriet (1998):Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år - Undervisningsministeriet 1848 – 1998. Fundet d. 10/11-2019 på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1998/150.pdf>
- (1D) Betænkning om højere forberedelseseksamen 1967 [https://www.foxylex.dk/static/media/betaenkninger/Betaenkning\\_om\\_hoejere\\_forberedelseseksamen.pdf](https://www.foxylex.dk/static/media/betaenkninger/Betaenkning_om_hoejere_forberedelseseksamen.pdf)
- (1E) <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209370>
- (2) Lovbekendtgørelse nr. 715 af 18/11 1987.
- (3) LOV nr. 95 af 18/02 2004.
- (4) Læreplaner og vejledninger i musik, stx 2013. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx>
- (5)[http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF08/Eksamen/Evaluering/081002\\_evaluering\\_musikA\\_stx\\_maj2008.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF08/Eksamen/Evaluering/081002_evaluering_musikA_stx_maj2008.ashx)
- (6) Publikationerne Nøgletal 1990/91, 1992/93, 1993/94,1995/96,1996/97, Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen, Bilag til Gymnasieskolen i tal 1998/99. Undervisningsministeriet. Institutionsstyrelsens Tal om Uddannelserne I.
- (7) Bech, Hanne & Behrens, Katja: Studenternes fagvalg 2005-2009. UNI.C. Statistik & Analyse, 17. marts 2010
- (8) Thirup, S., Gravesen, F., Jespersen, P. & Hørlyk, T. (1998): Værdier på spil i musikundervisningen? - en situationsrapport fra Den Tværgående Fagkonsulentgruppe i Musik. Januar 1998. København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.
- (9) Uddannelsesstyrelsen: Skolebyggeri nu og i fremtiden. Gymnasier, hf-kurser og VUC'er. København: Undervisningsministeriet 1998
- (10) Musik. Kvalitet i uddannelse og undervisning („KUP-rapport“). København: Undervisningsministeriet 1991.
- (11) Fundamentet for musiklivet i Danmark. Konference om musikundervisning og musikuddannelse den 10. februar 1991 i Fællessalen på Christiansborg arrangeret af Kontaktudvalget – et samarbejde mellem Undervisningsministeriet og Statens Musikråd.

- (12) Krarup, Bertel m.fl. (2002): Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for klassisk musik. København: Kulturministeriet 2002.
- (13) <http://www.ubst.dk/uddannelse-og-forskning/bachelor-og-kandidat-uddannelser/uni-versitetsuddannelser-rettet-mod-undervisning-i-de-gymna-siale-uddannelser>
- (14) <https://www.retsinformation.dk/print.aspx?id=29265> (VEJ nr 5 af 18/01/2006 Gældende). Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser.
- (15) <https://www.danskegymnasier.dk/13494-2/>
- Basbøll, Bo m.fl. (2003). *Musik – en erfaringsopsamling af nogle udviklingsarbejder og forsøg i det almene gymnasium. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Hæfte nr. 27.* Uddannelsesstyrelsen.
- Bevers, Ton. (2006). *Cultural education and the canon. An analysis of the examination questions of music and visual art at secondary schools in Germany, England, France and the Netherlands (1990-2005) and in Denmark (2000-2006).* Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Dalsgård, Jens (Ed.). (1991). *Gymnasiemusik 50. Jubilæumsskrift.* Gymnasieskolernes Musiklærerforening.
- Undervisningsministeriet. (2005) „De kunstneriske fag“. Tidsskriftet Uddannelse 10 /December 2005.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Det kunstneriske fagområde på stx og toårigt hf.* EVA, København
- Fagene i gymnasiet og hf - en aktuel status.* Uddannelsesstyrelsens Internetpublikationer nr. 1 – 1999. Uddannelsesstyrelsen. Området for de gymnasiale uddannelser. Oktober 1999
- Gravesen, Finn (Ed.). (1977). *Musik og Samfund.* København: Gyldendal.
- Holgersen, Sven-Erik (2011). Færdighedsdimensionen: Færdighed og kropsligt betinget læring i sammenlignende fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på musiskæstetiske fag. *CURSIV #7*, s. 119-136. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Holst, Finn. (2020). *Musikdidaktik*, Hans Reitzels Forlag (udkommer i 2020)
- Jensen, Jacob Thamdrup. (2008). *Hvorfor undervise i musik? En didaktisk undersøgelse af musikfagets udvikling i gymnasiet fra 1958-2018 – Kandidatspeciale*, KU.
- Ketting, Knud (Ed.). (1982-84). *Gyldendals Musikhistorie.* København: Gyldendal.
- Levinsen, Claus. (2008). *Når virkeligheden vil ind i musiklokalerne. I: Bertelsen, Jens Thodberg m.fl. (Eds.): Viljen til Visdom. En bog om Dannelse & Uddannelse. En debatbog*

- udgivet i anledning af Odense Katedralskoles 725 års jubilæum. Århus: Forlaget Slagmark.
- Levinson, Claus. (2004). Det specielle og det almene. I: Palsmar, Henrik (Ed.): For skolen og for livet. Om korsang, dannelse og læreprocesser. Festskrift 75 år. Sangskolen på Sankt Annæ Gymnasium. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Marinos, Nicolas. (2018). Fagdidaktik i Musik i e-bogversion af Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Hanne Sparholt Jørgensen (red.) (2018); Gymnasiepædagogik – En grundbog (3. udg.), Hans Reitzels Forlag: København.
- Marinos, Nicolas. (2020). Fagdidaktik i musik. Frederiksberg: Frydenlund. *Planlagt udgivelse*.
- Meesenburg, Jakob. (2007). Gymnasireformens betydning for musikfaget på det almene gymnasium. Universitetspeciale. Århus: Afdeling for Musikvidenskab ved Institut for Æstetiske Fag, Århus Universitet.
- Musik. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i musik i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold. København: Undervisningsministeriet 1991.*
- Nielsen, Bjarne Edelskov & Haagensen, Mads Schmidt (2006). Musik i gymnasiet. En diskursanalytisk tilgang til musikundervisningens forudsætninger og vilkår. Universitetspeciale. Aalborg: Institut for Sprog, Kultur og Æstetik. Aalborg Universitet.
- Nielsen, Frede V. (2002). Almen Musikdidaktik. 2. reviderede og bearbejdede udgave. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen (red.) 2010. *Musikfaget i undervisning og uddannelsen. Status og perspektiv 2010*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

## 5. Musik- og kulturskolerne

Finn Holst

### Musikskolens baggrund og dobbelte opgave

En musikskole tilbyder primært undervisning i musik til børn og unge. Alle kommuner er i dag forpligtet til at drive en musikskole enten som en kommunal institution eller som en selvejende institution med kommunalt tilskud.

Musikskolen i Danmark har gennemgået en lang udvikling fra dens begyndelse i 1930'erne til i dag, som i det følgende beskrives med en analytisk opdeling i en række faser. Herigenem problematiseres musikskolens aktuelle udfordringer i forhold til mulighed for deltagelse og musikskolens dobbelte opgave, som er rettet både mod alment at fremme livslang beskæftigelse med musik (breddedimensionen) og professionsrettet mod videregående uddannelser i musik (fordybelsesdimensionen).

#### Første fase – udvikling af muligheder for frivillig musikundervisning.

De første musikskoler i Danmark blev oprettet omkring 1930 som folkemusikskoler, hvis formål var den folkelige musikopdragelse. Den danske komponist og musikpædagog Finn Høffding var den centrale figur, med inspiration fra den tyske musikpædagog Fritz Jöde. Samtidigt med folkemusikskolens opblomstring udviklede organist og komponist Bernhard Christensen jazzmusikskolen baseret på jazzpædagogikken. 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. Overordnet var det Høffdings vision, at musik i det demokratiske samfund ikke kun er for de få: "For i vore dage kan musikken – i modsætning til tidligere – blive folkets eje".

#### Anden fase – etablering af musikskoler som samlende organisationsform

Den frivillige musikundervisning i forbindelse med folkeskolen opstod i slutningen af 40'erne og op gennem 50'erne med instrumentalundervisning som grundlag for skoleorkestre.

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. Musikundervisning efter skoletid blev etableret under folkeskolens §3 stk. 3. Området blev herigennem politisk synligt, og der bliver i den efterfølgende tid gennemført love, som støtter udviklingen.

### **Tredje fase – institutionalisering og offentlig regulering og støtte**

I 1976 fik Danmark verdens første musiklov, som etablerer musikskolerne som offentlige institutioner. Privatejede og selvejende musikskoler søgte i denne periode over i kommunal regi, og musikskolerne blev en attraktiv arbejdsplads for private musklærere. Hermed mødes og brydes forskellige traditioner i den frivillige musikundervisning: en almen frivillig musikundervisning med afsæt i reformerne fra 30'erne, og en specialiseret frivillig instrumentundervisning med afsæt i den private musklærertradition. Den frivillige skolemusik (i rammen af folkeskolen) blev efter indførelsen af musikloven i højere grad set som en opgave for musikskolerne, og udgår reelt af folkeskoleregiet i firserne. Den frivillige skolemusik, forbundet med skolekor og skoleorkestre, lander mellem to stole, og bliver efterfølgende kun i begrænset omfang løftet. I 2005 revideres musikloven og den kommunale musikskoleopgave går (med ikrafttrædelse 2007) fra en kan-opgave til en skal-opgave og antallet af musikskoler bliver samtidig i rammen af en kommunalreform med kommunesammenlægninger reduceret fra 216 til 99.

### **Fjerde fase – specialisering og talentudvikling**

Rapporten Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik (KUM 2002) beskriver en række initiativer til udvikling af musikalske talenter, som skal kunne opfylde musikkonservatoriernes og landsdelsorkestrenes behov for professionelle musikere, og disse følges op af Kulturministeriets Talentpuljeordninger i perioden 2004 til 2011 med 43 mio. kr. (Liv i Musikken 2003; Nye Toner 2008). I perioden 2006 til 2010 er elevtallet faldet med 17% som i første række ramte sammenspilsundervisning og forskoleundervisning. Budgetterne stiger, men elevtallet falder.

### **Femte fase – reetablering af den dobbelte opgave**

I 2012 gennemfører Kulturministeriet en forenkling og decentralisering af de statslige retningslinjer for musikskoler. I den nationale målsætning for musikskoleområdet lægges vægt på musikskolernes dobbelte målsætning som både rettet mod livslang beskæftigelse med musik og mod videregående musikuddannelser. Med Folkeskolereformen fra 2013 (Lov nr. 1640) blev folkeskolerne forpligtet til at indgå i samarbejder med musikskolerne, som allerede havde en forpligtelse om at samarbejde med folkeskolen, og forpligtelsen blev dermed formaliseret som gensidig. Samarbejdet musikskole - folkeskole er siden 2014 intensiveret.

Samarbejde mellem grundskole og musikskole udgør et udviklingsfelt, herunder for området ensembleundervisning og orkesterklasser samt udvikling af undervisningstilgange, som ligger på linje med 30'ernes musikpædagogiske udviklingstanker.

I 2016 nedsatte Kulturministeriet en tænketank om musikskolerne i Danmark, som i 2017 udgav rapporten "Musikskolerne i Danmark" (KUM 2017), som fremhæver at musikskolen er for alle børn, som har lyst til at beskæftige sig med musik. Det fremgår af rapporten, som tidligere nævnt, at musikskolerne i Danmark i 2014-15 kun nåede ca. 4% af den samlede målgruppe og at 55 % af musikskoleeleverne kom fra familier med en årsindkomst (2014-15 tal) på over 800.000 kr.

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.

### Oversigt over faserne:

Perioder	Folkeskole	Frivillig - bredde	Frivillig - dybde.
1920-1930 (første fase)	Kestenberg reform i Berlin – fra sangfag til musik	Oprettelse af de første musikskoler 'for alle'. Vægt på fællesskab og ensemble. Høffding m.fl.	Privat soloundervisning Mesterlære
1950-60 (anden fase)	DK: Fra Sang til 'Sang og Musik'	Musikskoler med stor mangfoldighed opstår i stort tal.	Privat soloundervisning Mesterlære
1970-80'erne (tredje fase)	DK: Musikfaget etableres som 'musik'.	Regulering og statsstøtte. 2 traditioner mødes og brydes, og samles i et spor.	Private musiklærere overgår til musikskolerne med offentlig tilskud
1990-2010 (fjerde fase)	Musik i folkeskolen under stort pres. Reduktion af timetal. Reduktion af LU musik. Ressourcer til 'para3stk3' droppes.		Specialisering og talent. Taskforcerapport - fødekæde og talentpuljeordninger. Større budgetter og færre elever.
2010 / 2014 (femte fase)	Samarbejde MS-FS øges LU musik reduktioner fortsætter.		Decentralisering og åbning mod bredden. Musikskolens dobbelte målsætning (- i et spor).
2014 - 2018 Aktuelt	Samarbejde MS-FS/ DÅS styrkes med reformen 2014		Musikskoletænketank. Dobbelt målsætning

Figur 1: Musikundervisningens tre spor

I overgangen fra tredje fase til fjerde fase samles de to opgaver – og traditioner – for den frivillige musikundervisning i et spor. De mødes og brydes siden da.

Den individuelle undervisningstradition og fødekædetækning bliver dominerende og understøttes politisk med Talentpuljerne fra 2004 til 2011 med i alt 46 mio. kr.

Modellen bliver reelt en todeling mellem den obligatoriske undervisning i folkeskolen og den frivillige musikundervisning i "den traditionelle musikskole" som eksklusiv praksis. Imellem disse to kategorier tabes den almene frivillige musikundervisning, som var den demokratisk funderede vision fra 1930'erne.

Der er tale om tre grundlæggende forskellige opgaver:

1. Almen obligatorisk musikundervisning i folkeskolen, etablering af en basis i musik for alle.
2. Almen frivillig musikundervisning, rettet mod muligheden for livslang aktiv deltagelse i musik for alle.
3. Specialiseret frivillig musikundervisning, herunder talentudvikling, MGK og professionsrettet undervisning.

Musikskoletænk tankens rapport tydeliggør den dobbelte målsætning for musikskolen, der er rettet mod bredde såvel som fordybelse, og giver en række anbefalinger, der omfatter såvel samarbejdet med folkeskolen som udvikling af undervisningsformer, herunder gruppe- og holdundervisning.

Med det øgede samarbejde mellem musikskole og folkeskole siden 2014, udfordres og udvikles breddeopgaven og musikskolens kompetencebehov i forhold til breddeopgaven.

## Musikskolens grundlag (love og bekendtgørelser)

En musikskole er en skole, der primært tilbyder undervisning i musik til børn og unge. Alle kommuner er forpligtet til at drive en musikskole enten som en kommunal institution eller som en selvejende institution med kommunalt tilskud.

Musikskolens overordnede formål beskrevet i lov om musik § 3 a, stk. 3, er, at musikskolen har til formål at: "Udvikle og fremme elevernes musikalske evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø".

I bekendtgørelse om musikskoler (Bek nr. 673, 2013) beskrives det, at formålet opfyldes ved at:

- bibringe eleverne instrumentale/vokale, skabende og øvrige musikalske færdigheder som forudsætning for musikalsk udfoldelse, individuelt og i fællesskaber, idet der tages udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger og talent,
- udvikle elevernes musikalske udtryk og evner til personlig musikalsk stillingtagen,
- skabe forudsætninger for livslang, aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere og
- give et bredt musikalsk tilbud, som så vidt muligt omfatter alle instrumentgrupper.

Derudover fremgår det af bekendtgørelsen at Musikskolen i øvrigt har til formål at medvirke til at fremme det lokale musikmiljø.

Med Musikloven fra 1990 (Lov Nr. 412) blev der indført en 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. Det er en betingelse for at opnå refusion, at musikskoleelevernes betaling for undervisningen ikke overstiger 1/3 af bruttoudgiften ved musikskolens drift, og derudover giver loven mulighed for, at musikskolerne kan tilbyde børn og unge musikundervisning gratis eller til nedsat betaling. Statens Kunstfond kan desuden yde særskilt støtte til udlån af instrumenter, indkøb af instrumenter, efteruddannelse af lærere eller undervisning af forsøgsmæssig karakter.

I forbindelse med kommunalreformen blev det ved en ændring af musikloven i 2005 (Lov Nr. 561) gjort lovpligtigt for kommunerne at have en musikskole. Da kommunalreformen samtidig indebar, at antallet af kommuner blev ændret fra 276 til 98, skete der for musikskolernes vedkommende en omstrukturering, hvor mange musikskoler blev samlet til større enheder. Omtrent samtidig begyndte en udvikling, hvor flere musikskoler udviklede sig til kommunale kulturskoler med andre undervisningsfag end musik. Det skønnes, at knap halvdelen af musikskolerne i dag er en del af en kommunalt forankret kulturskole.

I 2006 blev der tilvejebragt lovhjemmel til, at kommunerne kunne tilbyde børn og unge musikskoleundervisning gratis eller til nedsat betaling på baggrund af forældrenes økonomiske eller sociale forhold. Sigtet var elever, der ud fra familiens økonomiske forhold normalt ikke ville anvende tilbuddet om musikskoleundervisning, og formålet med forslaget var at lovliggøre en allerede eksisterende praksis.

Folkeskolereformen fra 2013 (Lov nr. 1640) fik indflydelse på musikskolernes virksomhed. I forbindelse med udmøntningen af reformen blev folkeskolerne forpligtet at indgå i samarbejder med musikskolerne, og tilsvarende blev musikskolerne ved en ændring af musikloven i 2014 (LBK nr. 32) forpligtet til at samarbejde med folkeskolerne. Denne gensidige forpligtelse blev for musikskolernes vedkommende fastsat gennem tilføjelsen af en ny bestemmelse i musikloven, som lød: "Kommunale og kommunalt støttede musikskoler skal indgå i samarbejder, herunder partnerskaber, med kommunens folkeskoler, der kan bidrage til at opfylde såvel musikskolens som folkeskolens formål og folkeskolens mål for fag og obligatoriske emner, herunder faget musik."

Med en ny musikskolebekendtgørelse i 2014 ophørte det tidligere krav om, at Statens Kunstråd skulle godkende musikskolernes vedtægter, og kommunerne fik herefter en friere mulighed for at organisere området. Bekendtgørelsen understreger i § 13, at musikskolerne en gang om året skal indberette statistik til Danmarks Statistik efter Kulturstyrelsens retningslinjer. Efter overgangen til Danmarks Statistik i registreres eleverne pr. aktivitet, men

er herudover også registreret på CPR-nummer, hvilket viser det reelle antal børn og unge (personer), som er tilmeldt musikskolen uanset aktivitet.

## Musikskolens elevtal

I forhold til antallet af elever og andelen af målgruppen viser en undersøgelse for tallene for 2014-15 (Musikskolerne i Danmark, Musikskoletænk tankens Rapport. KUM 2017) følgende:

- Det samlede antal musikskoleelever i målgruppen af 0-24-årige er ca. 4 %.
- I målgruppen af skolesøgende børn (6-16 år), som udgør det overvejende flertal af musikskolens elever, er tallet ca. 7 %.

Der er stor forskel fra kommune til kommune. Således dækkede den laveste kommune i 2014-15 kun 0,7% af målgruppen, mens den højeste dækning lå på 10,6%.

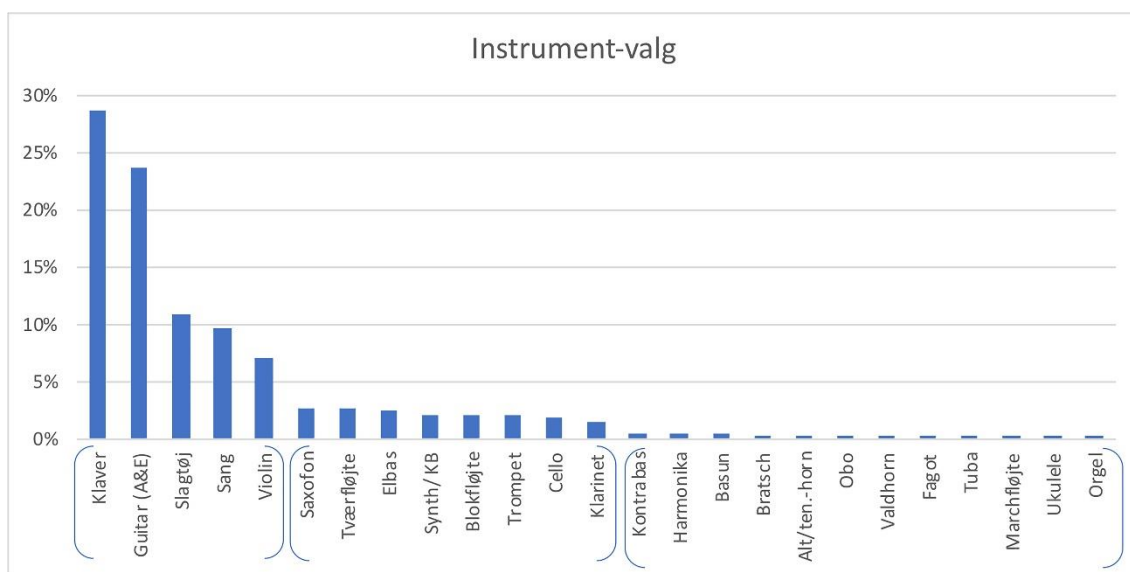
For så vidt angår den sociale sammensætning af børn, der går i musikskole, viser Musikskoletænk tankens Rapport, at der er tale om en socialt skæv elevsammensætning.

Belyst ud fra indkomst, uddannelsesniveau og etnicitet er musikskoleelevernes forældre mere velhavende, har en længere uddannelse og er i højere grad af dansk oprindelse end gennemsnittet af den danske befolkning.

- Antallet af forskoleelever (0-6 år) har været dalende fra ca. 50.000 i 2002 til ca. 20.000 i 2016.
- Antallet af instrumentalelever er forholdsvis konstant på omkring 50.000 elever.

Bemærkelsesværdige tendenser er et kraftigt fald på 58 % i antallet af forskoleelever og en nedgang på 22 % i antal sammenspils elever. Antallet af instrumentalelever holdes derimod nogenlunde konstant.

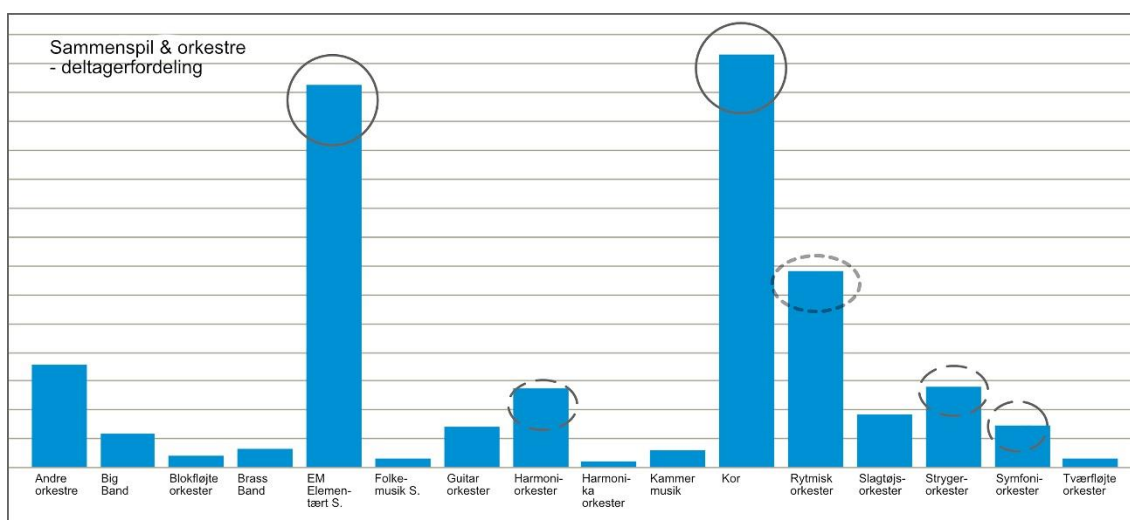
Instrumentvalg er markant centreret omkring klaver og guitar, som tilsammen udgør mere end 50%.



Figur 2: Instrumentvalg

Der er et stort spring til de næste instrumenter på 3. til 5. pladsen (slagtøj, solosang og violin), som udgør små 30%. Herefter optræder en gruppe instrumenter med mellem 1% og 3%, hvor vi finder en række udbredte orkesterinstrumenter som saxofon, tværføjte, klarinet, cello og trompet. Resten af orkesterinstrumenterne finder vi bl.a. i den sidste gruppe, hvor hvert instrument udgør under 1%. Med denne instrumentsammensætning, kan det generelt være vanskeligt at se hvordan sammenspil og orkesterspil kan trives.

På grundlag af data fra Danmarks Statistik Musikskoledata viser følgende grafik fordelingen af sammenspil:



Figur 3: Sammenspil, Danmarks Statistik, Musikskoletal 2017.

De høje fordelingstal for sammenspil på grafen herover udgøres af kor og forskole (EM). Instrumentalt sammenspil ligger lavt i forhold hertil, og den højeste andel udgøres af rytmisk sammenspil. Væsentligt lavere igen kommer så først stryger-orkester og harmoniorkester, efterfulgt af symfoniorkester og bigband. Denne fordeling svarer overens med mulighederne der er givet ud fra instrumentvalg.

## Musikskolens økonomi

Følgende oversigt bygger på musikskoletænk tankens undersøgelse (Musikskolerne i Danmark, Musikskoletænk tankens Rapport. KUM 2017) for 2014-15.

Musikskolernes samlede økonomi (mio. kr.) i sæson 2014-2015

Lærerløøn mv.	700
Administration	67
<b>Samlede udgifter</b>	<b>767</b>
Deltagerbetaling	200
Statstilskud	93
Kommunal finansiering (beregning)	474
<b>Samlede indtægter</b>	<b>767</b>

Musikskolernes samlede budgetbeløb er på grundlag af disse beregninger øget fra 655 mio. kr. i 2004 til 770 mio. kr. i 2016 (i 2016 priser).

Den markante stigning i musikskolernes udgifter fra 2004 til 2016 skal ses i sammenhæng med, at antallet af aktivitetslever er faldet i samme periode. Forklaringer på denne udvikling kan bl.a. være faldet i forskoleelever i løbet af perioden, og det øgede fokus på talentundervisning med talentpuljerne 2006 til 2011.

Den refusionsberettigede udgift per aktivitetslev steg i perioden 2004 til 2016 (i 2016 priser) fra 5080 kr. til 7938 kr. Man kan dermed pege på, at der over perioden i stigende grad anvendes dyrere undervisningsformer.

I musikskoletænk tankens rapport (Musikskolerne i Danmark, KUM 2017) problematiseres det endvidere at refusionsordningen ikke fremmer en lavere deltagerbetaling: *"Beregningsmodellen i sig selv fremmer .... ikke en lav deltagerbetaling."* At refusionsordningen reelt fremmer

en højere deltagerbetaling, vanskeliggør at nå elevgrupper hvor forældrene er mindre velhavende hvilket bidrager til at fastholde den skæve sociale elevsammensætning, og udgør en udfordring i forhold til musikskolens bredde-opgave.

Musikskolen har en lang række forskellige samarbejdsaktiviteter med andre parter, hvor samarbejde med folkeskolen udgør den helt overvejende andel, som anslås til 41 mio. kr., mens andre samarbejder anslås til at udgøre ca. 4,1 mio. kr. (KUM 2017).

Finansieringen af samarbejdet med folkeskolen (2014-15) fordeler sig på:

- Folkeskolen: 41%
- Musikskolerne: 36%
- Ekstra kommunal finansiering: 6%
- Anden ekstern finansiering: 7%

## Musikskolens samarbejde med folkeskole og institutioner

Der er i 2019 gennemført en spørgeskemaundersøgelse udsendt gennem Danske Musik og Kulturskoler til musikskolelederne i alle kommunale musik- og kulturskoler. Undersøgelsen søger at belyse samarbejde mellem musikskole og folkeskole samt musikskolens kompetencedækning og behov. Datamaterialet herfra baserer sig på besvarelse fra 63 musikskoler, hvilket svarer til 64%, og vurderes dermed at give et godt repræsentativt billede.

Ud fra musikskoleundersøgelsen baseret på de kommunale musikskoler, er det muligt at sige noget om fordelingstallene for samarbejde musikskole-folkeskole *på kommunalt plan*:

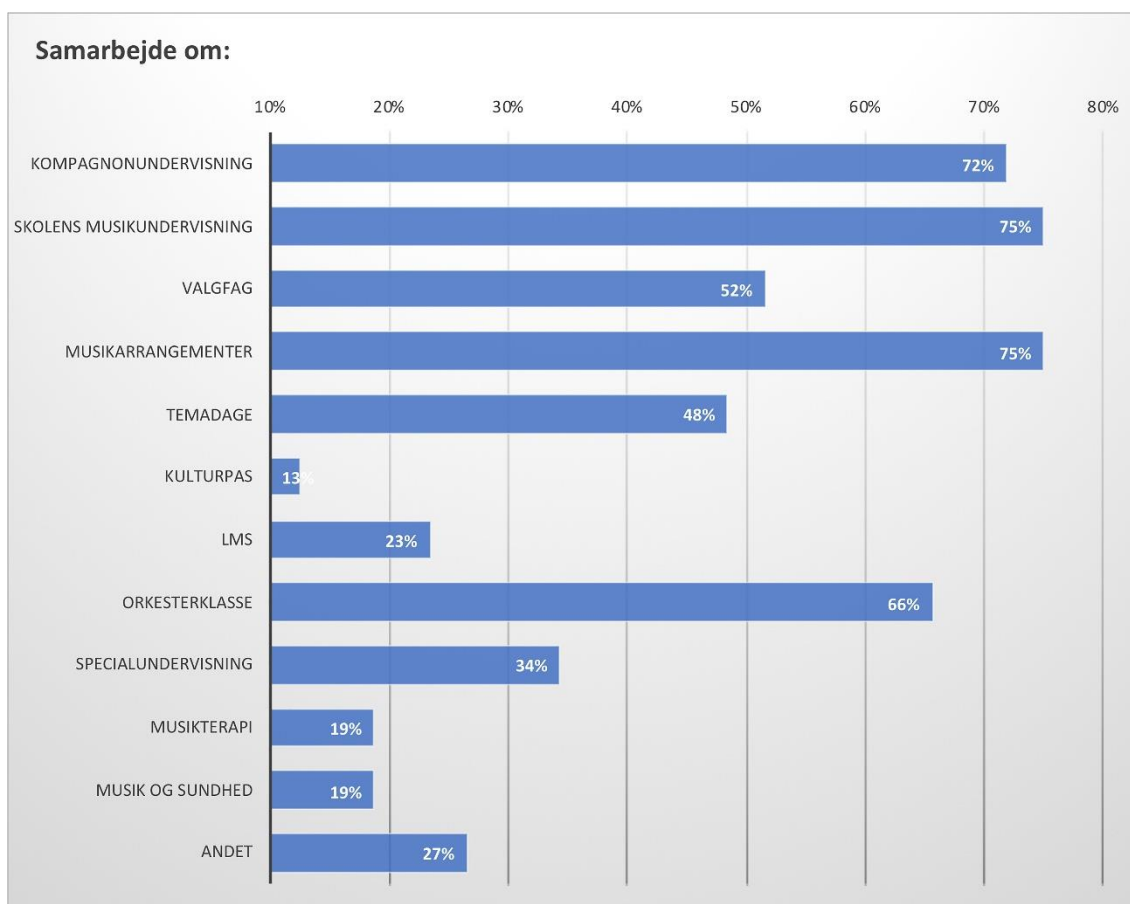
- i ca. 50% af kommunerne samarbejder musikskolerne med alle folkeskolerne (kommunalt A-hold).

- i ca. 35% af kommunerne er der et samarbejde med mere end halvdelen af skolerne. Her er der typisk ikke et samarbejde med en tredjedel af skolerne.

- i ca. 15% af kommunerne er der samarbejde med mindre end halvdelen af skolerne. Her er der typisk ikke et samarbejde med tre-fjerdedel af skolerne.

Den tilsvarende undersøgelse på folkeskoleområdet (se kapitlet om folkeskolen) peger på, at ca. halvdelen af folkeskolerne har et regulært samarbejde med musikskoler om undervisning. Der kan ud over dette nemlig være tale om andre samarbejder herunder musikskolens instrumentpræsentationer og lokalsamarbejde mm. Det, at der er et samarbejde, kan således betyde mange ting. Spørgsmålet er hvad det er der samarbejdes om, og hvilke typer af samarbejde der er tale om.

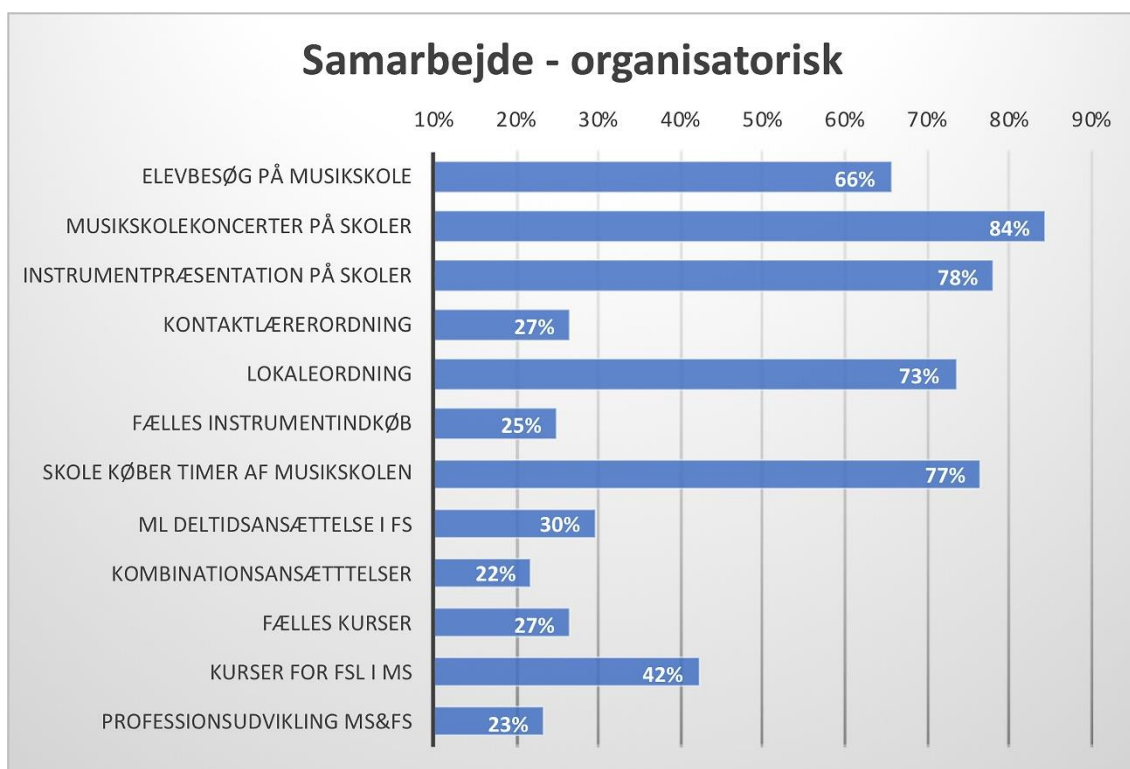
Ifølge musikskoleundersøgelsen omfatter samarbejder med folkeskolen i første række om følgende områder: musikarrangementer, skolens musikundervisning, kompagnonundervisning og instrument- og orkesterklasser, samt i mindre udstrækning temadage og valgfag.



Figur 4: Samarbejdsområder

Der indgår dog en lang række andre områder som musical, klasseprojekter, fælles pædagogisk dag, kulturpas, musikkaravane, børnekulturpakker, specialundervisning, kor og fælles-sang m.m.

En del af samarbejdet er af mere organisatorisk karakter og omhandler primært at musikskolen arrangerer koncerter og instrumentpræsentationer på skolerne, lokaleordning samt at skolen køber undervisning af musikskolen (outsourcing). Andre områder handler om kontaktlærerordning, kurser, deltids- og kombinationsansættelser m.m. Figur 5 viser, hvor mange procent af skolerne, der har samarbejde med musikskolerne på de enkelte områder:



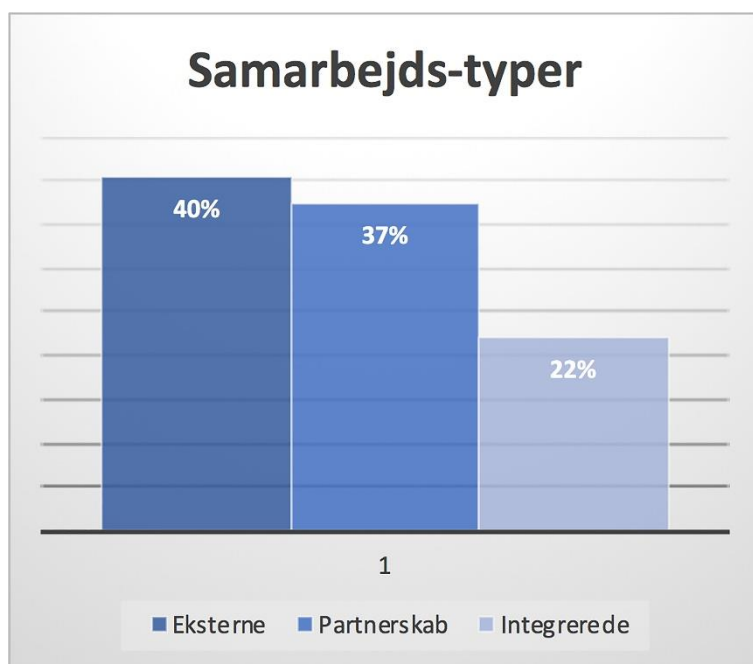
Figur 5: Organisatoriske samarbejdsområder

Samarbejdsprojekter kan have forskellig karakter, hvilket kan spænde fra et tæt ligeværdigt samarbejde med fælles planlægning til arbejdsdeling.

En vigtig skelnen mellem forskellige typer samarbejdsprojekter er udviklet i forbindelse med det norske projekt "Den Kulturelle Skolesekken" (Borg 2011):

1. Eksterne projekter, hvor eksterne parter (her musikskolen) tilbyder skolen færdige forløb af kortere varighed.
2. Partnerskabsprojekter, med samarbejde i klart definerede partnerskaber i tidsafgrænsede projekter. Aktørerne kommer fra hvert sit sted og med hver sin faglige kompetence.
3. Integrerede projekter, som er længerevarende projekter eller faste partnerskaber (programmer).

Der optræder i materialet flest *eksterne projekter* (40%) og kun lidt færre *partnerskabsprojekter* (37%), og på tredjepladsen kommer de *integrerede projekter* (22%).



Figur 6: Samarbejdstyper

Folkeskolens musiklærere vurderede imidlertid væsentligt færre samarbejder som partnerskaber. Det fremstår således, at man fra musikskolernes side i højere grad vurderer at der er tale om partnerskaber, end det er tilfældet fra folkeskolens side, hvilket peger på at man nok forstår eller oplever partnerskaber forskelligt. Musikskolelederne giver ofte udtryk for at det er et partnerskab, hvis musikskolelæreren står for "det musikfaglige" og folkeskolemusiklæreren står for "klasserumsledelse" (styring og disciplin), mens folkeskolemusiklærere snarere vil efterlyse et musikdidaktisk partnerskab, hvor det musikfaglige og det pædagogiske spiller sammen.

Samarbejdsprojekterne, som en musikskole er involveret i, fordeler sig på grundlag af besvarelserne over flere kategorier fra korte undervisningsforløb til intensivt, længerevarende samarbejde.

De fleste af samarbejdsprojekterne falder i kategorien 'eksterne projekter' (40%), dvs. kortere forløb som tilbydes af musikskolen med begrænset samarbejde. I de eksterne projekter planlægges og gennemføres projektet overvejende af musikskolelæreren, med en *arbejdsdeling* hvor folkeskolelæreren står for "det pædagogiske" og "adfærdsstyring". Musikskolelederne peger på at muligheden for samarbejde er under pres hvis der ikke er tid til *fælles forberedelse* da folkeskolen ofte ikke afsætter lærertid hertil.

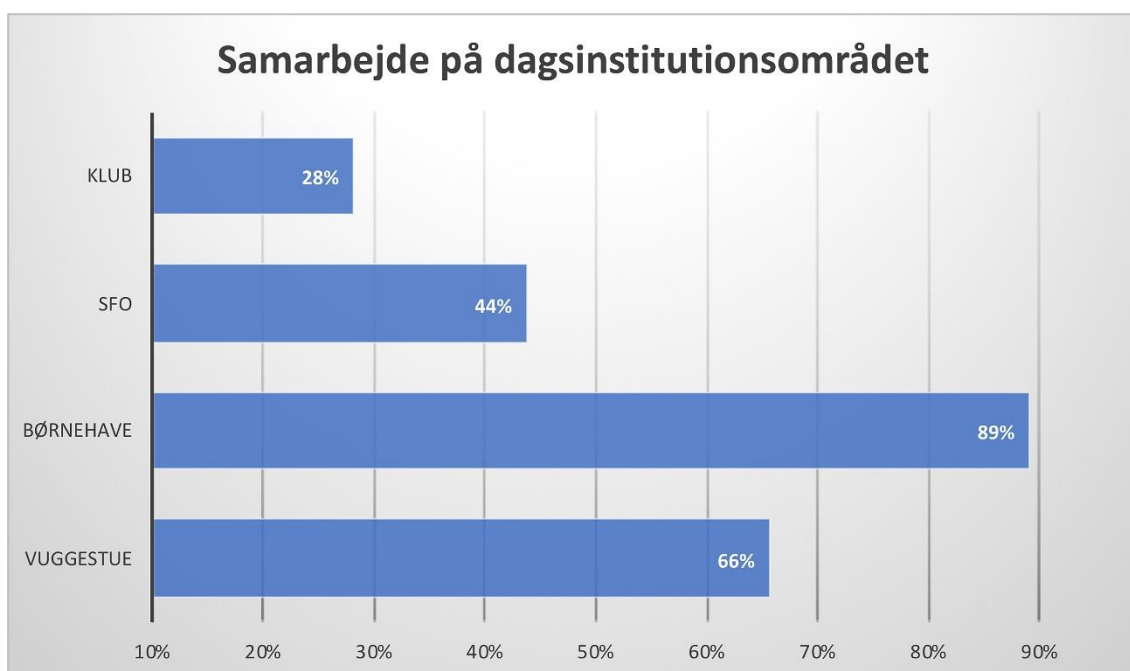
Partnerskabsprojekter og integrerede projekter, som fx orkesterklasseprojekter, har ifølge besvarelserne fra musikskolelederne sigtet mod *udvikling af relationer og ligeværdigt samarbejde*.

På ledelsesplan opereres med formelle og uformelle aftaler, og i besvarelserne peger musikskolelederne på at der er opmærksomhed på at udvikle mere klare aftaler og partnerskabsaftaler.

En del af ledelsesproblematikken vedrører de kommunale rammer som understøtter samarbejdet musikskole-folkeskole. I nogle kommuner oplever man fra musikskolernes side fravær af beslutningsmæssige og økonomiske rammer for samarbejdet fra kommunens side. I andre kommuner er der en kommunal økonomisk rammesætning fx i form af årlige puljer.

### Samarbejde med dagsinstitutionsområdet

Ud over samarbejde med skoler er der tale om et bredt samarbejde på dagsinstitutionsområdet med vuggestue, børnehave, SFO og klub. Her udgør samarbejder med børnehaver hovedparten, efterfulgt af samarbejder om vuggestue, mens samarbejder med SFO og Klub er ret sjældne.



Figur7: Samarbejde med dagsinstitutioner

Samarbejdet med børnehave er det mest udbredte samarbejdsområde efter skoleområdet.

Samarbejdet med SFO (fx med bands) og klub er væsentlig mindre udbredt.

Et andet samarbejdsfelt er Ungdomsskole hvor der ofte samarbejdes om musicals og teaterprojekter, samt samarbejdsrelationer i forbindelse med at musikskole og ungdomsskole er blevet administrativt sammenlagt. Ud over dette optræder der i mindre omfang samarbejde med kirker, biblioteker og gymnasier.

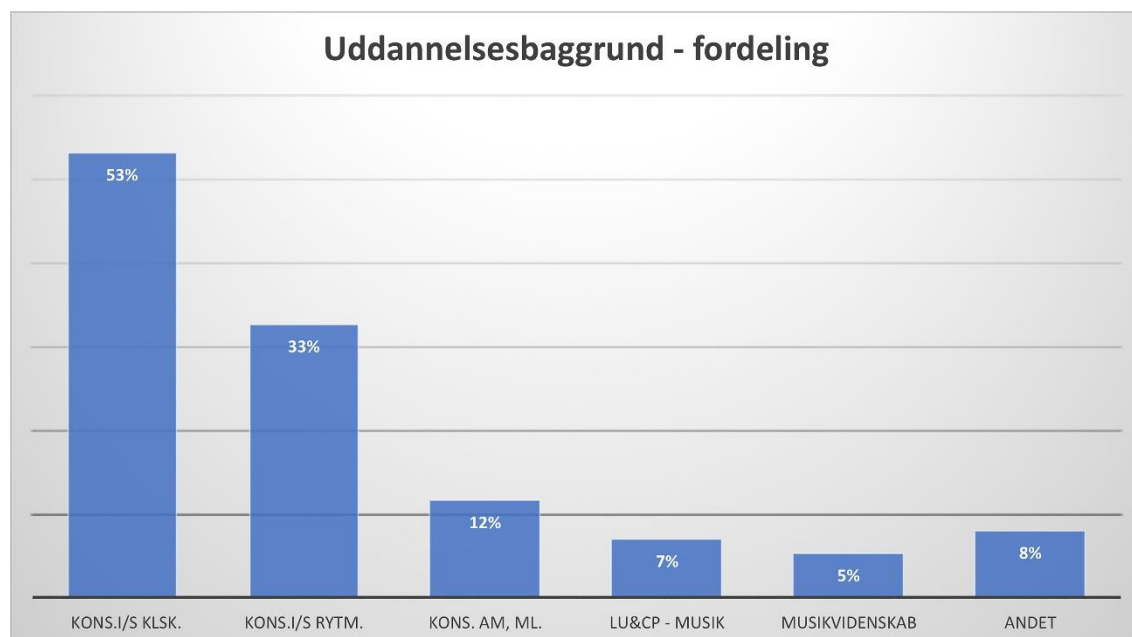
## Musikskolens kompetencedækning og behov

Med det øgede samarbejde musikskole – folkeskole fra 2014 fremefter, udfordres musikskolens kompetencebehov i forhold til breddeopgaven. Følgende afsnit er, som afsnittet om samarbejde, baseret på datamaterialet fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2019.

### Musikskolelærernes uddannelsesbaggrund

I musikskoleundersøgelsen 2019 spørges til undervisernes uddannelsesbaggrund med henholdsvis en uddannelse fra

- A. konservatorium i instrument eller sang (I/S) klassisk
- B. konservatorium i instrument eller sang (I/S) rytmisk,
- C. konservatorium AM (almenmusikpædagog) eller ML (Musiklæreruddannelsen),
- D. Læreruddannelse med musik (bachelorniveau) herunder med cand.pæd. overbygning.
- E. Musikvidenskab, bachelor eller kandidat.



Figur 8: Fordeling af uddannelsesbaggrund

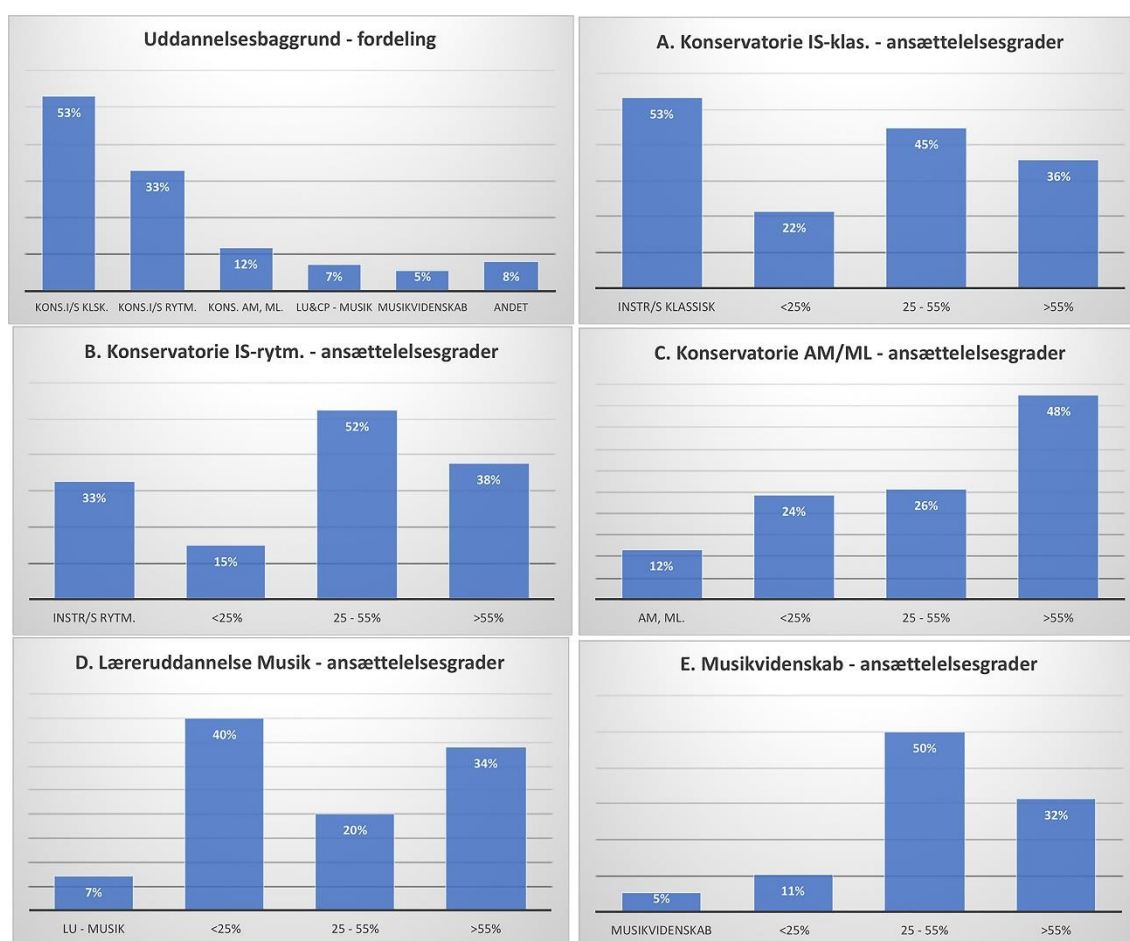
På grundlag af undersøgelsens besvarelser udgør den største gruppe (53%) konservatorieuddannede (instrument eller sang) klassisk, mens den næststørste gruppe (33%) udgøres af de tilsvarende rytmisk uddannede. På tredjepladsen kommer konservatorieuddannede med AM/ML (almen musikpædagog- og musiklæreruddannelserne) med en iøjenfaldende lav andel (12%). Mindretallet udgøres af undervisere, der ikke kommer fra konservatorieuddannelserne med læreruddannede (musik) med kun 7% og med baggrund fra musikvidenskab

med kun 5%. I kategorien "andre" indgår undervisere med den tidligere uddannelse i Rytmisk Musikalsk Opdragelse (RMO på Institut for Rytmik), samt nogle som har kvalificeret sig gennem kurser af forskellig varighed, eller som er autodidakte musikere med særlige kvalifikationer fx indenfor specielle genrer.

Billedet er, at hovedparten er undervisere med en uddannelsesbaggrund fra konservatorium med overvægt på de klassiske uddannelser (instrument/sang). Der er dermed en overvægt af undervisere med en uddannelsesbaggrund med høj musikfaglighed og begrænset generel pædagogisk faglighed, samt undervisningskompetence overvejende fokuseret på solundervisning.

### **Timetal og deltidsansættelser**

I undersøgelsen spørges desuden til ansættelsesgrad / beskæftigelsesgrad. Der spørges konkret til hvor mange i hver af ovennævnte grupper der er ansat med et meget lavt timetal (under 25%, dvs. mindre end kvart tid), hvor mange der har timer svarende til et begrænset timetal på deltid (mellem 25% og 55% af fuld tid) ofte med ansættelse på flere arbejdspladser, og hvor mange der har et højere timetal (over 55%) med en ansættelse, der giver mulighed for en fastere tilknytning til musikskolen.



Figur 9: Uddannelsesbaggrund og ansættelsesgrad

For de konservatorieuddannede undervisere er billedet for instrumentalister (instrument/sang) klassisk (A) og rytmisk (B) ret ens: Der er flest med en deltidsansættelse under halv tid (25%-55%).

I modsætning hertil er gruppen af AM/ML (C) overvejende ansat med et højere timetal (over 55%). Dette kan ses i sammenhæng med, at der er færre af denne gruppe ansat sammenholdt med en efterspørgsel på deres kompetenceprofil især efter det øgede samarbejde med folkeskolen, samt det faktum, at der uddannes relativt få sammenlignet med antallet af instrumentalister.

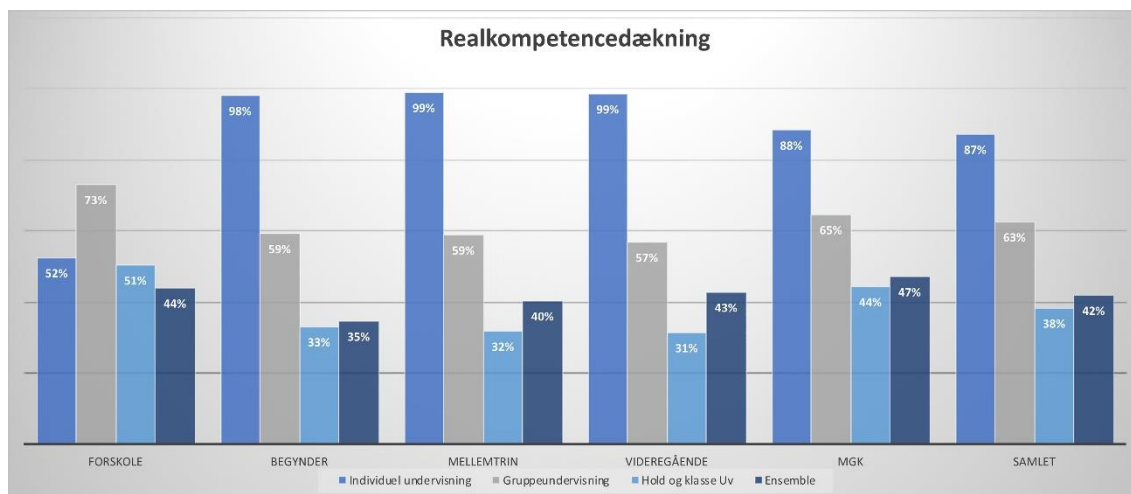
For de læreruddannede (D), som udgør en lille andel samlet set, er der en gruppe der er ansat på lavt timetal (under 25%) og en gruppe der er ansat på højt timetal (over 55%). Der var tidligere en del ansatte i musikskolerne med læreruddannelsesbaggrund, som efterhånden er trængt tilbage gennem en strategisk satsning på konservatorieuddannede undervisere.

Undervisere med baggrund fra musikvidenskab (E), hvoraf en del er korledere eller undervisere i bifag (musikhistorie, musikteori) er den mindste gruppe og optræder med flest ansatte på under halv tid.

Samlet set er der en overvægt undervisere med en smal kompetenceprofil, som har en relativt lav ansættelsesgrad, og som antageligt er nødt til at have ansættelse på flere musikskoler.

## Realkompetencevurdering

I spørgeskemaundersøgelsen blev musikskolelederne desuden bedt om at vurdere underviserens realkompetencefordeling i forhold til forskellige undervisningsformer. Der stilles spørgsmål til hvor mange undervisere ud af det samlede antal der vurderes at have tilstrækkelige kompetencer til henholdsvis 1) individuel undervisning, 2) gruppeundervisning, 3) hold- og klasseundervisning samt 4) ensembleundervisning (med direktion). Dette besvares i forhold til stadijerne a) forskole, b) begyndertrin, c) melletrin, d) videregående samt e) MGK.



Figur 10: Dækning af kompetenceområder

Det samlede billede (opstillingen "Samlet" yderst til højre) er, at der er overvægt af kompetence på området individuel undervisning, efterfulgt af gruppeundervisning. Lavest ligger området hold-, klasse- og ensembleundervisning, dvs. undervisning med "mange". Jo flere der undervises samlet, jo lavere er kompetencedækningen.

Ser vi på de forskellige undervisningsstadier adskiller forskole-området sig klart fra de andre, med en høj dækning i forhold til gruppeundervisning og en generelt bred dækningsprofil. Dette svarer til undervisningsformen i EM (elementær musik / forskoleundervisning) og underviserens uddannelsesbaggrund (AM-profil).

I området med instrumentundervisning fra begynder til MGK er profilen generelt som beskrevet ovenfor for det samlede billede, dog med nogle vigtige forskelle:

1. På området begynderundervisning er forskellen mellem den individuelle undervisning og undervisning med flere elever meget stor, hvilket står i påfaldende kontrast til forskoleprofilen.

2. Ensembleundervisning ligger i begynderområdet lavt og stiger gennem stadierne gradvist frem til MGK, hvilket kunne pege på en generel praksis hvor mulighederne for sammenspil i ensembleform kun langsomt udvikles gennem flerårig undervisning.

3. På MGK-området ligger gruppeundervisning lidt højere og hold- og ensemble undervisning ligger begge markant højere, hvilket generelt kunne indikere en praksis der i højere grad inddrager disse socialformer.

Samlet set fremstår et billede med en høj kompetencedækning indenfor den individuelle undervisning, og en generel lav kompetencedækning på de andre områder. Undtagelsen herfra er forskolen, som fremstår med en egen profil, i stærk kontrast til den efterfølgende instrumentale begynderundervisning, hvilket peger på et markant brud i den pædagogiske tilgang.

Ensembleundervisning er svagest repræsenteret på begynderstadiet, og er gradvist stigende frem til MGK, hvor også gruppe og holdundervisning er stærkere repræsenteret.

Sættes dette i perspektiv er musikskolens bredde-, fordybelses- og samarbejdsopgaver som tidligere redegjort for, præget af en overvægt i dækning af kompetencer på området individuel undervisning og undervægt af kompetencer i forhold til musikskolens breddeopgave og i forhold til samarbejdsopgaver med folkeskolen.

### Vurdering af kompetencebehov

I undersøgelsen spørges til hvad der er særligt behov for at udvikle for de eksisterende undervisere, samt hvad der vurderes at være behov for at udvikle på uddannelserne for de fremtidige undervisere.

### Vurdering af undervisernes behov for kompetenceudvikling (efteruddannelse):

Musikskolelederne efterspørger i væsentlig grad efteruddannelse med hensyn til *didaktiske og pædagogiske kompetencer*, hvilket såvel handler om *generelle musikpædagogiske kompetencer* og *metakompetencer*, herunder refleksions- og samarbejdskompetencer, som *didaktiske kompetencer i forhold til breddeopgaven*.

I forhold til breddeaspektet efterlyses *didaktiske kompetencer i gruppe og holdundervisning*.

Samarbejdet med folkeskolen har tydeliggjort et øget behov for *samarbejdskompetencer* og *klasserumsdidaktik*.

Der optræder desuden behov for udvikling af *kompetencer på småbørnsområdet (forskole)*.

**Vurdering af kompetencebehov for fremtidige undervisere (grunduddannelse):**

Musikskolelederne efterspørger i væsentlig grad også på undervisernes grunduddannelse *didaktiske og pædagogiske kompetencer*, hvilket såvel handler om *generelle musikpædagogiske kompetencer og metakompetencer*, herunder *udviklingskompetencer*, som *didaktiske kompetencer i forhold til breddeopgaven* (gruppe- og holdundervisning) og generelt en *pædagogisk bredde*, der matcher den virkelighed dimittenderne kommer ud til.

I forhold til breddeaspektet efterlyses *didaktiske kompetencer i gruppe, hold og klasseundervisning*.

På metaplan efterspørges desuden team-, projekt- og udviklingskompetencer.

**Musikalsk Grundkursus - MGK**

Musikskolen skal ifølge bekendtgørelse om musikskoler §12 stk. 2. samarbejde med musikalsk grundkursus (MGK) omkring talentudvikling.

Formålet med de musikalske grundkurser (MGK) er dobbelt:

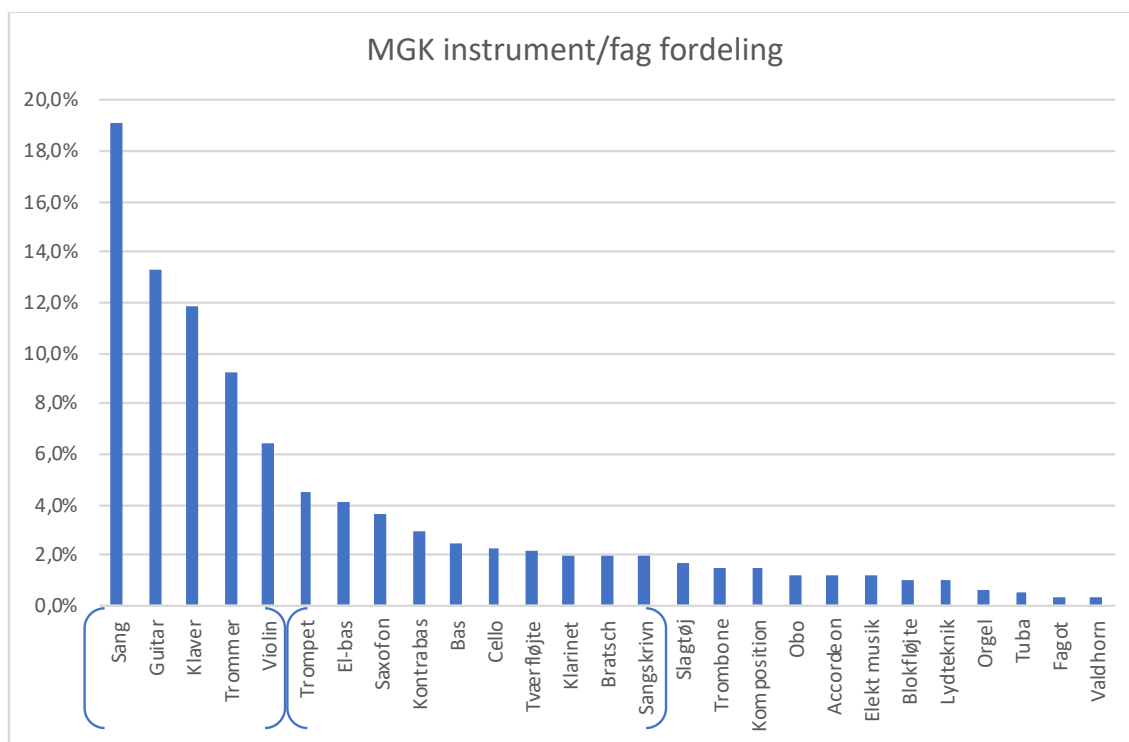
- 1) at uddanne musikudøvere og -skabere, som kan deltage i og stimulere det lokale og regionale musikliv
- 2) at forberede elever til optagelse på en videregående musikuddannelse.

Der er 8 MGK-centre fordelt over hele landet. MGK-centrene modtager tilskud fra en særlig finanslovsbevilling, og det er Statens Kunstfonds Projektstøtteudvalg for Musik, der fordeler midlerne.

Der er gennemført en 'Dimittendundersøgelse af de Musikalske Grundkurser 2019 (SKS 2019), som viser at der i perioden 2013 til 2017 blev optaget 1182 elever på MGK, og heraf blev 261 (22%) optaget på konservatorium, dvs. ca. 65 om året fordelt på samtlige konservatorier.

Dimittendundersøgelsen viser desuden at næsten alle MGK-kandidater forbliver udøvende på deres hovedinstrument, og er et betydeligt aktiv for det lokale musikmiljø.

På grundlag af data fra dimittendundersøgelsen, er der her opstillet en oversigt over fordelingen på forskellige instrumenter / fag på MGK.



Figur 11: MGK instrumentfordeling - Dimittendundersøgelsen 2019

Sammenholdes instrumentfordelingen på MGK med instrumentvalg på musikskolen er det tydeligt at det er de samme instrumenter som har overvægt (klaver, guitar, sang, trommer), dog på MGK med sang som absolut højdespringer. Orkesterinstrumenterne er svagt repræsenteret med under 5%, bortset fra violin, og en del instrumenter under 2%, hvilket er det samme billede som i musikskolen. Musikskolen udgør et vigtigt vækstlag for MGK, og at et større omfang af orkesterinstrumenter på MGK ville forudsætte et større omfang af orkesterinstrumenter i musikskolen. Fordelingen af instrumenter i både musikskolen og på MGK betinger i væsentligt omfang hvilke muligheder der er for sammen- og ensemblespil.

Med den ovenstående fordeling, er der mulighed for rytmisk sammenspil i mindre konstellationer (klaver, sang, guitar, trommer, bas, saxofon). Ensemblemuligheder for klassiske instrumenter er derimod begrænsede, hvor de bedste muligheder findes i strygergruppen, mens mulighederne for blæsergrupperne er meget begrænsede.

I forhold optagelse på en videregående musikuddannelse, især med henblik på konservatorierne, vil instrumentfordelingen i musikskolen og på MGK nødvendigvis have betydning for optaget af *danske studerende* på konservatorierne.

## Sammenfatning

Efter en periode frem til 2010, hvor der var øget fokus på specialisering og talent, tydeliggøres frem til 2020 musikskolens dobbelte målsætning, som omfatter såvel et dybde som et

breddeaspekt. Med det øgede samarbejde musikskole-folkeskole fra 2014 og fremefter udfordres og udvikles breddeopgaven samt musikskolens kompetencebehov i forhold til breddeopgaven.

Det samlede antal musikskoleelever i målgruppen af 0-24-årige udgør ca. 4% af målgruppen (2014-15). Der er stor forskel fra kommune til kommune mellem den laveste kommune med kun 0,7% af målgruppen og den højeste med 10,6%.

Belyst ud fra indkomst, uddannelsesniveau og etnicitet er musikskoleelevernes forældre mere velhavende, har en længere uddannelse og er i højere grad af dansk oprindelse end gennemsnittet af den danske befolkning.

Instrumentvalg er markant centreret omkring klaver og guitar, som tilsammen udgør mere end 50%, efterfulgt af slagtøj, solosang og violin. Orkesterinstrumenter er generelt lavt repræsenteret. Sammenspil er i overensstemmelse hermed mest fremtrædende ved de dominerende instrumenter i form af rytmisk sammenspil, mens orkestergrupperinger står væsentligt svagere.

Antallet af instrumentelever har været forholdsvis konstant, mens antallet af forskoleelever har været dalende.

Der har været en generel stigning i musikskolernes samlede budgetsum, og der har i perioden 2004 til 2016 været en stigning i udgiften per aktivitetselev fra 5080,- til 7938,- (over 50%). Samlet set er der en tendens til stigende budgetter, dyrere undervisning per elev og reducerede elevtal.

Det fremstår problematisk at refusionsordningen ikke fremmer en lavere deltagerbetaling hhv. fremmer en højere deltagerbetaling, hvilket generelt bidrager til at fasthold den skæve sociale elevsammensætning, og udgør en udfordring i forhold til musikskolens breddeopgave.

Musikskolerne samarbejder i forskelligt omfang med folkeskoler. I ca. 50% af kommunerne er der samarbejde med alle folkeskoler, i ca. 35% af kommunerne indgår typisk ca. to tredjedel af skolerne, og i de sidste 15% af kommunerne indgår typisk kun en fjerdedel.

De fleste samarbejde udgøres af korte forløb (ca. 40%), typisk med en arbejdsdeling hvor musikskolelæreren står for det faglige og folkeskolelæreren for adfærd. Fra musikskolernes side peges der på at mulighederne for samarbejde med folkeskolelærerne er begrænsede, hvis der ikke afsættes tid til fælles forberedelse.

Partnerskabsprojekter med samarbejde udgør ca. 35%, herunder instrumentklasse- og orkesterklasseprojekter. Faste samarbejdsprojekter er den mindste kategori og udgør ca. 25%.

På ledelsesplan opereres med både formelle og uformelle samarbejdsaftaler. I nogle kommuner er der en beslutningsmæssig og økonomisk ramme, mens der i andre kommuner er et fravær heraf.

Den uddannelsesmæssige baggrund for musikskoleunderviserne er konservatorium klassisk instrument / sang 53%, konservatorium rytmisk instrument/sang 33%, konservatorium AM/ML 12%. Læreruddannet/musik 7% og musikvidenskab 5%. Der er dermed en overvægt af undervisere med en uddannelsesbaggrund med en smal undervisningsprofil med overvejende fokus på solundervisning.

For instrumentalister (instrument/sang) klassisk og rytmisk ret er de fleste ansat under halv tid på en musikskole. Undervisere med AM/ML baggrund, som har en bredere undervisningsprofil, er overvejende ansat med et højere timetal.

På grundlag af musikskoleledernes realkompetencevurdering fremstår et generelt billede med en høj kompetencedækning indenfor den individuelle undervisning, og en generel lav kompetencedækning på de andre områder. Undtagelsen herfra er forskolen, som fremstår med en egen profil, i stærk kontrast til den efterfølgende instrumentale individuelle begynderundervisning. Ensembleundervisning står desuden svagest repræsenteret på det instrumentale begynderstadiet.

I forhold til musikskolens bredde, dybde og samarbejdsopgaver er der en overvægt i dækning af kompetencer på området individuel undervisning og undervægt af kompetencer i forhold til musikskolens breddeopgave og i forhold til samarbejdsopgaver med folkeskolen.

Musikskolelederne vurderer at der er følgende generelle grund- og efteruddannelsesbehov for musikskolens undervisere:

- didaktiske og pædagogiske kompetencer,
- kompetencer i gruppe- og holdundervisning
- samarbejds- og udviklingskompetencer
- klasserumsdidaktik
- kompetencer på forskoleområdet
- generelt en pædagogisk bredde, der matcher musikskolens virkelighed

En dimittendundersøgelse for MGK viser at næsten alle MGK-kandidater forbliver udøvende på deres hovedinstrument, og er et betydeligt aktiv for det lokale musikmiljø.

Der i perioden 2013 til 2017 blev optaget 1182 elever på MGK, og heraf blev 261 (22%) optaget på konservatorium, dvs. ca. 65 om året fordelt på samtlige konservatorier.

Sammenholdes instrumentfordelingen på MGK med instrumentvalg på musikskolen er det tydeligt at det er de samme instrumenter som har overvægt (klaver, guitar, sang, trommer), dog på MGK med sang som absolut højdespringer. Orkesterinstrumenterne derimod er svagest repræsenteret.

I forhold optagelse på en videregående musikuddannelse, især med henblik på konservatorierne, vil instrumentfordelingen i musikskolen og på MGK som vækstlag have betydning for optaget af danske studerende.

## Referencer

Borg, Jorunn S. (2011): The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change? I: Sefton-Green, Thomson, Jones and Bresler (eds). *International Handbook of Creative Learning*. New York: Routledge.

## Rapporter

KUM 2002: Taskforcen til undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik (2002). Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik. Kulturministeriet.

Kunstrådets Musikudvalg (2008). Rapport om de musikalske Grundkurser (MGK).

KUM 2017: Musikskolerne i Danmark, Musikskoletænk tankens Rapport. Kulturministeriet

Dimittendundersøgelse af de Musikalske Grundkurser 2019. Slots- og kulturstyrelsen. Kulturministeriet

## Love og bekendtgørelser

Musiklov 1990: LOV nr. 412 af 13/06/1990

Musiklov 2005: LOV nr. 561 af 24/06/2005

Musiklov, ændring 2006: LOV nr 1568 af 20/12/2006

Dimittendundersøgelse af de Musikalske Grundkurser, Slots- og Kulturstyrelsen 2019

Bekendtgørelse om musikalske grundkurser, BEK nr. 723 af 22/06/2006.

Liv i musikken 2003 - Kulturministeriets musikhandlingsplan 2004-2007.

Nye Toner 2008 - Kulturministeriets musikhandlingsplan 2008-2011.

Lov om Statens Kunstfonds virksomhed: LOV nr 458 af 08/05/2013

Bekendtgørelse om musikskoler: BEK nr 673 af 14/05/2013

LOV nr. 1640 af 26/12/2013. Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love

Bekendtgørelse af lov om musik: LBK nr 32 af 14/01/2014

## 6. Musikfaget i efterskolerne

Sven-Erik Holgersen

Der er i 2019 registreret 243 efterskoler i Danmark, som tilbyder undervisning på 8.-9. og 10. klassetrin, idet folkeskolens afgangsprøve er obligatorisk, mens prøverne i 10. klasse er frivillige. Efterskolerne udgør et vigtigt bindeled mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne. Musik spiller en rolle på alle efterskoler, ligesom det gør på højskoler, men en lang række efterskoler har særlige tilbud om musikundervisning. Dette kapitel omhandler især musikefterskoler, men der er ikke noget entydigt kriterium for, hvor omfattende indholdet af musik skal være for at det kan berettiges til denne betegnelse. Det følgende er derfor baseret på, hvordan efterskolerne præsenterer sig selv på efterskolerne.dk.

### Efterskolerne i tal

De følgende statistikker fremgår af efterskolerne.dk, og er fundet 26. november 2019.

Almene efterskoler i alt 201, heraf skoler med musik som alment fag	173
Almene efterskoler med musiklinje, i alt	101
Almene efterskoler med klassisk musiklinje	9
Almene efterskoler med musiklinje, rytmisk sammenspil	91
Almene efterskoler med musiklinje, musikproduktion	53
Almene efterskoler, der tilbyder rytmisk sammenspil	142
Efterskole for ordblinde, der har musiklinje	1
Specialefterskoler, der har musiklinje	7

Efterskolerne ligger jævnt fordelt over hele landet dog flest i Østjylland, hvor antallet også er svagt stigende.

Efterskoler med særlige musiktilbud har udviklet markant forskellige profiler. Samlet set er fagudbuddet meget differentieret og omfatter rytmisk og klassisk sammenspil, folkemusik, musikteori, musikhistorie, sangskrivning, komposition, musikproduktion, elektronisk musik, musikvideo m.v.

Musik er de fleste steder én af flere linjer og kan derfor have større eller mindre vægt og specialisering. Efterskoler med særlige musikprofiler er bl.a.

- Østhimmerlands Ungdomsskole (110 elever)
- Balle Musik- og Idrætsefterskole (180 elever)
- Klejstrup Musikefterskole (118 elever)
- Ollerup Efterskole (117 elever)
- Efterskolen Lindenberg (92 elever)
- Askov Efterskole (120 elever)
- Viby Efterskole (112 elever)
- Vestbirk Musik- og Sportsefterskole (180 elever)
- Sejergaardens Musikefterskole (70 elever)
- Tølløse Privat- og Efterskole (144 elever)
- Musikefterskolen i Humble (120 elever)
- Rudehøj Efterskole (110 elever)
- Mellerup Efterskole (100 elever)
- OrkesterEfterskolen (58 elever)

Efterskoler med særlige musiktilbud har udviklet markant forskellige profiler og et meget differentieret udbud af fag:

- rytmisk og klassisk sammenspil, folkemusik,
- musikteori, musikhistorie,
- sangskrivning, komposition,
- musikproduktion, elektronisk musik, musikvideo m.v.

Det totale optag på efterskolerne har i en årrække svinget mellem 27.000 og 29.000 elever stigende til godt 30.000 i 2019.

Eleverne er fordelt med knap 40% (faldende tendens) i 8.+9. klasse og godt 60% (stigende tendens) i 10. klasse.

Efterskolerne optager ca. 10% unge med særlige behov.

Frafaldet svinger omkring 12%, men med relativt store forskelle mellem skolerne, hvor enkelte skoler har oplevet frafald på over 30%.

## Hvad søger elever på efterskoler?

De følgende tal bygger på en undersøgelse af Damvad Analytics (2016).

### Social og personlig udvikling

70% af eleverne ville gerne møde nye venner,

64% ville gerne udvikle sig socialt

61 pct. ville gerne udvikle sig personligt

### Vejledning om valg af ungdomsuddannelse

50% tilkendegiver, at efterskoleopholdet har bidraget til afklaring af uddannelsesvalg, mens 30% i forvejen var sikre på, hvad de ville.

### Forberedelse til en bestemt uddannelse

68% af eleverne i 9. klasse og 78% i 10. klasse ønskede at dyrke en særlig interesse for fx sport, sprog eller musik.

Mange elever fra efterskoler med musiklinje, herunder Orkesterefterskolen, fortsætter fx på MGK.

Efterskolerne har udviklet vejledning til eleverne som en integreret del af opholdet. Tidligere efterskoleelever tilkendegiver, at de kan forholde sig kritisk til viden (88%), og aftagerne vurderer, at efterskoleelever har stærke forudsætninger for faglig læring.

## Referencer

Alle tal og analyser om efterskolerne, der er gengivet i teksten, findes på: [https://www.efterskolerne.dk/Aktuelt/Tal\\_og\\_analyser](https://www.efterskolerne.dk/Aktuelt/Tal_og_analyser)

Damvad (2016). *Undersøgelse af overgange fra efterskole til ungdomsuddannelse*.

Thomsen, R., & Jensen, U. H. (2011). *Vejledning i samspil: evaluering og dokumentation af efterskolens vejledning*. Schultz

## 7. Musikfaget i højskolerne

Stig Kaufmanas

### Lovgrundlag

I Danmark findes der 73 folkehøjskoler der fordeler sig på syv forskellige kategorier af højskoler. Der findes de almene højskoler, Fagspecialiserede højskoler, Gymnastik- og idræts-højskoler, Kristne eller spirituelle højskoler, Livsstilshøjskoler, Ungdomshøjskoler og Seniorhøjskoler.

Således fordeler højskolerne sig på de syv kategorier:

Almene højskoler	31
Fagspecialiserede højskoler	17
Gymnastik- og idræts højskoler	11
Kristne eller spirituelle højskoler	5
Livsstilshøjskoler	5
Seniorhøjskoler	2
Ungdomshøjskoler	2

Højskolerne hører i dag under Kulturministeriet og for at kunne modtage tilskud, skal de være godkendt af dette ministerium. Det er samtidig et lovkrav, at skolerne tilbyder alle elever undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse (BEK nr.1605, 2013).

Højskolernes undervisning og samvær tilrettelægges ud fra den enkelte skoles selvvalgte værdigrundlag. I højskoleloven hedder det, at undervisningen skal have en bred almen karakter, hvor enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene.

Sådan som højskoleloven er formuleret, betyder det, at skolerne selv beslutter hvilke fag der udbydes og undervises i. Der er for højskolerne metodefrihed for alle fagene som udbydes, dog er der, som nævnt, et indholds krav om, at det almene skal være centralt, og derudover

formkrav om kostskoleform og kombinationen af undervisning og samvær. I kulturministeriets vejledning for højskoleområdet hedder det bl.a.: "På højskoler kan alle fag danne udgangspunkt for undervisningen, og alle fag kan tilrettelægges med større eller mindre vægt på de brede almene perspektiver".

På højskoleområdet er det altså et væsentligt og grundlæggende princip, at det ikke kun handler om faget i sig selv men også, hvad læreren vil opnå med faget.<sup>3</sup> Dette er årsagen til kravet om, at den enkelte skole skal formulere sit eget værdigrundlag. Den brede almene undervisning er indeholdt i faget, når der ikke kun undervises i konkret færdighedstillæring, men også sker en perspektivering af faget - nemlig almene perspektiver, som kan være filosofiske, politiske, samfundsmæssige, kulturelle, historiske, naturvidenskabelige, psykologiske, religiøse eller andre (KUM: vejl. s.3).

## Musikkens hvordan og hvorfor.

Dette dobbeltgreb i tilgangen til undervisningen i højskolen diskuteres til stadighed blandt højskolefolk og i særdeleshed på musikområdet, som traditionelt set alene har vægt på færdighedstillæring. Men samtidig indeholder musikfaget også udtalte muligheder for at indeholde og formidle denne perspektivering i undervisningen. Mange højskolelærere formulerer, at der i undervisningen altid skal være noget andet og noget mere på spil end selve træningen eller indlæringen af et stykke musik. En højskolelærer udtrykker det således, "at eleverne lærer at interagere i et rum, hvor de åbner sig for det der foregår i rummet og ikke kun det der foregår i dem selv. De skal give plads og være i spil. Det handler om spontanitet og tryghed".<sup>4</sup>

Især skoler som udbyder musikfagene som hovedfag oplever, at mange af deres elever bruger deres højskolesemester til at forberede sig til optagelse på de videregående musikuddannelser. Andre søger med deres højskoleophold at komme til en afklaring af, om hvorvidt de skal satse på musik som videregående uddannelse. Andre igen er blot på højskole, inden de skal starte på et uddannelsesforløb og har valgt, at musik skal være et tema for deres ophold. I alle tilfælde skaber disse mulighedsrum i et højskoleophold et fundament for refleksion og afklaring.

Højskolens kerneydelse er at udbyde semesterophold for unge mennesker, som søger hjælp til afklaring i overvejelserne omkring uddannelsesvalg. Foreningen af Folkehøjskoler i Danmark (FFD) årlige elevundersøgelse viser tydeligt, at eleverne i høj grad også melder sig til et semester, fordi de søger det helt særlige fællesskab som kendetegner højskoleformen. At

---

<sup>3</sup> Interview med Thor West, Seniorrådgiver, Folkehøjskolernes Forening, FFD

<sup>4</sup> Interview med højskolelærer Thorbjørn Kroghede, musiklinien, Testrup Højskole.

højskoler oplever, at mange elever bruger deres ophold til forberedelse af planerne om at komme ind på en musikuddannelse, er en anden sag.

Man kan sige at højskolen er et muskuløst modsvar til den selvrealiseringsdiskurs, som er et vilkår for unge mennesker i dag (Brinkmann: 2005). Med faglighed og samvær i kombination med kostskoleformens hverdagspraksis, tilbyder højskolerne en platform for menneskelig tilblivelse og fordybelse i et forpligtende fællesskab.

Selvrealiseringsdiskursen stimulerer tendensen til individualisering, hvilket bl.a. kommer til udtryk i de unges ønsker om selvudvikling i forbindelse med et højskoleophold. Erfaring viser, at mange unge efterspørger tilbud, hvor der er mulighed for at skabe deres eget musikalske udtryk.

## Musikfagets udvikling på højskolerne

Musik og sang har altid været en del af et højskoleophold. Siden højskoleidéens start med Rødding Højskole i 1844, har man sunget fællessang. Højskolesangbogen, som blev udgivet første gang i 1894, har på de fleste skoler en helt central rolle og bliver derfor ofte et meget stærkt billede på et højskoleophold. Men selve faget musik, som et valgfag eller liniefag/hovedfag på skolerne, kommer først ind i billedet langt senere.

I 1960'erne blæste nye vinde for højskolerne. Det mærkedes tydeligt på højskolerne at landbruget var på retur, og det var hér flertallet af elever hidtil var hentet. Fokus flyttedes fra uddannelse af bønderkarle og -piger, til "dannelsesrejse" for unge på vej ind i uddannelse og voksenlivet. En tid præget af studenteroprør og velfærdssamfundets opblomstring, var medvirkende til at skolerne skulle finde nye veje og definere nye fag.<sup>5</sup> 3. Elevgruppen forandredes og dermed også behovet for de fag som højskolen udbød. At unge nu fik en ungdom, blev højskolernes nye kerneopgave. I disse år modtog højskolerne mange elever, som var stærkt prægede af studenteroprøret, hvilket også påvirkede højskolen og den måde der blev undervist på. I dette samfundsbillede steg udbuddet af kreative fag væsentligt og dermed også musikfaget.

Musikfaget havde en form i fagudbuddet inden 60'erne, men udover nogle tiltag med klassisk musik, var det et fag, hvor man alene talte om kunst og musik, et fag præget af foredrag og studiekredse. Nu blev musikfaget til et praktisk fag, et fag der skulle udøves i sang og musik.

Mange højskoler satte musik på skemaet, og ud over en folkemusik-bølge i 70'erne, var det især den rytmiske musik, der kom fokus på. Elevernes interesse for faget var stor, og selvom faget stillede store krav til økonomi, udstyr og lokaler, fik højskolelærere mulighed for at

---

<sup>5</sup> Interview Jesper Moesbøl, tidligere konsulent på højskoleområdet i kulturministeriet.

indkøbe instrumenter og elektronisk udstyr til undervisningen. Akustik og lyddæmpning var ikke eksisterende, så det var hårdt for ørene, men entusiasmen og viljen var stor.

## Musikfagets forandres.

Musikfaget i højskolen er til stadighed et fag i hastig forandring. I 70'erne og 80'erne var der primært fokus på at spille på sammenspilshold indenfor rytmisk musik. Musikfaget var nu et kreativt fag, hvor man udøvede musikken i modsætning til tidligere, hvor faget var præget af fortællingen om musik.

I denne periode var der stor interesse for at spille cover-musik, - eleverne udviklede sig musikalsk og dygtiggjorde sig ved at reproducere kendte musikgruppers numre. Det var et kreativt fag med plads til det improvisatoriske element, men dog med fokus på reproduktion.

Fra midten af 80'erne ændrede billedet sig. Hvor musikfaget indtil videre havde været et valgfag på de brede almene højskoler, åbnedes nu fagspecialiserede højskoler med musikfaget som hovedfag/liniefag. Toneangivende var Musik- og Teaterhøjskolen (1984) og Den Rytmiske Højskole (1991). Disse skoler blev indrettet med specialbyggede øvelokaler og lydstudiefaciliteter, fuldt udrustede med alle nødvendige instrumenter. Men også på f.eks. Testrup Højskole, Ry Højskole, Nørgaards Højskole, Oure Højskole kunne man vælge musikfaget.

I løbet af 00'erne skete endnu en væsentlig forandring som har betydet, at musikfaget i dag er blevet en fælles betegnelse for en række specificerede fag indenfor musikfeltet, idet det faglige fokus flyttede igen. Højskolerne kunne konstatere en stigende interesse for at skrive sange, komponere musik og samtidig både spille og indspille alle instrumenterne selv. Interessen flyttede sig dermed fra reproduktion i fællesskabet til det kunstnerisk skabende individ.

Forandringen bliver i dag samtidig stimuleret af, at den professionelle musikbranche er eksponeret på de elektroniske medier og dermed tilgængelig i et visuelt og auditivt omfang mere end nogensinde før. Der er derfor et betydeligt større potentiale at spejle sig i. Ydermere har musikprogrammer til computere, der betyder at man kan producere musik hjemme i sin dagligstue gjort, at der er skabt en platform, hvor et færdigt musikalsk udtryk på kort tid kan færdiggøres i selskab med sig selv.

Denne udvikling har været meget tydelig at se på Den Rytmiske Højskole, som i begyndelsen udbød to linier; en musiklinie og en lydtekniklinie. Med musikken som social begivenhed faciliteredes et møde mellem faglinierne i processen omkring at skabe koncerter og indspille musik. Men fra midten af 00'erne var det også her tydeligt, at der var et udtalt ønske om at arbejde med eget materiale og på den baggrund besluttede skolen i 2008 at oprette en *Sangskriver & Producerlinie*. På første semester optog skolen otte elever, året efter var antallet steget til 24 elever. Denne udvikling understreger forandringen, og viser et tydeligt billede af hvad de unge søger indenfor musikfeltet i dag. Nu handler det om at skrive sangene selv og

mange elever dygtiggør sig ikke nødvendigvis på et enkelt instrument som tidligere, men nævner gerne at de spiller 3-4 instrumenter.<sup>6</sup> 4. Dette kan måske også forstås med et blik på musikfagets fødekæde, hvor mange børn på landets respektive musikskoler har mulighed for at orientere sig på flere instrumenter.

Mulighedsrummene er mangfoldige, og selvom den "traditionelle" elev, som dygtiggør sig på eet instrument dog stadig ses, er identiteten som musiker forandret.

På DRH valgte man i 2019 at oprette endnu en musiklinie, da man valgte at gøre et eksisterende valgfag, *Elektronisk Musik*, til et hovedfag. Faget har nu et optag på 8-10 elever pr semester, og også her ses en ny og anderledes musikeridentitet. Her modtager skolen elever, som kun har ringe eller ingen færdigheder på traditionelle instrumenter. Ofte med en baggrund i DJ-faget, skabes musik udelukkende med computeren som instrument.

Denne moderne produktionsform af musik, der ikke nødvendiggør kendskab til instrument, komposition eller sammenspil, men alene et kendskab til programmering på computer, er endnu et specificeret fagområde, der forsøges integreret i skolernes faglige musikprofil og højskolelærerens musikpædagogiske udvikling.

Accelerationen indenfor musikområdet er ekstrem, idet nye strømninger konstant banker på, ikke kun indenfor elektronisk musik, men også en tilbagevenden til mere traditionelle fronter, eksempelvis folkemusikken.

Blandt Højskolerne er der en opmærksomhed rettet mod, at den nye musikelevprofil indgår i højskolens fællesskab sammen med de øvrige linier. På DRH imødekommes dette ved at afvikle tværfaglige temauger, og på skolens turné-forløb dannes grupper med deltagelse fra alle linier: Musiklinie, Sangskriver- & producerlinie, Lydproduktion og Elektronisk Musik. Her er intensionen ligeledes at blande elever fra alle hovedfag, som vælger at komponere og arrangere musikken selv.

Engelsholm Højskole har siden 2006 udbudt Sangskrivning og Elektronisk Musik og var således en af de første skoler med en elektronisk musikprofil. Sammenspilshold eksisterede kun det første år, hvorefter man bevidst valgte kun at arbejde med de kunstnerisk skabende fag. Sammenspil er dog til stede, når sangskriverne spiller egne kompositioner sammen for hinanden. Også her er Lærerne klar over at der i de skabende fag er indbygget et individfokus. Derfor vælger man også her at afholde tværfaglige temauger, ligesom at man konstaterer at eleverne meget gerne deltager i dette skabende fællesskab.<sup>7</sup> 5.

---

<sup>6</sup> Fokusgruppeinterview med højskolelærer Pia Boda, musiklinien og sangskrivning, højskolelærer Lars Rønne, Elektronisk Musik, forstander Lars Gjerlufsen.

<sup>7</sup> Interview med højskolelærer David Mondrup, Elektronisk Musik, Engelsholm Højskole

Skolerne forsøger på denne måde at leve op til det egentlige ideal omkring musik som en social begivenhed og realiserer på samme tid en fornyet og større platform til musikfaget for alle højskoleelever, uanset musikfaglige præferencer.

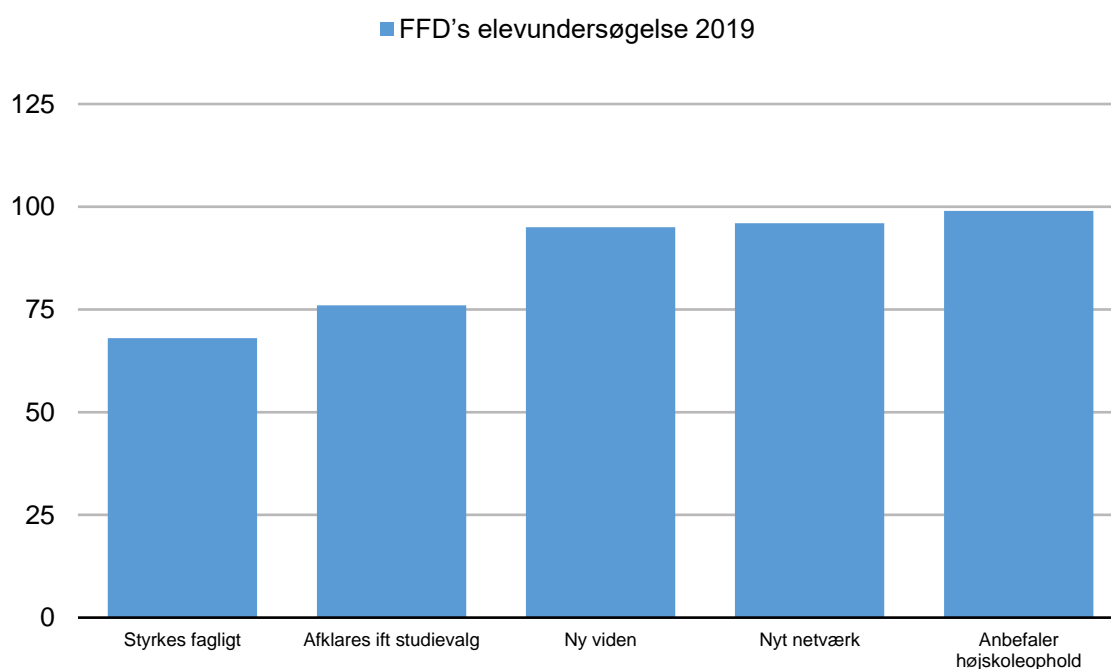
## Højskolernes effekt på uddannelse

I en tid hvor alt skal måles og vejes, er der naturligvis også i højskolen fokus på at beskrive den værdi, som eleverne får ud af at tilmelde sig et semester på en af skolerne. Den frihed, der ligger i at kunne give elever mulighed for at deltage i et højskoleophold uden at skulle forberede sig til en afsluttende eksamen, er et ganske særligt kendetegn ved skoleformen, og også en værdi som skolernes elever udtrykker, at de sætter stor pris på.

Der var i starten af 00'erne en debat i højskolerne om, hvorvidt man skulle undersøge mulighederne for at indføre eksamen i skolerne. Der var fra dele af bevægelsen et ønske om at kunne godtgøre "nyttneværdien" af et højskoleophold og give deres elever et eksamensbevis, til gavn for deres fortsatte uddannelsesforløb. Derudover var det et ønske at skolerne ligeledes skulle kunne manifestere sig på det politiske plan. Debatten endte med at man enedes om at fastholde højskolerne som eksamensfrit rum.

Samtidig viser Elevundersøgelsen 2019 foretaget af højskoleforeningen, FFD, at man bl.a. kan konstatere at: 68% styrkes fagligt i forhold til uddannelse, 76% afklares ift. studievalg, 95% får ny viden, 96% får et nyt netværk og 99% anbefaler et højskoleophold.

Tabel 1



I 2014 fik FFD foretaget en effektundersøgelse af Lange Analyser, støttet af Kulturministeriet. Effektundersøgelsen, hvor to grupper af unge i perioden 2006 til 2010 henholdsvis havde afbrudt deres ungdomsuddannelse eller var påbegyndt en videregående uddannelse (jf Lange Analyser, s 10, 22), havde til formål at belyse hvilken effekt et højskoleophold har i forhold til unges gennemførelse af uddannelse. Undersøgelsen af disse 350.000 unge viste tydeligt, at et højskoleophold har en markant positiv effekt på unges efterfølgende uddannelsesforløb. Der er især to uddannelsespolitiske indsatsområder som er bemærkelsesværdige i forhold til højskolernes indvirkning på eleverne. Det ene område drejer sig om unge, som har afbrudt en ungdomsuddannelse. Her viser undersøgelsen at unge som i mellemtiden har været på et højskoleophold har en 17% større chance for at vende tilbage til uddannelsessystemet. På de erhvervsrettede uddannelser er tallet 27%. Når man ser på tallet for unge fra ikke-uddannelsesvante hjem er tallet oppe på 55%

Tabel 2. Større chance for at vende tilbage til uddannelsessystemet som følge af højskoleophold

Chance for at vende tilbage til uddannelsessystemet opgjort i procent		
Ungdomsuddannelse	Erhvervsrettet uddannelse	Ikke-uddannelsesvante hjem
17 %	27 %	55 %

Det andet område siger noget om højskolernes positive indvirkning på unges gennemførelse af videregående studie. Unge der har været på højskole inden de læser videre er bedre rustet til at gennemføre deres studier. For studerende som har været på højskole er frafaldet 6-7% lavere, på bacheloruddannelser er tallet 10%. Tallet for ikke-uddannelsesvante hjem viser et frafald som er 15% lavere.

Tabel 3. Mindre risiko for frafald på videregående uddannelse efter højskoleophold

Chance for at undgå frafald opgjort i procent		
Generelt videregående uddannelser	Bachelor efter 2 år	Ikke-uddannelsesvante hjem
6-7 %	10 %	15 %

Statistik eller analyser, der specifikt kan fortælle os noget om effekten af højskolernes musikundervisning i forhold til elevers efterfølgende valg af en videregående uddannelse, er af stor interesse for både højskolen og de videregående uddannelser.

Som tidligere nævnt erfarer Den Rytmiske Højskole, at 8-10 % af eleverne er taget på højskolen for at forberede sig på at søge optagelse på en videregående uddannelse på universitetet eller et af konservatorierne.

Det Rytmiske Musikkonservatorium lavede i 2018 i forbindelse med formuleringen af deres strategi 2019-22 en *omverdensanalyse*. Analysen havde blandt andet fokus på rekruttering og indeholdt derfor en undersøgelse af de studerendes skolebaggrund.

I undersøgelsen spurgtes der ind til grundskole, ungdomsuddannelse, højskoleophold, længere kurser, eller anden videregående uddannelse. Af de 79 optagede studerende fra 2017 og 2018 nævner 30%, at højskolen har haft betydning for valget af deres videregående uddannelse.

De studerendes refleksion over de generelle færdigheder, som de mener har været kompetencegivende i forhold til optagelsen på konservatoriet, er også interessante set fra et højskoleperspektiv. Her erfares to tendenser:

- *Samarbejder med ligesindede, at have været en del af en fælles kunstnerisk proces hen mod et færdigt resultat, at have mødt en mentor, eller at være blevet sat i situationer, hvor deres egne færdigheder og viden er blevet sat i spil sammen med andre.*
- *At have været lederen af en kunstnerisk proces (soloalbum, mixning af et album, kunstnerisk/produktionsansvarlig eller lignende). (RMC: 2018)*

De studerendes refleksioner understøtter således det mulighedsrum omkring det musikfaglige fællesskab, som er et vigtigt omdrejningspunkt i højskolernes målsætning.

## Musikfagets udbredelse.

Musikfaget som det udbydes på højskolerne dækker over en hel vifte af musikrelaterede fag som kan vælges på skolerne. Nogle skoler udbyder kun enkelte fag som et valgfag, andre skoler udbyder flere eller alle fagene som linie- eller hovedfag.

	Antal skoler
Sammenspil	40
Sangskrivning	12
Elektronisk musik	10
Lydteknik, studie og liveryd	4

## Musiklærernes uddannelsesbaggrund

Højskolerne ansætter frit den kandidat de finder bedst egnet til jobbet. Der har i højskoleverdenen altid været et ønske om at ansætte og fastholde lærere med et højt fagligt uddannelsesniveau. I de kreative fag er der således en tradition for at ansætte praktikere som udøver faget, eksempelvis kunstnere aktive inden for deres felt/fagområde. Musiklærerne er i stort omfang uddannet fra landets konservatorier eller universiteternes musikuddannelser. Der henvises til FFD's analyser og undersøgelser af lærernes uddannelsesbaggrund. <https://www.ffd.dk/administration/a-aa/analyser-og-undersoegelser/>

## Interviews

- 1) Interview med Thor West, Seniorkonsulent, Folkehøjskolernes Forening, FFD
- 2) Interview med højskolelærer Thorbjørn Kroghede, musiklinien, Testrup Højskole.
- 3) Interview Jesper Moesbøl, tidligere konsulent på højskoleområdet i kulturministeriet.
- 4) Fokusgruppeinterview med højskolelærer Pia Boda, musiklinien og sangskrivning, højskolelærer Lars Rønne, Elektronisk Musik, forstander Lars Gjerlufsen.
- 5) Interview med højskolelærer David Mondrup, Elektronisk Musik, Engelsholm Højskole

## Referencer

- Analyse af højskolernes effekt på uddannelse, Lange Analyser, (2014). [https://ffd.dk/media/7804/effekt\\_rapport\\_samlet.pdf](https://ffd.dk/media/7804/effekt_rapport_samlet.pdf)
- Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, BEK nr. 1605 af 26.12.2013. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=208249#id223b144d-06fb-4b0a-9a32-f0c166b415f0>
- Brinkmann, S. (2005). *Selvrealisering: kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Klim.
- Det Rytmiske Musikkonservatorium. (2018). *Strategi 2019-2022, kap. Rekruttering*.
- Folkehøjskolernes Forening, FFD. *Artikel om effektundersøgelse*. <https://ffd.dk/vejledning/temaartikler/hoejskolens-betydning/ny-effektundersoegelse-hoejskoleophold-mindsker-frafald-paa-uddannelser/>
- Folkehøjskolernes Forening, FFD. *Højskolernes Informationsevaluering*.
- Folkehøjskolernes Forening, FFD. *Søg Kurser*. [http://www.hojskolerne.dk/soeg-kurser/#?cluquery=\\*%&cludopage=1&cludorefurl=http%3A%2F%2Fwww.hojskolerne.dk%2F&cludorefpt=Højskolerne%20-%20find%20alle%20folkehøjskoler%20og%20højskolekurser%20-%20Højskolerne](http://www.hojskolerne.dk/soeg-kurser/#?cluquery=*%&cludopage=1&cludorefurl=http%3A%2F%2Fwww.hojskolerne.dk%2F&cludorefpt=Højskolerne%20-%20find%20alle%20folkehøjskoler%20og%20højskolekurser%20-%20Højskolerne)

Folkehøjskolernes Forening, FFD. *Undersøgelse af løn- og ansættelsesforhold 2009.*  
[https://ffd.dk/media/7009/hoejskolelaerere\\_undersoegelse2009.pdf](https://ffd.dk/media/7009/hoejskolelaerere_undersoegelse2009.pdf)

Folkehøjskolernes Forening, FFD *Undersøgelse af løn- og ansættelsesforhold 2015.*  
[https://ffd.dk/media/7008/hoejskolelaerere\\_undersoegelse2015.pdf](https://ffd.dk/media/7008/hoejskolelaerere_undersoegelse2015.pdf)

Folkehøjskolernes Forening, FFD. *Undersøgelse af løn- og ansættelsesforhold 2018.*  
<https://ffd.dk/media/20992/undersoegelse-af-hoejskolelaereres-loen-og-ansættelsesforhold-2018.pdf>

Kulturministeriet, KUM. *Vejledning om undervisning på folkehøjskoler.* [https://slks.dk/fileadmin/user\\_upload/0\\_SLKS/Dokumenter/Folkehøjskoler/Vejledning\\_om\\_undervisning\\_paa\\_folkehøjskoler.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Folkehøjskoler/Vejledning_om_undervisning_paa_folkehøjskoler.pdf)

## 8. Musik i pædagoguddannelsen

Mikkel Boysen, Gitte Kampp og Mats Uddholm

I statusrapporten fra 2010 fremstod pædagoguddannelsen som et af de mest ekstreme eksempler på en nedfrysning af musikfaget (Boysen, 2010). Antallet af undervisningstimer var reduceret kraftigt fra slut80erne og frem til 2010. Faget var blevet sammenlagt med drama og dermed ophørt med at eksistere som selvstændigt fag. Desuden var det ikke længere obligatorisk for studerende at beskæftige sig med musik. Samtidigt var denne udvikling sammenfaldende med en generel nedfrysning af de musisk-kreative fag såsom værkstedsfag og de kropslige udtryksfag.

Mellem 2010 og 2020 har pædagoguddannelsen været genstand for en større omlægning i form af bekendtgørelsen fra 2014. Parallelt med denne bekendtgørelse har lokale pædagoguddannelser udviklet sig i forskellige retninger. Det er disse ligheder og forskelle som nærværende kapitel omhandler. Kapitlet er disponeret således, at første del handler om bekendtgørelsen fra 2014 og dens intentioner, potentialer og umiddelbare implikationer. Dernæst beskrives, hvorledes musik indgår i pædagoguddannelsen på tre forskellige professionshøjskoler. De tre afsnit er forfattet af henholdsvis Mikkel S. W. Boysen (Professionshøjskolen Absalon), Gitte Kampp (Københavns Professionshøjskole) og Mats Uddholm (Professionshøjskolen UCN). Til sidst opsamles de mest tydelige tendenser. Som indledning og afsæt for kapitlet opsummeres de vigtigste resultater fra 2010 statusrapporten.

### Statusrapport 2010 - udviklingstendenser og pejlemærker

I statusrapporten fra 2010 var målet at skabe et overblik over udviklingstendenser på pædagoguddannelsen fra 1980'erne og frem til 2010 (Boysen, 2010). Denne udvikling kunne på den ene side registreres via bekendtgørelser og love. På den anden side var der store lokale forskelle, som måtte undersøges både kvalitativt og kvantitativt. Den samlede undersøgelse omfattede således (1) bekendtgørelser/lovmateriale, (2) casestudier af henholdsvis Jysk Pædagogseminarium og Slagelse Pædagogseminarium, (3) Kvantitative undersøgelser af musik-timetotal på fem seminarier, (4) en referencegruppe bestående af musikundervisere fra forskellige pædagogseminarier, (5) Informanter med særlig viden om pædagogisk efter- og videreuddannelse og (6) evalueringsrapporter og analyser af pædagoguddannelsen.

Statusrapporten fra 2010 peger på en række fællestræk på trods af lokale forskelle.

- For det første blev musikfaget ændret fra at være obligatorisk til at være valgfrit. I 1980'erne var det lovbestemt, at alle studerende på børnehavepædagogseminarier og

fritidspædagogseminarier skulle have 132 timer obligatorisk musikundervisning (Bekendtgørelse af lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger 1986). Med Ny Pædagoguddannelse i 2007 blev faget alene defineret som et valgfag.

- For det andet sker der gradvist en reduktion af timetal. Det er således en generel tendens, at musik som valgfag udløser betydeligt færre timer i 00'erne end den obligatoriske musikundervisning i 80'erne.
- For det tredje sammenlægges musikfaget med drama og ophører dermed som selvstændigt fag.
- For det fjerde sker der en gradvis akademisering af faget, således at studerende i højere grad trænes i at forholde sig til didaktiske eller forskningsmæssige aspekter af faget og i mindre grad håndværksmæssige færdigheder som instrumentspil og sang.
- For det femte indgår musikken i stigende grad i tværfaglige eller problemorienterede undervisningsforløb.
- For det sjette reduceres fokus på musik gradvist i pædagogiske videreuddannelser.

Musikfaget fra 80'erne frem til 2010 – for detaljerede data og nuancer, se Boysen, 2010.

	1980'erne	1992	2007
	Pædagogseminarierne var opdelt i tre typer målrettet henholdsvis børnehaver, fritidsordninger og socialpædagogik.	Den fælles pædagoguddannelse	Ny pædagoguddannelse
Fagets status	Selvstændigt fag	Selvstændigt fag	Musik bliver del af faget "udtryk, musik og drama"
Minimum antal musiktimer	132 timer	20 timer	0 timer
Maximum antal musiktimer	Omkring 300 timer	Omkring 200 timer	Omkring 200 timer

Samlet set peger statusrapporten fra 2010 altså på, at musikfaget som selvstændigt fag løbende har været udfordret både med hensyn til fagets indholdsside og de ydre rammer. I forhold til de ydre rammer, er der en tendens til, at faget i perioden fra 80'erne frem til 2010 tildeles gradvist færre ressourcer. På indholdssiden er der en tendens til, at traditionelle håndværksbetonede elementer træder i baggrunden og akademiske, didaktiske og tværfaglige elementer træder i forgrunden. Udviklingen på indholdssiden indeholder naturligvis positive, interessante og væsentlige aspekter. Men statusrapporten fra 2010 demonstrerer, at

mange undervisere oplever det problematisk, at pædagoguddannelsen i 00'erne tilsyneladende ikke var i stand til at gøre de studerende kompetente til at varetage musikaktiviteter med brugergrupper.

Statusrapporten fra 2010 blev skrevet relativt kort tid efter implementeringen af Ny Pædagoguddannelse fra 2007, hvor musikfaget blev et element i valgfaget "udtryk, musik og drama". Endvidere blev professionsbacheloruddannelserne (herunder pædagoguddannelsen) i 2008 sammenlagt på først 7 og siden 6, professionshøjskoler fordelt over hele landet. Formålet med sammenlægningerne var bl.a. at styrke uddannelsernes vidensgrundlag og kapacitet i forhold til at deltage i udviklings- og forskningsaktiviteter. I de følgende år arbejdede musik- og dramaundervisere lokalt sammen på forskellige måder i forhold til at skabe et nyt linjefag. Den næste store ændring af pædagoguddannelsen kom med implementeringen af bekendtgørelsen fra 2014, som de følgende afsnit handler om.

## Bekendtgørelsen 2014 – fokus på kompetencer

En af de væsentligste ændringer af uddannelsen i bekendtgørelsen fra 2014 er et øget fokus på kompetencer frem for pensum og videns- og færdighedsmål. Dette betyder, at de studerende først og fremmest skal opnå og eksamineres i kompetencer, dvs. evnen til at kunne agere hensigtsmæssigt og professionelt i pædagogisk praksis inden for forskellige faglige områder. Med andre ord, det er væsentligt, at den studerende evner at styrke sociale fællesskaber blandt børn og borgere, mens det konkrete pædagogiske indhold er mindre væsentligt. Der kan fx bruges dialog, skovture eller computerspil som indhold i det pædagogiske arbejde. Eller indholdet kan være musikalske aktiviteter. Men musikalsk kompetence er blot et muligt aspekt og altså ikke et krav til professionsbachelor, der uddanner sig til pædagog.

Det øgede fokus på kompetence betyder generelt, at uddannelsen retter sig mod bredt anlagte temaer frem for bestemte fagområder. Uddannelsens centrale obligatoriske kompetenceområder er således benævnt "pædagogiske miljøer og aktiviteter" og "profession og samfund", hvilket antyder spændvidden inden for det enkelte område. Kompetenceområdet er suppleret med et kompetencemål, som den studerende udprøves i. Kompetencemålet for området "pædagogiske miljøer og aktiviteter" lyder således: "Du kan med udgangspunkt i børn, unge og voksnes forudsætninger og perspektiver etablere, vurdere og evaluere pædagogiske miljøer og aktiviteter, der understøtter børn, unge og voksnes udvikling, samt – i relation til dette – redegøre for faglige vurderinger og valg" (Bekendtgørelse 2014, Bilag 1, s. 8).

De bredt anlagte kompetencemål giver den enkelte underviser og den enkelte pædagoguddannelse mange muligheder for at vælge indhold. Fx kan man sagtens forestille sig et forløb,

der retter sig mod ovenstående kompetencemål, som tager udgangspunkt i musikpædagogiske aktiviteter. Men modsat kan man også forestille sig et sådant forløb uden musik. I bekendtgørelsen er kompetencemålet suppleret med en række videns- og færdighedsmål. Fx er ovenstående kompetencemål suppleret med 11 vidensmål og 11 færdighedsmål. De relativt mange videns- og færdighedsmål betyder, at den enkelte underviser ideelt set skal kunne indbygge mange forskellige tematikker i et enkelt forløb såsom kønsidentitet, sprog, kommunikation, didaktik, kognitiv udvikling, socialisering, inklusion, bevægelse, omsorg, pædagogiske paradigmer, m.m. (Bekendtgørelse 2014, Bilag 1, s. 8).

## Pædagoguddannelsens opbygning

Bekendtgørelsen fra 2014 introducerede også en ny uddannelsesstruktur, der består af en række moduler på hver 10-20 ECTS-point. Ud over de lidt længere praktikforløb, betyder dette, at de fleste moduler er 6-7 uger lange. Ligeledes fastholdes og udbygges en mindre grad af specialisering, således at de studerende starter med et grundforløb, som består af en række moduler og forløber over godt et år, hvorefter de studerende vælger én ud af tre specialiseringer: Dagtilbudspædagogik, Skole- og fritidspædagogik eller Social- og Specialpædagogik. Specialiseringen består af praktikker, specialiseringsmoduler og valgfrie moduler.

Med bekendtgørelsen i 2014 nedlægges de tre linjefag "Sundhed, Krop og Bevægelse", "Udtryk, musik og drama" og "Værksted, natur og teknik". I stedet skal Pædagoguddannelsen nu tilbyde forløb, der retter sig mod syv valgfrie kompetenceområder:

- 1) Kreative udtryksformer
- 2) Natur og udeliv
- 3) Sundhedsfremme og bevægelse
- 4) Medier og digital kultur
- 5) Kulturprojekter og kulturelt iværksætter
- 6) Social innovation og entreprenørskab
- 7) Kulturmøde og interkulturalitet.

Den nye organisering af tilvalg giver plads til, at den enkelte uddannelse *kan* vælge at have fokus på musik og andre kunstneriske fag. Men først og fremmest er der tale om en forøgelse af læreplanstemaer, hvilket betyder, at musikken potentielt fylder mindre i det samlede billede. Der er desuden risiko for fagtrængsel som følge af bestemmelsen om, at "den enkelte professionshøjskole er forpligtet til at udbyde moduler, der kvalificerer til samtlige kompetencemål på pædagoguddannelsen, herunder de valgfrie kompetencemål" (§7, stk. 3). Med andre ord, selvom man kan vælge på den enkelte lokale uddannelse at fokusere på bl.a. kreative udtryksformer, vil man samlet set skulle adressere alle valgfrie områder inden for rammerne af hver professionshøjskole.

## Musik i bekendtgørelsen

I bekendtgørelsen er musik ikke nævnt i nogle af kompetencemålene. Samlet set er musik kun nævnt tre gange i de tilhørende videns- og færdighedsmål:

- Under området "Pædagogiske miljøer og aktiviteter" (del af det grundfaglige forløb) nævnes musik i ét ud af 22 videns/færdighedsmål: Her står der at den studerende skal kunne "tilrettelægge, gennemføre og evaluere musik-æstetiske forløb" (bilag 1, s. 9).
- Under området "Identitet og fællesskab" (Specialiseringsdelen Social- og specialpædagogik) nævnes musik i ét videns/færdighedsmål blandt 18 andre. Her står der, at den studerende skal kunne "inddrage udvalgte dele af kropslige, bevægelsesmæssige, musikalske, dramatiske, naturmæssige og æstetiske udtryksformer i pædagogisk praksis" (bilag 2, s. 18).
- Under området "barndom kultur og læring" (Specialiseringen dagtilbudspædagogik) nævnes musik i ét videns/færdighedsmål ud af 18 andre. Her står der, at den studerende skal kunne "inddrage litterære, musikalske, dramatiske og visuelle udtryks- og læringsformer samt barnets perspektiv og relevant pædagogisk viden i sin pædagogiske praksis". (Bilag 2, s. 12)

Ovenstående tre målformuleringer om musik skal ses i forhold til, at der samlet set er formuleret 306 videns- og færdighedsmål til Pædagoguddannelsen. I dette lys, fylder musikken ikke meget. Men alle disse mål skal naturligvis ikke adresseres af hver enkelt studerende. Hver enkelt studerende skal igennem uddannelsen udprøves i 10 kompetencemål, der samlet set knytter an til ca. 150 videns- og færdighedsmål. Og ud af denne samlede mængde vil den enkelte studerende i princippet kunne tilvælge eller blive bedt om at demonstrere viden indenfor 1-2 videns- og færdighedsmål, der direkte har noget med musik at gøre. Dog er disse mål formuleret relativt bredt, hvilket betyder, at musik inden for det enkelte videns/færdighedsmål må ses i sammenhæng med fx "kropslige, bevægelsesmæssige, dramatiske, naturmæssige og æstetiske udtryksformer" (bilag 2, s. 18).

Ovenstående tegner et billede af en pædagoguddannelse med næsten ingen musik. Men pointen er nok snarere, at musikken i højere grad ses som et delelement eller en mulighed i forhold til bredere tematikker. En gennemgang af beslægtede begreber i bekendtgørelsen viser følgende: "Musisk" er nævnt i det valgfrie kompetencemål "kreative udtryksformer" samt i 10 videns/færdighedsmål. "Æstetisk" er nævnt i det valgfrie kompetencemål "kreative udtryksformer" og ét af de obligatoriske kompetencemål for dagtilbudsspecialisering samt i 20 videns/færdighedsmål. "Kreativ" er nævnt i det valgfrie kompetencemål "kreative udtryksformer" og et af de obligatoriske kompetencemål for dagtilbudsspecialisering samt i 9 videns/færdighedsmål. "Kunstnerisk" er nævnt i 4 videns/færdighedsmål. "Håndværk" er nævnt i 4 videns/færdighedsmål. Nok figurerer mange af de ovenstående begreber primært under det valgfrie område "kreative udtryksformer".

Med henvisning til ovenstående gennemgang af beslægtede begreber er det muligt at inddrage musikaktiviteter i lokale uddannelsesordninger, hvis man ønsker det, selv om musik altså ikke længere optræder som selvstændigt fag i bekendtgørelsen.

## Tendenser og implikationer

Med baggrund i ovenstående træk kan der sammenfattes en række umiddelbare tendenser i forhold til bekendtgørelsen fra 2014:

- Musik er ikke obligatorisk, hvilket betyder at dens tilstedeværelse i uddannelsen er afhængig af studerende, der selv vælger at arbejde med det, eller undervisere med musik-kompetencer, som er i stand til at implementere musik-aktiviteter indenfor bredt formulerede kompetenceområder.
- Der er mulighed for at designe valgmoduler med fokus på musik under kompetenceområdet "kreative udtryksformer". Dette kan fylde 10 eller 20 ECTS point. Uanset hvad, er der tale om en reduktion sammenlignet med linjefaget "Udtryk, musik og drama" fra den forrige bekendtgørelse, der var tildelt 30 ECTS point.
- De korte moduler gør det vanskeligt at arbejde med instrumentale og vokale færdigheder
- Det valgfrie kompetencemål "kreative udtryksformer", som musik mest direkte knytter an til, er kun ét af alt 7 valgfrie områder.

I tråd med, og på trods af, disse rammebetingelser har pædagoguddannelser i Danmark udviklet sig i forskellige retninger og eksperimenteret med forskellige strategier. I det følgende beskrives situationen for musikfaget på tre forskellige professionshøjskoler.

## Eksempel 1: Professionshøjskolen Absalon

På professionshøjskolen Absalon findes både lommer med meget musik og store områder helt uden musik. Absalon udbyder pædagoguddannelse på fire lokationer: på Campus Slagelse, Campus Roskilde, Campus Vordingborg og Campus Nykøbing Falster. Udviklingen har været forskellig på disse campusser og viser, hvordan bekendtgørelsen kan operationaliseres forskelligt inden for rammerne af en enkelt professionshøjskole.

### Tendenser og modsætninger

På Campus Vordingborg er der en fast musikunderviser, som dog også underviser i andre fagområder. Der afholdes et valgfrit modul på 6-7 uger hvert eller hver andet semester kaldet "Musik". Desuden har der en enkelt gang været oprettet et valgmodul kaldet "Leg, musik, drama, dans, billedkunst og fortælling". Tilslutningen til disse moduler har været relativt høj, typisk mellem 20 og 30 studerende. Der er også mulighed for at vælge musik inden for

rammerne af grundfagligheden. Samlet betyder dette, at en studerende, der tilvælger musik, kan blive undervist i, hvad der svarer til 9-10 ugers musik i løbet af uddannelsen. I Vordingborg har de flere musiklokaler og er ved at etablere et semi-professionelt musikstudie.

I Roskilde er der oprettet et internationalt modul på 30 ECTS point med titlen "Aesthetic and Learning in Early Childhood Education". Modulet indeholder musik og drama og har været afviklet de seneste 5 år med stor succes. Studerende fra mange europæiske lande deltager i modulet. Holdet er også åbent for danske studerende men generelt er der kun 1-4 danskere på holdet. Dette demonstrerer, at studerende ikke nødvendigvis tilvælger musik, selvom muligheden er der. I Roskilde er der desuden oprettet en kreativ profil på 12 uger inden for rammerne af grundfagligheden. Modulet indeholder musik, drama, fortælling, m.m. og er startet i foråret 2019.

I Nykøbing F. er der pt. to musikundervisere, der dog primært er beskæftiget med andre opgaver og anden undervisning end musikundervisning. Begge musiklærere underviser alle hold 16 timer på grundfagligheden i musik. Dvs. at hver studerende modtager 32 undervisningstimer obligatorisk på grundfagligheden. Der tilbydes pt. ikke noget valgfag (men dette kan skifte fra år til år). I Nykøbing er der etableret et musiklokale.

I det følgende beskrives udviklingen på Slagelse Campus mere indgående. Slagelse er en af de uddannelser, hvis udvikling fra slut80'erne indtil begyndelsen af det 21. århundrede blev undersøgt i statusrapporten fra 2010.

### **Musiklokalernes forandring på Campus Slagelse**

Der er mange måder, hvorpå musikkens rolle på en uddannelse kan beskrives. Én måde er at se på musiklokalernes betingelser som en indikator for eksisterende musikalsk aktivitet. Ved at zoome ind på musiklokalernes og andre af uddannelsens traditionelle praktisk-musiske faglokaler (såsom træværksted, billedkunst, m.m.) kan der beskrives en række udviklingstendenser, som også relaterer sig til andre væsentlige forhold såsom akademisering, faglighed, osv. I det følgende beskrives udviklingen fra 2010 til 2020 på pædagoguddannelsen i Slagelse med fokus på de praktisk-musiske faglokaler.

I 2010 var der på pædagoguddannelsen indrettet et musikrum med plads til instrumenter, kor, sammenspil, m.m. Ved siden af musikrummet var der indrettet et annek, hvor der var etableret et lille musikstudie. Her var der også placeret 3-4 keyboards, der blev brugt til klaverundervisning. To musikundervisere og en dramaunderviser havde undervisning i musiklokalet. Ud over musiklokalet var der et dramalokale med projektører, scene, m.m. Her var der også indrettet en instrument-hjørne til bands i forbindelse med dramaforestillinger og koncerter. Ud over musik- og dramalokaler var der etableret to værkstedslokaler målrettet metal, træ, keramik, maling, osv. samt en gymnastiksal med dertilhørende udstyr.

I 2012 blev annekset inddraget til andre aktiviteter. I første omgang omdannet til lagerrum, senere til videoredigering. Selve musiklokalet blev omlagt til et 'proflab' med 3D-printer, forskellige teknologiske legeredskaber, programmeringsværktøjer, hængekøjer, rebstiger, osv. Musiklokalet blev sammenlagt med dramalokalet. På dette tidspunkt, var den ene musikunderviser stoppet og den anden underviser var i stigende grad fokuseret på forskningsaktiviteter frem for undervisning. I samme periode stoppede værkstedsunderviseren, der var kunstner og havde arbejdet over 40 år på uddannelsen og i den periode personaliseret værkstedsfaget. En ny værkstedsunderviser blev ansat i 2013, men efter at linjefaget "Værksted, natur og teknik" blev nedlagt med bekendtgørelsen i 2014, blev der kun skemalagt få værkstedstimer. Desuden havde den nye værkstedsunderviser også andre interesser end værkstedsfaget og fik efterfølgende mulighed for at genoptage sit ph.d. studie vedr. unge på sikrede institutioner. Et stykke tid efter at den oprindelige værkstedsunderviser stoppede blev de to træ/metal-værksteder nedlagt og siden henlagt til frivillige studieaktiviteter og et social-entreprenant projekt med fokus på app programmering. Senere blev de gamle værksteder erstattet med små mobile vogne med sakse, tusser, pap og papir beregnet til at kunne bookes og tages med ind i undervisningslokalerne.

I 2014 blev en ny musikunderviser ansat. Den nye musikunderviser havde en stærk musikprofil og var optaget af at inddrage musik i interdisciplinære undervisningsmoduler. Men der var kun sporadisk mulighed herfor, bl.a. på grund af musikkens utydelige rolle i bekendtgørelsen. Underviseren skiftede senere lokation til Nykøbing af transportmæssige årsager. Herefter blev der sjældent spillet musik i musik/drama-lokalet. Og med tiden blev det problematisk, at bruge plads på musikinstrumenter, fordi drama/musik-lokalet nu også blev anvendt til uddannelsens øvrige fag. Derfor blev trommer, en bas, et sanganlæg og to keyboards flyttet ned til medarbejderne i det social-entreprenante projekt til fri afbenyttelse. Resten af instrumenterne blev flyttet til opbevaring.

På den ene side er pædagoguddannelsen i Slagelse anno 2020 en yderst dynamisk uddannelse præget af interessante partnerskaber, spændende projekter, stærk relation til lokale kulturinstitutioner, erhvervsliv, skoler, m.m. På den anden side, hvis en musikkultur og en værkstedskultur skal vedligeholdes, kræver det, at der er ressourcer og undervisere til at holde lokaler og udstyr i god stand og fastholde traditioner, der kan skabe forankring, sammenhæng og kontinuerlighed. Eksemplet viser, hvorledes mange faktorer medvirker til at erodere sådanne kulturer. Nogle faktorer udgøres af centrale bekendtgørelser, mens andre faktorer er langt mere lokale. I det konkrete eksempel er der peget på fire lokale faktorer, der har haft en særlig negativ indflydelse på musikkulturen:

- 1) Undervisere med kompetencer indenfor det praktisk-musiske område vælger at forske fremfor at undervise.
- 2) Undervisere med stor erfaring indenfor det praktisk-musiske område pensioneres eller får andet arbejde.

- 3) Undervisere med brede akademiske kompetencer ansættes fremfor undervisere med specifikke praktisk-musiske kompetencer.
- 4) Nye interessante læringsområder prioriteres, såsom teknologi, innovation og samarbejde med social-entreprenante aktører.

Pædagoguddannelsen skal kunne indeholde mange spændende elementer og kunne adressere mange behov i professionen. Og måske kan musikken og værkstedskulturen ikke bevare den plads i uddannelsen, som den havde i 1980'erne (Boysen, 2010), fordi et praktisk-musisk faglokale både er omkostningstungt og ufleksibelt. Det kræver undervisere med særlige faglige profiler, som skal bruge tid på andre opgaver i forbindelse med undervisningen, herunder fx at rydde op og indkøbe nye instrumenter. Desuden kan musiklokalet vanskeligt bruges til at undervise i andre fagområder end musik.

### **Forskningens stigende rolle**

Som ovenstående antyder, spiller forskningen en betydelig rolle i forhold til medarbejdernes arbejdsområder på professionshøjskolerne. Denne tendens forstærkes med loven fra 2013, hvor professionshøjskolerne får forskningspligt og tildeles statslige midler til forskning. Således er en del af de ansatte på pædagoguddannelsen i Absalon uddannet ph.d.'er (omkring 15 % i 2020) og bruger en del af deres arbejdstid på forskning. På den ene side kan forskningsforpligtigelse ses i tråd med en generel akademisering af pædagoguddannelsen, som også var tydeligt i statusrapporten fra 2010. På den anden side, er professionshøjskolerne særligt forpligtet til at udføre anvendelsesorienteret og praksisnær udvikling og forskning. Desuden inddrages studerende ofte i forskning, hvilket betyder at forskningsprojekter ofte indlejres i de studerendes uddannelsesforløb.

På Professionshøjskolen Absalon har det forøgede fokus på forskning resulteret i en række initiativer og aktiviteter, der har styrket æstetikens, kreativitetens og musikkens plads i uddannelsen. Der er anno 2019 udviklet og fastlagt en forskningsprioritering med titlen "bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde". Til denne prioritering er der ansat to docenter med særlig ansvar for at styrke uddannelsens aktiviteter, vidensgrundlag og forskning indenfor dette område. I perioden 2015-2020 har der således været etableret en række udviklings- og forskningsprojekter med fokus på æstetik i pædagogisk praksis, herunder også musik. Disse projekter har inkluderet forskellige typer af aktionsforskningsprojekter, hvor pædagoger i samarbejde med forskere og også kunstnere har arbejdet med at udvikle læringsmiljøer med fokus på æstetik bredt betragtet. Den æstetik-orienterede prioritering har ligeledes resulteret i et forøget samarbejde med aktører i Roskilde og omegn vedr. udvikling af musikkonferencer, musikprojekter, forskning, publikationer, m.m. Samarbejdspartnerne omfatter bl.a. Rytmisk Musikkonservatorium, Roskilde Festival, Museet for Samtidskunst, Roskilde Universitet, RAGNAROCK, m. fl. Det forøgede fokus på forskning, har

direkte indflydelse på uddannelsen, idet studerende ofte involveres i forsknings- og udviklingsprojekter, f.eks. som del af undervisningsmoduler eller praktikker.

## Eksempel 2: Københavns Professionshøjskole

Københavns Professionshøjskole (herefter forkortet KP) udbyder siden 2016 pædagoguddannelsen på Campus Carlsberg i København (4752 studerende), Campus Nordsjælland i Hillerød (1125 studerende) og Campus Bornholm (124 studerende). KP havde således i alt 6001 studerende opgjort pr. 30.10.2019.

Campus Carlsberg blev taget i brug september 2016 og i den forbindelse blev fire pædagoguddannelsessteder fusioneret, nemlig; Københavns Pædagogseminarium (på Strandvejen, Østerbro), Københavns Socialpædagogiske seminarium (Sydhavnen), Frøbelseminariet på Frederiksberg og Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn med beliggenhed i Skovlunde ca. 15 km vest for København.

Umiddelbart før sammenlægningen var der ansat to musikundervisere på Frøbelseminariet, to musikundervisere på Strandvejen, to musikundervisere på Kbh's Socialpædagogiske seminarium i Sydhavnen, to musikundervisere i Skovlunde samt en musikunderviser på fuld tid ansat på Campus Hillerød, dvs i alt ni musikundervisere. De fleste af disse undervisere havde dog også andre opgaver end musikundervisning, herunder holdvejleder, praktikbesøg, anden undervisning m.v. Før sammenlægningen kan undervisernes ansættelsesgrad i musikfaget løseligt anslås til 4 – 5 årsværk i alt.

I dag er der én musikunderviser på pædagoguddannelsen i Hillerød ansat på en et-års-kontrakt, som dog max. bruger 25 % af sin ansættelse til musikundervisning. På Campus Carlsberg er der nu fire musikundervisere ansat som dog alle også er beskæftiget med anden undervisning end musik, og én er på nedsat tid (80%). Da de fire musikundervisere også laver meget andet end musikundervisning er det samlede billede, at musikundervisning på KP (inkl. Hillerød og Bornholm) svarer til knap to årsværk/ fuldtidsstillinger. Dette skal så ses i forhold til, at der på KP i alt er 6000 pædagogstuderende.

### Pædagoguddannelsens struktur på KP

Pædagoguddannelsen på KP er gået bort fra de korte 6 ugers moduler og opererer nu i stedet med forholdsvis lange forløb. Kort skitseret, er uddannelsen nu tilrettelagt således:

Uddannelsen består af en fællesdel (grundfagligheden) og en specialiseringsdel, der tilsammen består af 9 kompetenceforløb. Musik kan tilvælges på alle 3 specialiseringer Dagtilbudspædagogik, Skole- og fritidspædagogik samt Social- og specialpædagogik under det intensive forløb Valgfri kompetenceområder.

Den indeholder i alt ni kompetenceforløb.

*Grundfagligheden omhandler følgende kompetenceforløb:*

1. Pædagogiske miljøer og aktiviteter,
2. Pædagogens praksis (1. praktikperiode),
3. Profession og samfund.

*Dagtilbudsspecialiseringen omhandler følgende kompetenceforløb:*

4. Barndom, kultur og læring,
5. Relation og kommunikation. (2. praktik),
6. Valgfrie kompetenceområder,
7. Samarbejde og udvikling (3. praktik),
8. Profession og organisation samt tværprofessionelt samarbejde,
9. BA-projekt, herunder 4. praktikperiode.

På grunddelen af uddannelsen (lidt mere end et år) kan den studerende måske møde en musikunderviser som så typisk har 25 % af lektionerne på et grundforløb, hvilket svarer til 3 lektioner om ugen, men i disse lektioner skal også indgå studieteknik, praktikforberedelse, holdets time m.m. Så reelt er der nok max. 1 – 1½ time til musikaktiviteter hvis musikunderviseren vel at mærke vælger at undervise i musik, hvilket langt fra er sikkert, da det kræver megen ekstra tilrettelæggelse. Ovenstående bygger på egne erfaringer fra undervisning på grundforløbet som er helt tilbage fra forårssemesteret 2019 og meget kan være ændret siden da, men det har desværre ikke været muligt at få det opdateret yderligere.

På specialiseringen kan studerende, der har valgt "Dagtilbud" som specialiseringsområde vælge at gå på musikprofilen. Studerende fra de to andre specialiseringer; Skole-fritid og Social/Special kan vælge et 12 ugers musik forløb under *Valgfri Kompetenceområde* med gennemsnitligt 12 lektioners undervisning pr. uge. Dette gælder også for studerende, der har valgt Dagtilbud, men ikke har ønsket at søge ind på musikprofilen. Hvert halve år møder vi en del studerende der beklager, at de ikke har mulighed for at gå på musikprofilen blot fordi de ønsker andre specialiseringer end Dagtilbud.

### **Musikprofilen på Campus Carlsberg**

Idéen bag musikprofilen opstod da tre undervisere fra Pædagoguddannelsen København og en underviser fra Pædagoguddannelsen Storkøbenhavn savnede de æstetiske fag og i særlig grad musik i 2014 Bekendtgørelsen.

Musikprofilen, *Musik i pædagogisk arbejde*, blev udviklet 1½ år før fusionen på Campus Carlsberg, ved at der blev søgt og bevilget timer til dette 4-mandsteam, der arbejdede på at skrive musik ind i 2014-bekendtgørelsen men med visse begrænsninger, som blev besluttet af le-

delsen: Musikprofilen skulle kun udbydes på specialiseringsdelen (som er fra 3. – 7. semester) og kun til dagtilbudsspecialiseringen. Den oprindelige arbejdsgruppe havde ønsket at udbyde profilen fra dag ét på uddannelsen og til alle tre specialiseringer. Der blev også udpeget en koordinator for musikprofilen.

Alle studerende på musikprofilen arbejder med de samme kompetenceområder og går til prøve i de samme kompetencemål som ikke-musikprofil-studerende, men form og indhold i undervisningen er anderledes. Musikprofilen har egen studieplan og form- og indhold i undervisningen er anderledes.

På musikprofilen, *Musik i pædagogisk arbejde*, er der til alle kompetenceforløb og praktikforløb tilknyttet en underviser med musikpædagogisk faglighed. Som studerende på profilen opnår man grundlæggende færdigheder i at bruge stemme, krop og instrumenter, og man tilegner sig pædagogisk handlekompetence i forhold til at improvisere både hvad angår spil på instrumenter og sang, akkompagnere sanglege og igangsætte musik-lege, og krop/bevægelse er altid medtænkt. Musikprofilen kræver ikke særlige forudsætninger, men det forventes at de studerende har engagement i at bruge musik i det pædagogiske arbejde og derfor også øver sig på sang og instrumentalspil. Dét, at der altid er en musikunderviser med i et forløb med halvdelen af timerne sikrer, at musik er inddraget i alle undervisningsforløb såvel som praktikker.

Musikprofilen begrundes bl.a. med, at musik er et enestående redskab i det pædagogiske arbejde og er vigtig i børns sanselige, sproglige, kognitive og motoriske udvikling. I det pædagogiske arbejde kan musikken bidrage til at styrke inklusion, udvikling af sociale kompetencer og almen dannelse.

På nuværende tidspunkt varetages undervisningen på musikprofilen primært af 4 undervisere, idet én er uddannet inden for almen pædagogik, én er uddannet indenfor socialfag og to er uddannede musikundervisere.

SK1 (specialiseringens 1. kompetencemål) forløbet samt 2. praktik varetages af en underviser i pædagogikfag og en musikunderviser. SK2-forløbet (specialiseringens 2. kompetencemål) samt 3. praktik varetages af en socialfagsunderviser og en musikunderviser. Alle fire undervisere er vejledere på bachelorprojekter suppleret op med KP's to øvrige musikundervisere.

### **Musikkens og musikfagets status på Campus Carlsberg**

Musik på pædagoguddannelsen råder over følgende lokaler:

Et stort lokale med plads til både musik og bevægelse samt mange forskellige instrumenter, bl.a. 30 guitarer, 14 ukuleler, 28 congas, et klaver, et flygel, 57 rørtrommer og diverse percussioninstrumenter. Lokalet bliver desuden udrustet med fuldt gear til elektrisk sammenspil,

dvs. trommesæt, basanlæg, guitarforstærkere, sanganlæg, congas plus diverse percussioninstrumenter

3 mellemstore øvelokaler med fuldt udstyr til elektrisk sammenspil

3 mindre lokaler med fuldt udstyr til elektrisk sammenspil, samt

2 små øvelokaler uden fuldt udstyr til elektrisk sammenspil, men med klaver, guitar, ukuleler, kontrabas eller akustisk guitarbas m.m.

Alle disse lokaler benyttes fortrinsvis til musikundervisning og øvning på pædagoguddannelsen, men også studerende fra læreruddannelsen såvel som personale fra alle personalegrupper (fra pedeller til ledelseskonsulenter) fra mange af KP's adresser bruger disse lokaler flittigt.

Ud over musikprofilen samt valgfri kompetencemål/musik for ikke-musikprofil studerende, begge med ét hold pr. halve år), er der opbygget et levende musikmiljø på Campus Carlsberg. De følgende aktiviteter giver et indtryk af miljøet:

- Musikprofilholdene optræder til Åbent Hus-arrangementer, translokations- og dimissionsarrangementer, modtagelse af nye studerende-arrangementer – alt sammen halvårlige begivenheder, ligesom VK-forløbet (Valgfri Kompetencemål) for musikprofilens vedkommende også inkluderer deltagelse i en seminar dag, hvor de studerende på tværs af VK-områder bruger hinanden som prøvekaniner og begrundet deres didaktiske valg.
- Der afholdes en halvårlig børnemusikfestival, hvor Campus får besøg af ca. 60 - 70 børn i alderen 3 - 6 fra nærliggende dagtilbud.
- Der afholdes "Den lille kulturnat", om foråret, med besøg af en masse børn i alle aldre og med deltagelse af flere forskellige VK-forløb-hold.
- Om efteråret deltager KP i "Kulturnatten" med en masse aktiviteter, herunder musikaktiviteter som fx live-karaoke, stopdans med live musik, koncerter med mere.
- Musikunderviserne suppleret op med andre undervisere optræder også altid til dimissionsfester med et stort lærerorkester (10 - 15 lærere) kaldet Teachers from Hell, ligesom der er et meget alternativt Luciaoptog også ved underviserne.
- Ca. en - til to gange årligt står en musikunderviser for en musik-happening med deltagelse af et musikprofilhold samt det søsterhold, der samtidig har musik i 12 uger under "Kreative udtryksformer" under Valgfri Kompetencemål.
- Der er mulighed for at synge med i et kor, der er åbent for alle, både studerende og ansatte.
- Musikprofilen afholder en månedlig Åben Musikcafé, hvor både alumner (tidligere musikprofilstuderende) såvel som nuværende musikprofilstuderende samt deres søster hold på Valgfri Kompetencemåls-forløbet også kan deltage. Der inviteres også gæster udefra, ligesom internationale studerende også kan komme og optræde eller

lytte. Konceptet går ud på, at først kan man optræde med nye egne-kompositioner og bagefter er der live-karaoke.

- Hvert forår opsættes en musical, oprindeligt startet på Zahle lærerseminarium, men nu med deltagelse af studerende fra alle uddannelser og ofte med musikere og kapelmestre, som er pædagogstuderende.
- Også de studerendes studiecafé *Humlen* afholder musikarrangementer ligesom DSR (De studerendes Råd) jævnligt afholder arrangementer med oplægsholdere udefra, ind imellem også om musik/rytmik/motorik og sanser og lign.

### Fremtidsudsigter på Campus Carlsberg

I efteråret 2019 blev der givet en engangsbevilling på 127,5 millioner kr. over tre år til pædagoguddannelsen på de 6 professionshøjskoler, og i skrivende stund (december 2019) er det også lige blevet vedtaget under forhandlingerne om finansloven, at hæve taxameterbevillingen pr. 2023, dvs. det beløb pædagoguddannelserne får som grund takst pr. studerende, så pædagoguddannelsen næsten kommer op på det samme niveau som læreruddannelsen.

Det betyder for KP's vedkommende, at GK1 forløbet (det første forløb på grunddelen kaldet "Pædagogiske miljøer og aktiviteter") og SK1 forløbet (det første forløb på specialiseringsdelen, kaldet "Barndom, kultur og læring") vil få flere timer, og da de musik kreative fag også er repræsenteret i disse forløb, kan det betyde mere musik her også, men det vil afhænge af allokeringen. En del af timerne skal læses af nyansatte undervisere (nogle bliver fastansat mens andre kommer på årskontrakter) inden for det æstetiske fagområde.

Der bliver dog ikke tilføjet ekstra timer til VK-forløbet, som er et 12-ugers-forløb med gennemsnitlig 12 lektioner om ugen hvor musik kan vælges af de studerende.

Ovenstående betyder, at der måske kan komme drypvise musiknedslag ind i forskellige forløb både på grunddelen og på specialiseringsdelen, men altså ikke ekstra timer til det egentlige fordybelsesforløb hvor musik kan tilvælges.

Det virker dog lidt uafklaret, ja måske ligefrem tilfældigt, hvad og hvor meget musik kommer til at fylde på grunddelen såvel som på specialiseringsdelen.

Underviserne fra de æstetiske fag har afholdt et par møder både uden og med ledelsen, hvor det er kommet frem, at nogle undervisere føler sig noget rodløse og hjemløse, og at det nærmest er umuligt at skabe progression indenfor de æstetiske fagområder. Dette skyldes dels den måde uddannelsen er skruet sammen på og dels den noget tilfældige allokering, underviserne indenfor de æstetiske fagområder oplever. Disse møder vil der blive fulgt op på, og dette har ledelsens opbakning.

Af andre tiltag kan nævnes, at to musikundervisere får en smule timer for at være fagsamlingsansvarlige, men at det nu bliver suppleret op med 10 timers ugentlig studentermedhjælp i erkendelse af, at det er meget tidskrævende at holde en fagsamling i musik samt ni musiklokaler og et musikreparationsværksted ajour. Der er ligeledes givet ekstra midler til indretning af et nyt stort musiklokale.

Forsknings- og undervisningsminister Ane Halsboe-Jørgensen har i efteråret 2019 udtalt, at hun ikke mener at man nødvendigvis skal lave en ny pædagoguddannelse, men samtidig er der stærke strømninger der taler for at gå tilbage til mono-faglighed (fx Carsten Pedersen, 2019) fremfor den såkaldte transfaglighed (Bayer, M. & Møller Pedersen, P. 2014) som pædagoguddannelsen i disse år er underlagt.

Der er i disse år stort fokus på samarbejdet mellem dagtilbud, folkeskoler og musikskoler. Spørgsmålet er, om sådanne samarbejder kan træde i stedet for at uddanne pædagoger til 0–10-års-området med musikpædagogiske færdigheder? Både skole-fritids-pædagoger og pædagoger indenfor social/special-specialiseringen ville også kunne gøre en dannelsesmæssig stor forskel hvis blot nogle af dem kom ud fra pædagoguddannelsen med musikpædagogisk kompetence parret med pædagogisk dømmekraft.

Om ovenstående tiltag på KP på længere sigt vil give mere musikundervisning i pædagoguddannelsen, er på nuværende tidspunkt uvist, men uddannelsen skal evalueres i 2020.

### **Eksempel 3: Pædagoguddannelsen på Professionshøjskolen UCN**

På Professionshøjskolen UCN udbydes uddannelsen til pædagog i Aalborg, Hjørring og Thisted. I Aalborg optages mellem 145 til 170 studerende hvert semester, i Hjørring 56 studerende og i Thisted 30 studerende. Til trods for at samtlige studerende følger den samme studieordning, er deres muligheder for at beskæftige sig med musik meget forskellige grundet respektive campus' størrelse. Som nævnt tidligere, blev de tre linjefag "Sundhed, Krop og Bevægelse", "Udtryk, musik og drama" og "Værksted, natur og teknik", i 2014 erstattet med syv valgfrie kompetenceområder. Udbuddet på UCN's forskellige adresser kan ses i denne tabel.

Valgmoduler på UCN (X = udbydes ikke)	Thisted	Hjørring	Aalborg
1. Kreative udtryksformer	X	Udbydes	X
1a) Musik og pædagogik	X	X	Udbydes
1b) Teater, drama og kollektiv kreativitet	X	X	Udbydes
1c) Inklusion gennem æstetiske læreprocesser	X	X	Udbydes
1d) Site specific Art, Performance and Sound	Udbydes	X	X
2. Natur og udeliv	X	Udbydes	Udbydes
3. Sundhedsfremme og bevægelse	Udbydes	Udbydes	Udbydes
4. Medier og digital kultur	X	X	Udbydes
5. Kulturprojekter og kulturelt iværksætteri	X	X	Udbydes
6. Social innovation og entreprenørskab	X	X	Udbydes
7. Kulturmøde og interkulturalitet	X	X	Udbydes

På UCN er den ny pædagoguddannelse præget af fortløbende organisatoriske forandringer i forhold til f.eks. moduler, undervisersteam, ansættelser, kursplaner og ressourcer. Dette gør det svært at give et fyldestgørende billede af musikens aktuelle status, og hvordan den vil komme at forandres, på de tre adresser.

### Pædagoguddannelsen i Aalborg

Pædagoguddannelsen i Aalborg er Nordjyllands største med et semesteroptag på omkring 145 studerende fordelt på fem hold samt et merithold, der optages i efteråret. Denne uddannelse opstod i 2005 som en fusion mellem Socialpædagogisk Seminarium og Skipper Clement Seminariet. På dette tidspunkt havde hver uddannelse to musikundervisere. I forbindelse med at de 6 aktivitetsfag blev nedlagt (loven om pædagoguddannelsen fra 2006), og linjefaget "Udtryk, musik og drama" blev oprettet, blev behovet for musikundervisere mindre. I forbindelse med dannelsen af professionshøjskolen CVU Nordjylland i 2008 fik de to uddannelser samme fysiske adresse og havde på dette tidspunkt to musikundervisere. I 2014 blev yderligere en musikunderviser ansat i Aalborg, men med halvdelen af sin tjenestetid i Hjørring.

Samme år trådte den nuværende bekendtgørelse i kraft, hvor uddannelsens fag, heriblandt linjefagene, blev erstattet af "kompetencemål", der er baseret på bestemte videns – og færdighedsmål. Implementeringen af den ny uddannelse blev påbegyndt i 2015 samtidig med en flytning til en større campus, der også rummer læreruddannelsen samt UCN's afdeling indenfor efter- og videreuddannelse, ACT2LEARN. I det ny campus råder pædagoguddannelsen over to fuldt udrustede musiklokaler samt et mindre øvelokale med digitalt udstyr, ligesom Campus' fælles lokaler kan bruges til koncerter etc.

Som nævnt indledningsvis er den ny pædagoguddannelse på UCN præget af fortløbende organisatoriske forandringer. Denne proces har blandt andet betydet, at de studerendes undervisning er blevet reduceret til fordel for superviseret projektarbejde. Som konsekvens af nedskæringer fratrådte mange ældre kollegaer deres arbejde, for kort tid derefter at blive erstattet gennem nyansættelser. Denne udvikling har haft stor betydning for musikundervisningen i Aalborg. I 2018 fratrådte eksempelvis en kollega sit arbejde efter mere end 30 år som musikunderviser.

I den ny uddannelse havde de studerende, til at begynde med, mulighed for at vælge musik på første semester. Dette alternativ, "Pædagogen og det musikalske menneske", var ét af syv spor i et modul på 10 ECTS, "Didaktik og praksis". Musiksporet blev beskrevet som "en introduktion til musikkens universelle, historiske og aktuelle betydning, og hvordan den er blevet brugt og kan bruges i det pædagogiske arbejde". Som konsekvens af, at dette modul var baseret på et såkaldt prioriteret valg med tre valgmuligheder, blev samtlige spor altid oprettede. Musiksporet havde gennemgående omkring 25 deltagere, hvoraf de fleste havde musik som første prioritet.

I forbindelse med en omorganisering af modulerne på 1. semester i 2019, indgår dette modul i et nyt modul på 20 ECTS; "G1; Profession, didaktik og praksis". I den ny struktur følger de studerende deres hold gennem hele 1. semester, de studerendes valg er blevet sløjft, og al undervisning varetages af et undervisersteam. Det er nu det aktuelle underviserteams kompetencer og interesser som afgør hvilke kulturelle udtryksformer de enkelte studerende skal beskæftige sig med på grundforløbet. I efteråret 2019 underviste ingen musikunderviser på grundmodulet bortset fra på merituddannelsen.

Da det er op til det enkelte team at organisere uddannelsen på 1. semester vil, udover forskellen i det faglige indhold, også tilrettelæggelsen af undervisningen være forskellig på de enkelte hold. I foråret 2020 vil eksempelvis to hold have musik, men på helt forskellige vilkår. Et hold vil beskæftige sig med musik i et 5 ugers forløb imens et andet hold vil have musik som integreret del af undervisningen gennem hele semestret. Yderligere en forandring i 2020, er at samtlige studerende på 1. semester, skal beskæftige sig med musik, drama, værksted og bevægelse i en uge. Forløbet "Kreative og skabende aktiviteter i det pædagogiske arbejde med menneskers udvikling", som finansieres af en engangsbevilling på 127,5

millioner kroner til pædagoguddannelsen nationalt, er på nuværende tidspunkt ikke planlagt.

I specialiseringsdelen er det valgfrie område "Kreative udtryksformer" splittet op i tre spor, hvor musikken udgør en valgmulighed ved siden af teater/drama og æstetiske læreprocesser, (gennem fortælling og værksted). De studerende i Aalborg har således mulighed for at vælge mellem ni valgfag på tværs af specialiseringerne (se ovenstående tabel). Denne opdeling af "Kreative udtryksformer" i tre alternativer, gør at musikken kommer til at "konkurrere" med otte andre valgfag. Det er således en meget sårbar position, men indtil nu er musik blevet valgt af tilstrækkeligt mange studerende til at blive oprettet. Teater/drama-sporet har dog, ligesom "Social innovation og entreprenørskab", i perioder været hårdt ramt.

I valgmodulet musik, som typisk består af 12 til 25 deltagere, får de studerende mulighed for at fordybe sig i "musik og pædagogik" over en længere sammenhængende periode. Undervisningsforløbet strækker sig over to seks-ugers perioder (modul 10 og modul 11), hvilke er indplaceret i direkte forbindelse med 3. praktiks start og afslutning. Oprindeligt modtog de studerende cirka 12 timers undervisning hver uge på modul 10. Efterfølgende omdefineredes 6 af disse ugentlige timer til vejledning, hvorfor de studerende ugentligt nu modtager cirka seks timers forberedt undervisning. På modul 11 ses en lignende fordeling med cirka 4,5 timers undervisning og 4,5 timers vejledning. Derudover beskæftiger de studerende sig med deres valgfag på tre indkaldsdage i 3. praktik.

Progressionen af den pædagogiske handlekompetence kan i korthed beskrives som, at den studerende i modul 10 udvikler/afprøver musik som professionelt redskab, der afprøves i 3. praktik og efterfølgende beskrives og problematiseres i modul 11 i forhold til bestemte målgrupper. Dette projekt udgør også grundlaget for valgmodulets afsluttende prøve. Grundet redueringen af undervisning til fordel for vejledning, har vi valgt at nedtone teori og i stedet prioritere de studerendes tilegnelse af musikalske færdigheder igennem professionsrettede musikaktiviteter.

For at imødekomme studerende, der ønsker at beskæftige sig med teori på et mere avanceret niveau, har vi oprettet talentforløbet "Musikpædagogisk teori og udviklingsarbejde". Dette forløb "giver et højt fagligt teoretisk niveau inden for musik og pædagogik med fokus på implementering og udvikling af musik i dagtilbud, skole og fritid eller det social- og specialpædagogiske område". Optagelse sker på en vurdering af en skriftlig ansøgning med efterfølgende samtale, samt vurdering af ansøgerens musikalske færdigheder. Studiet, som modsvarer ekstra 30 ECTS, er i høj grad baseret på selvstændige studier og forudsætter derfor en stor interesse og ansvarstagen af den studerende" (Studieordning, Pædagoguddannelsen UCN, 2018, s. 88).

Udover de ovennævnte musikforløb forekommer der også musikaktiviteter i forbindelse med dimissioner og nogle få kulturprojekter. Den store majoritet af studerende har dog gennemført uddannelsen i Aalborg uden at beskæftige sig med musik. Det nye tiltag, "Kreative

og skabende aktiviteter ...", betyder at musik vil indgå i samtlige holds projektuge på 1. semester. Hvorvidt disse få timer vil organiseres som undervisning eller vejledning er dog ikke besluttet endnu, ligesom det ikke er afklaret hvorvidt samtlige studerende vil få mulighed at beskæftige sig med musik. Udover denne uge er det ikke lagt op til at statens engangsbevilling skal bruges på musik i uddannelsen i øvrigt.

Til trods for at musikken i en national sammenligning har forholdsvis gode vilkår i Aalborg, er der i et historisk perspektiv alligevel tale om en meget voldsom reduktion. Forskning indenfor musik og pædagogik hører ikke til UCN's prioriterede områder. En del initiativer og projekter indenfor dette felt støttes dog i begrænset omfang lokalt (ca. 100 timer/semester), af pædagoguddannelsen. Aktuelt støttes f.eks. forskningsprojektet, "Musical Affordances in Special Education", som gennemføres i samarbejde med "Royal College of Music in Stockholm".

### **Pædagoguddannelsen i Hjørring**

Pædagoguddannelsen i Hjørring har sine rødder i det børnehaveseminarium, der blev oprettet som en afdeling på Hjørring Seminarium i 1971. I 1978 blev der også oprettet en modsvarende afdeling til uddannelse af fritidspædagoger, og ligesom i det øvrige Danmark blev disse samlet i en fælles uddannelse i 1991. Samarbejdet med læreruddannelsen er af gammel dato, idet uddannelsen blev etableret som en afdeling på lærerseminariet. Ligesom uddannelserne i Aalborg indgik Hjørring Seminarium i 2008 i en fusion, der blev til CVU Nordjylland, hvor pædagoguddannelsen efterfølgende nu udgør en afdeling i UCN. I Hjørring optages to hold, dvs. ca. 56 studerende, på hvert semester, og pædagoguddannelsen råder sammen med læreruddannelsen over tre musiklokaler. Udover den underviser, der har halvdel af sin tjenestetid her, er der også ansat en lektor i musik på fuld tid. En stor del af musikundervisningen er dog knyttet til kurser, temadage og forløb, der udbydes af Neuropædagogisk Kompetencecenter. Fra den 1. februar 2020 vil dog denne halvtidsstilling overgå til en fuldtidsstilling i Aalborg. Det er på dette tidspunkt ikke nogen afklaring om hvordan, eller hvorvidt, denne stilling skal erstattes i Hjørring.

Til trods for at samarbejdet mellem UCN's afdelinger successivt er blevet styrket siden fusionen, er forudsætningerne for musikundervisningen i Hjørring anderledes end Aalborg grundet forskellen på antallet af studerende. Den væsentligste forskel er, at musikundervisningen indgår som elementer i mere overordnede forløb, da det ikke er muligt at etablere spor i samtlige udtryks- og aktivitetsfag. Dette betyder, at de studerende beskæftiger sig med en større bredde af kulturelle udtryksformer og aktiviteter, end hvad tilfældet er i Aalborg. I grundforløbet deltager samtlige studerende i en skabende performanceuge og har derudover to hele dage musik på 1. semester samt en hel dag på 2. semester. Ved siden af den obligatoriske musikundervisning har de studerende også mulighed for at deltage i ukulele-

undervisning gennem hele uddannelsen. Til forskel fra Aalborg gives der også musikundervisning i to af specialiseringerne. I "Skole- og fritidspædagogik" får de studerende en dags undervisning i kommunikativ musik og digitale værktøjer (IPads), og en dag i musik og neuropædagogik. I "Dagtilbudspædagogik" undervises de studerende i to dage om musikaktiviteter, der understøtter børns læring og udvikling.

Med tanke på valgfrie områder er "Kreative udtryksformer" et af de tre valgmoduler der, udover "Natur og udeliv" og "Sundhedsfremme og bevægelse", udbydes i Hjørring. I dette modul beskæftiger de studerende sig med billeder, fortælling, musik og drama som udtryk, men med mulighed for at fordybe sig i for eksempel musikalske færdigheder. Udover at arbejde med disse udtryksformer beskæftiger de studerende sig med pædagogiske teorier og metoder med fokus på kreativitet. De studerende har mulighed for at vælge musiksporet i Aalborg, hvilket også er et vilkår for optagelse på talentsporet. Dette indebærer dog et dilemma, eftersom studerende der søger til Aalborg reducerer antallet ansøgere til valgmodul i Hjørring. Udover den ovennævnte musikundervisning, har de studerende mulighed for at deltage i musikaktiviteter i forbindelse med for eksempel dimissioner og musicals. Til forskel fra Aalborg, beskæftiger alle studerende sig i mere eller mindre grad med musik, men der er også her tale om en voldsom reducereing gennem de sidste årtier.

### **Pædagoguddannelsen i Thisted**

Pædagoguddannelsen i Thisted, som i 2016 blev overdraget fra VIA til UCN, har et semesteroptag på 34 studerende. Grundet uddannelsens størrelse er de studerendes valgmuligheder begrænsede. Som konsekvens af at der ikke er en egentlig musikunderviser ansat, hører musikken til de nedprioriterede områder. På grunduddannelsen har de studerende dog haft tre tromme- og musikworkshops sammen med en musikinteresseret underviser. I specialiseringen kan de studerende vælge mellem "Kreative udtryksformer", hvor en gæstelærer står for to til tre dages musikundervisning, og "Sundhedsfremme og bevægelse". Fra 2020 vil undervisningen varetages af en timeansat underviser som ønsker at inddrage mere musik i modulet. Det er indtil videre dog kun en temporær løsning som ikke forandrer musikkens status på sigt. Der udbydes ikke nogen frivillig musik, men de studerende har tilgang til et lokale med 20 guitarer. Ligesom i Hjørring kan de studerende søge valgmodulet "Musik og Pædagogik" i Aalborg.

## **Sammenfatning**

Med udgangspunkt i bekendtgørelser, datamateriale og eksempler kan udviklingen henover de seneste 10 år opsummeres i følgende fakta og tendenser:

- Med bekendtgørelsen fra 2014 nedlægges linjefaget "udtryk, musik og drama".

- Der er mulighed for at designe valgmoduler med fokus på musik under kompetenceområdet "kreative udtryksformer". Dette kan fylde 10 eller 20 ECTS point. Uanset hvad, er der tale om en reduktion sammenlignet med linjefaget "Udtryk, musik og drama", der var tildelt 30 ECTS point.
- Det valgfrie kompetencemål "kreative udtryksformer" skal ikke kun "konkurrere" med to andre linjefag, men skal nu vælges blandt i alt 7 valgfrie områder.
- Samlet set er mængden af undervisningstimer i musik reduceret på uddannelsen.
- Det er vanskeligt at udvikle de studerendes musikalske færdigheder inden for den begrænsede tid, faget er tildelt.
- Der er færre undervisere på pædagoguddannelsen med en musikfaglig profil end tidligere.
- Musikkens rolle varierer fra pædagoguddannelse til pædagoguddannelse og er defineret af lokale faciliteter samt interesser/kompetencer blandt studerende, undervisere og ledelse.
- Der er mange spændende initiativer i gang på landets pædagoguddannelser, der på forskellige måder etablerer nye projekter, samarbejdsrelationer, profiler, toninger og linjefag, hvor musikken sættes i centrum i nye former.

Beskrivelsen af professionshøjskolerne Absalon, Københavns Professionshøjskole og UCN viser, at musik kan integreres i uddannelsen i meget forskelligt omfang og på meget forskellige måder. Nogle steder er musikken næsten forsvundet. Andre steder tilbydes studerende musikprofiler, kreative profiler, æstetiske profiler, m.m. Inden for rammerne af det ordinære UMD linjefag som beskrevet i bekendtgørelsen fra 2007 kunne var det intentionen, at musik skulle fylde halvdelen af de 30 ECTS, mens tilbud om musik efter 2014 afhænger af den lokale studieordning og bemanding. Således ser det ud til at den generelle reduktion af undervisningstimer i musikfaget, som beskrevet i statusrapporten fra 2010 (Boysen, 2010), fortsætter. Musikprofilen på KP campus Carlsberg er en undtagelse fra den generelle tendens, idet undervisere med musikfaglig baggrund kan inddrage musik i studieelementer med mere generelle betegnelser. På den måde kan musikprofilen inklusive BA-projekt opnå mindst 30 ECTS musikindhold.

Med afsæt i ovenstående kan man spørge om musik er gradvist på vej ud af pædagoguddannelsen?

Helt overordnet er musik siden 2014 ikke længere beskrevet som et selvstændigt fagområde i uddannelsen, men der er også andre tendenser. For det første viser dette kapitel eksempler på, at mange pædagoguddannelser forsøger sig med alternative ordninger, der på den ene eller anden måde sætter musikken i centrum. For det andet synes der generelt at være en fornyet interesse omkring det legende, æstetiske og musiske (men altså ikke specifikt musik) i pædagoguddannelsen. Dette kan fx ses i det landsdækkende initiativ "playful learning",

der handler om at fokusere på leg som en gennemgående læringsstrategi i alle pædagoguddannelser. Et andet eksempel er pædagoguddannelsens seks sigtelinjer for fremtidens pædagoguddannelse, hvor det bl.a. fremhæves, at pædagoguddannelsen pt. har "for lidt fokus på de kreative aktivitetsrettede fag" og at de studerende i fremtiden "skal have et solidt repertoire og et godt færdighedsniveau inden for kropslige, billedskabende, musiske, praktiske og digitale discipliner m.fl. med stort fokus på legende tilgange" (Danske Professionshøjskoler, 2019, s. 6).

Mens musik som specifikt indhold og færdighedsområde tilsyneladende er ved at blive skrevet ud af pædagoguddannelsen, viser den aktuelle debat, at musik opfattes som en grundlæggende del af den pædagogiske kompetenceprofil (fx Kamp, 2018). Der er således både historisk (se også kapitlet om musik i dagtilbud) og aktuelt en almen forventning om, at pædagoger skal kunne varetage musikaktiviteter.

## Referencer

- Bayer, M. & Møller Pedersen, P.(2014) "Ingen fag og styrket faglighed?" i Nielsen, J. C. (red.) *Tidsskriftet Vera nr. 69*, s. 36 – 40. Aarhus: DPU & BUPL & Socialpædagogerne.
- Bekendtgørelse af lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger 1986.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog BEK nr. 220 af 13/03/2007
- Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser LBK nr. 1091 af 18/11/2008
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog BEK nr. 211 af 06/03/2014
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog BEK nr. 354 af 07/04/2017
- Danske Professionshøjskoler (2019). *Fremtidens pædagoger - fremtidens pædagoguddannelse*. København: Danske Professionshøjskoler.
- Boysen, M.S.W. (2010). Musikfaget på pædagoguddannelsen. I: Nielsen, F.V. (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010* (s. 85-102). Aarhus Universitet.
- Kamp, M. (2018). *Skru helt ned: Bliv pædagog uden en eneste musiktime*. Interview i Børn & Unge. 24.02.2018.
- McPherson, G. & Welch, G.F. (red.) (2012). *The Oxford handbook of music education Vol. 2*. New York: Oxford University Press.
- NNMPF 2019; Elektronisk kilde; <http://nnmpf.org/nb/arboken/>

Pedersen, C.(2019) Styrket faglighed i pædagoguddannelsen kræver en ny bekendtgørelse.

Altinget d. 3.12.2019. Elektronisk kilde: [https://www.altinget.dk/forskning/artikel/lektor-styrket-faglighed-i-paedagoguddannelsen-kraever-en-ny-bekendtgørelse?fbclid=IwAR0rtNgn-9O4XtjmNX38GgRaPKiR7nmO\\_wtzsuNlwrcBfGgJO-WipK34Fiq4](https://www.altinget.dk/forskning/artikel/lektor-styrket-faglighed-i-paedagoguddannelsen-kraever-en-ny-bekendtgørelse?fbclid=IwAR0rtNgn-9O4XtjmNX38GgRaPKiR7nmO_wtzsuNlwrcBfGgJO-WipK34Fiq4)

Studieordning for uddannelsen til Professionsbachelor som pædagog 2018, Professionshøjskolen Absalon.

Studieordning for uddannelsen til Professionsbachelor som pædagog 2018, Københavns Professionshøjskole.

Studieordning for uddannelsen til Professionsbachelor som pædagog 2018, UCN.

## 9. Musikfaget i læreruddannelsen

Steen Lembcke, Erik Lyhne, Lone Sonne og Jesper Juellund Jensen

### Lærer mellem profession og akademi

Læreruddannelsen år 2019 befinder sig i et potentielt stærkt miljø på professionshøjskolerne. Uddannelsen har fået et akademisk løft, da undervisningen på en professionshøjskole i udgangspunktet er forskningsbaseret, og læreruddannelsen samarbejder med universiteter om forskning og udvikling i forhold til skolefeltet. Der er oprettet forsknings- og udviklingsmiljøer, der opsamler og bibringer ny viden om børn og unges læring, og der er igangsat ph.d.-forløb i forhold til praksisfeltet. Der er et centralt beskikket censorkorps, der ledes af et censorformandskab, hvis opgave det er løbende at rapportere om uddannelsen.

Undervisningsfagene, herunder musik, er direkte rettet imod at undervise børn og unge i skolen med den vifte af professionel baggrundsviden af faglig, pædagogisk, psykologisk indsigt, det kræver at mestre den opgave. De lærerstuderende arbejder i deres studium med flere fag, men med den overliggende tanke, at de skal være undervisere og fungere i et skolemiljø og være kompetente til at løse alle de opgaver, der hører til skolen. Læreruddannelsens engelske betegnelse er da også: Bachelor of Education.

Praktik er et centralt omdrejningspunkt for uddannelsen; praktikken fylder 1/8 af uddannelsen. Praktik er ikke blot en øvelse i at undervise, men lige så høj grad en træning i at observere, beskrive, dokumentere og analysere undervisning. Den 4-årige uddannelse foregår i et studiemiljø, der er præget af diskussion og didaktisk refleksion over kerneemnet: undervisning. Musikuddannelsen på læreruddannelsen adskiller sig derved fra kunstneriske uddannelser på et konservatorium og videnskabelige på et universitet.

Musikfagets position i denne potentielt gode sammenhæng er desværre voldsomt truet af en række grunde. Hermed et vue over musikfaget i processen frem imod i dag.

### Frem mod 2019

Ved et tilbageblik på musikfagets vilkår helt fra 1954-loven, hvor faget hed Sang, og op til gældende lov om læreruddannelse, 2013-uddannelsen, hæfter man sig især ved fem forhold i bevægelse:

1. Kraftig vækst i antallet af faglige indholdsområder. Fagdidaktik bliver et overbegreb over indholdsområderne.
2. Øget akademisering fx udtrykt i professionsbachelorprojekt.
3. Praksisfeltets stigende inddragelse, fx empiri-fokus under praktik.
4. Ændringer i vilkår og økonomiske rammer for at uddanne til opgaven: musklærer i skolen.
5. Centralisering imod større enheder. Lærerseminarium → CVU → Professionshøjskole.

Denne fremstilling vil tage tråden op fra 1966-loven og frem til 2013-uddannelsen og forfølge disse fem punkter suppleret med særlige iagttagelser undervejs.

Det er interessant, at der er elementer, der igennem hele perioden frem til 2013 har været stabile, og som først nu er under forandring. Her er der især to forhold, der træder frem:

1. Stabilt har 13-15% „kernevælgere“ af en årgang ønsket musik som linjefag.
2. Prioritering og fastholden af de praktisk-musikalske indholdsområder i undervisningen.

Efter 2013 er situationen dog, 1) at færre studerende vælger musik som undervisningsfag (den nye betegnelse for linjefag), og 2) at undervisning i musklærerfærdigheder i brugsklaver, sang og instrumentspil nedprioriteres kraftigt i uddannelsen.

Kendetegnende for uddannelsen er spændingsfeltet mellem praktisk-musikalske kompetencer som grundlag for arbejdet som musklærer på den ene side og teoretiske og refleksive kompetencer i forhold til musik som fænomen og til udvikling og evaluering af undervisning på den anden.

## Musik som linjefag/undervisningsfag under skiftende læreruddannelseslove

I en skolesammenhæng er der behov for at se de konkrete virkninger af ændringer af love og bekendtgørelser over tid alene af den grund, at det tager 4 år, før nye kandidater kommer ud som produktet af en ny uddannelse. De hyppige reformer af læreruddannelsen i tidsrummet fra 1997 og frem har ikke levnet tid til bearbejdning, analyse og eftertanke.

### 1966-loven

1966-loven betød et radikalt brud med det tidligere højskolepræg i læreruddannelsen.

Der var tale om en begyndende akademisering. Eksaminer indførtes imod 1954-lovens mødepligt, der arbejdedes med højere faglige krav, videnskabscentreret undervisning og større

betoning af det pædagogisk-teoretiske aspekt.<sup>8</sup> Seminarierne var underlagt en central økonomisk styring, i modsætning til under den følgende lov.

Læreruddannelsen bestod af to linjefag samt en række grunduddannelsesfag, herunder et valgbart musikfag. Der var vækst i linjefagets indhold: *Flere typer af musik*, „rytmisk musik“, populærmusik, *flere dimensioner i musik*, fx musiksociologi, musikpsykologi. *Nye aktivitetsformer*: skabende produktion, brugsklaver, friere satsarbejde og arrangement. *Øget teoretisk arbejde* i form af fagdidaktisk refleksion og analyse.

*Praktik*: Praktik foregik på særlige „øvelsesskoler“ i tilknytning til seminarierne.

## 1991-loven

Efter 91-loven var der stadig 2 linjefag, og studiet rummede en 1. del og en 2. del.

Perioden med 91-loven var en opgangsperiode for læreruddannelsen på grund af flere forhold. Optaget af studerende var kraftigt stigende og blev mere end fordoblet over perioden 1990-1998 fra 1713 til 4477. Seminarierne var blevet selvforvaltende med decentral økonomi og decentrale prøver og studieordninger. Fagformål var fælles for alle seminarier og dermed garant for et vist fællespræg.

På 1. del skulle der vælges 2 af de tre „praktisk-musiske“ fag, en ny betegner for: billedkunst, idræt, musik. Undervisningsminister Ole Vig Jensen havde denne kommentar til det praktisk-musiske:

*En vigtig side af fornyelsen af skolens indhold vil bestå i at få det praktisk-musiske til at indgå med større vægt i skolens undervisning. Det må ske ved at indarbejde disse dimensioner i alle fag og i arbejdet med tværgående emner og problemstillinger<sup>9</sup>*

Omkring 60% af alle studerende valgte det nye Musik Fællesfag på landsplan. Senere kom fagene Sløjd, Hjemkundskab og Håndarbejde ind under kategorien praktisk-musiske fag. Musik Fællesfag var 1-årigt eksamensfag med 2 ugentlige timer plus et praktisk-musisk projekt, i alt ca. 140 t, og var designet som et fag, der giver tværfaglige kompetencer til den kommende lærer.

Musik Fællesfag: Målet er, at den studerende erhverver sig:

- færdighedsmæssig og vidensmæssig kompetence og forudsætning for at inddrage musik i tværfaglige sammenhænge på alle klassetrin samt at forestå musikalske aktiviteter i folkeskolens mindste klasser,
- vokal og instrumental kunnen på et niveau der svarer til målet,

---

<sup>8</sup> Bruun og Bichel (2000)

<sup>9</sup> Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet 1994

- viden om elementær musiklære, herunder nodelæsning og becifring,
- indsigt i børns psykiske og motoriske udvikling med særlig henblik på musikalske aktiviteter i skolens yngste klasser.

Musik Fællesfag betød nye materialer og eksperimenter med nye arbejdsformer. Især „musik og bevægelse“ og „skabende arbejde“ som fx dramatisering af eventyr, dansefantasier m.m. kom ind i faget.<sup>10</sup> På Musik Linjefag var SMAK-opgaven (skabende musikalsk aktivitet) et af eksamenselementerne. Strukturen med fællesdel + linjefag gav god mulighed for fordybelse og træning af musiklærerens faglighed. Det siger sig selv, at Musik Fællesfag var en kvalitet i forhold til efterfølgende at vælge linjefaget. 13-15% af en årgang valgte Musik Linjefag

Centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) blev indført først i folkeskolen som følge af folkeskoleloven af 1993 og havde som baggrund et ønske om klarere mål og mere målbare beskrivelser af fagenes indhold. De første CKF for folkeskolefaget hed: Sang – Instrumentalspil – Bevægelse – Musiklære. CKF blev efterfølgende indført på seminarierne og fulgte nogenlunde betegnelserne fra skolefaget, dog med i alt 7 punkter:

- Individuel undervisning med henblik på musikalske færdigheder
- Sammenspil, ledelse og korsang
- Hørelære og elementær musikteori
- Skabende musikalsk arbejde
- Musikkundskab
- Musik og bevægelse
- Musik og informations- og kommunikationsteknologi

For musikfagets vedkommende var der tale om et ansættelsesboom eftersom timemængden på 1. del krævede ansættelse af nye lærere. Med indførelsen af ny stillingsstruktur ved lærerseminarierne pr 1.8.1992 skulle adjunker lektorbedømmes senest 3 ½ år efter ansættelsen. I perioden 1992-2004 blev i alt 49 seminarieadjunker i musik lektorbedømt.<sup>11</sup>

Hen imod 1995-96 begyndte man at forberede en revision af læreruddannelsen, især pga. kritik af folkeskoleelevernes danskundskaber. Ministeren ønskede, at faget dansk skulle gøres obligatorisk på læreruddannelsen. Studieordningen på 1. del medførte desuden et voldsomt eksamenspres: mellem 8 og 10 eksaminer i fællesfagene, hvilket blev kritiseret af de studerende.

*Praktik:* Praktik foregik stadig i et vis omfang på øvelsesskoler, men udvidedes til også at omfatte almindelige skoler og efterskoler benævnt „kontaktskoler“. Omfanget var 20 uger,

---

<sup>10</sup> Udgivelser af Ingrid Oberborbeck fx „Dansefantasier“ DS – udgivelser af Kirsten Fredens fx „Odysséen“ DS.

<sup>11</sup> Lektorkvalificering ved lærerseminarier i faget musik. (Lembcke 2004)

og det var almindeligt, at de studerende kom både på grundskole og efterskole i deres praktikforløb på læreruddannelsen.

### 1997-loven

Uddannelsen rummede 4 linjefag uden den fælles 1. del, og reformen var således et opgør med enhedslæreren.

En lærer tænkte ikke at kunne undervise i alle fag, men hovedsageligt i de 4 linjefag. Rent praktisk kan en lille skole ikke altid honorere dette, men det lå i kortene, at en faguddannet skulle undervise, hvis det overhovedet kunne lade sig gøre. Omkring 1997 var ca. 60 % af musikundervisningen varetaget af linjefagsuddannede lærere, og procentdelen var derefter stigende som følge af signalet om faglærere i fagene. Perioden var præget af nye begreber:

*ECTS points* (European Credit Transfer System). Læreruddannelsen er på 240 ECTS-points, svarende til 4 studieårsværk.

*Bachelorprojekt*. Uddannelsesbeviset hedder „Bachelor of Education“ (se mere nedenfor).

*Meritlærer*. Ansøgere med en hel eller dele af en lang videregående uddannelse kan få de pågældende fag godskrevet som det tilsvarende linjefag i læreruddannelsen og tage læreruddannelse på 2 år.

CVU (Center for Videregående Uddannelse). CVU-loven (2000) havde vidtrækkende konsekvenser for de professionsrettede videregående uddannelser som lærerseminarier, pædagogseminarier, ernærings- og husholdningsseminarier, sygeplejeskoler med flere. Fra at være enkeltstående uddannelsesinstitutioner med varetagelse af én uddannelse skulle de nu gå sammen i Centre for Videregående Uddannelse, CVU'er, for i fællesskab at kunne give et sammenhængende og bredere uddannelsesstilbud til unge i en bestemt region.

CKF på seminariefaget efter folkeskolens model.

*Centralt stillede prøver* i de skriftlige fag samt centralt censorkorps.

*Censorformandskab for læreruddannelsen* (fra 1997).

For Musik Linjefag betød 97-loven med bortfaldet af 1. del, at Musik Fællesfag bortfaldt. Beskæftigelse med det tværfaglige „praktisk-musiske“ blev reduceret til et to-ugers forløb. Loven resulterede i både nedskæring og kvalitetsforringelse. Linjefagenes timemængde reduceredes yderligere for at få plads til 4 linjefag. Ministeriets argument var, at dette ville styrke fagligheden, men der var snarere tale om flere fag – ikke en styrkelse af fagligheden.

Indhold og arbejdsformer fra Musik Fællesfag skulle enten fravælges eller indarbejdes i linjefaget. Det medførte et behov for en redefinering af faget for de forskellige musikafdelinger og skabte forskelle fra seminarium til seminarium. Langt de fleste steder blev stoffet og arbejdsformerne fra Musik Fællesfag integreret i linjefaget, dvs. at skabende aktiviteter samt

tværfaglige dimensioner som musik og dramatisering og musik og bevægelse m.m. blev en del af undervisningen.

I forhold til lærerprofessionen var det en gevinst at inddrage disse områder, men på grund af de voldsomme nedskæringer blev det betydeligt vanskeligere at uddanne en faglærer i musik. Der var simpelthen ikke bevilget tid nok. Samtidig havde nogle seminarier så dårlig økonomi, at holdtimer ændredes til „lærerløse timer“, og for musikfaget blev det håndværksmæssige område – brugsklaver, sang og instrumentspil – ramt meget vilkårligt, med store forskelle<sup>12</sup> til følge fra seminarium til seminarium. Der var intet vejledende timetal til undervisning i disse musiklærerfærdigheder.

Det er interessant at se den sproglige og indholdsmæssige udvikling i betegnelserne for CKF. Der har været 3 udgaver af CKF på seminarieområdet. De første CKF bestod som omtalt af 7 indholdskategorier, hvor ordet fagdidaktik ikke anvendes eksplicit. I den anden udgave (2002) spidsstilles fagdidaktik og betegnelserne ændres:

- Fagdidaktik
- Egne musikalske udtryksfærdigheder
- Musikudøvelse
- Musikalsk skaben
- Musikforståelse
- Musikledelse

Sprogligt ses musikbeskæftigelsen her fra elevens vinkel: jeg udøver, jeg skaber og jeg forstår, i modsætning til indholdskategorier: sang, instrumentalspil, bevægelse og musiklære fra tidligere CKF. På seminarierne blev disse Mål og CKF styrende for studieordningerne og medvirkede til at fastholde et fælles præg på uddannelsesstederne. Et fags CKF skulle redegøre for fagets samspil med de øvrige. For musiks vedkommende blev det udtrykt således:

*Musik rummer dimensioner af historisk, sproglig, naturvidenskabelig, kropslig, kunstnerisk-æstetisk og kulturel art, som giver mulighed for funktionelt tværgående samarbejde med alle uddannelsens fag.*<sup>13</sup>

*Bachelorprojekt:* Indførelsen af bacheloropgaven markerer en intention om akademisering af læreruddannelsen og distancerer sig således fra en rent praksisorienteret fag-oplæring i et erhverv:

*En uddannelse til professionsbachelor er en mellemlang videregående uddannelse hvor undervisningens vidensgrundlag er karakteriseret ved professionsbaseret, udviklingsbaseret og forskningstilknytning. Formålet med uddannelsen er, at de studerende erhverver sig et*

---

<sup>12</sup> Peter Schiødt (2003) Ressourceundersøgelse. Undervisning i linjefaget Musik på landets seminarier i studieåret 2002-2003.

<sup>13</sup> CKF Musik 2002 Undervisningsministeriet.

*grundlag for at udøve erhvervsfunktioner og fungere selvstændigt inden for det eller de professionsområder, som uddannelsen retter sig mod, og erhverver forudsætninger for videreuddannelse.*<sup>14</sup>

Som et tegn på uddannelsens stigende rettetthed imod professionen kan man iagttagende, at de studerende snarere opfatter sig som „lærere“, „undervisere“ eller „eksperter i undervisning“ end som faglærere. Den professionelle refleksion er i forgrunden, og faglæreridentiteten trænges i baggrunden.

*Praktik:* En opnormering af praktik til 24 uger markerede en tættere tilknytning til praksisfeltet. Den ene praktikperiode blev gjort særlig vægtig, og bestod af i alt 8 uger på 3. årgang i studiet. 4 uger af de 8 var en „aleneperiode“, hvor den studerende stod 100% for undervisningen. Samtidig begyndte en egentlig praktiklæreruddannelse på seminarierne, som derved knyttede kontaktskolerne endnu tættere til uddannelsen.

De studerende var i højere grad tilfredse med 97-uddannelsen end med den tidligere uddannelse, og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA-instituttet) skrev i 2003 om læreruddannelsen:

Overordnet konklusion vedr. 1997-loven:

*Den nuværende læreruddannelseslov udgør et godt grundlag for en professionsrettet læreruddannelse. Uddannelsen fungerer i det store og hele godt, og indholdet er på de fleste områder hensigtsmæssigt i forhold til arbejdet som folkeskolelærer. Evalueringen lægger dermed op til at den nuværende uddannelsesmodel bevares, men den peger også på en række fundamentale forhold der kan forbedres. Det gælder fx i forhold til uddannelsens dobbelte formål, forholdet mellem seminarieundervisning og praktikken, forholdet mellem linjefag og pædagogiske fag og spørgsmålet om hvorvidt man er elev eller studerende på læreruddannelsen.*

*Læreruddannelsen har et dobbelt formål om både at uddanne de studerende til at varetage undervisning i grundskolen og at uddanne de studerende til at kunne læse videre direkte på kandidatniveau. Evalueringen peger på at uddannelsen i store træk er velfungerende i forhold til formålet om at uddanne lærere til den danske grundskole, mens seminarierne må arbejde videre med indhold og form på de dele af uddannelsen der skal kvalificere de studerende til videreuddannelse på kandidatniveau. Seminarierne er ganske enkelt ikke kommet langt nok med at give de studerende et veldefineret grundlag for de videre studier. (...)*<sup>15</sup>

Musikcensorer rapporterer om kvaliteten af 97-linjefaget:

---

<sup>14</sup> BEK. nr. 113 af 19.2. 2001 om professionsbachelorer.

<sup>15</sup> EVA-rapporten 2003. Læreruddannelsen. Danmarks Evalueringsinstitut.

*Eksamensindholdet afspejler fin bredde og relevans i forhold til uddannelsens målsætninger. Der er fin afstemthed imellem fagdidaktiske drøftelser og håndværksmæssig kunnen. (...) Det musikalske repertoirevalg i eksamensindholdet afspejler desuden fornuftige overvejelser, dels i forhold til bredde i genrer og stilarter, dels i forhold til relevans for senere praksis i folkeskolen, også hvad angår sværhedsgrad. I parentes bemærket er det opmuntrende at se, at repertoiret på ingen måde er mættet med gamle og slidte sange, men derimod er præget af fornyelse, ikke mindst hvad angår stilarter.<sup>16</sup>*

I et foreløbigt tilbageblik på udviklingen kan man tale om to processer i udviklingen af den professionelle refleksion. Først blev *faget* akademiseret med start i 1966-uddannelsen, og siden blev selve *professionen*, „underviser af børn og unge“, akademiseret fra 2002 og frem.

Alligevel tog regeringen det skridt at ændre læreruddannelsen. Pisa undersøgelsernes målinger af danske skoleelevers kompetencer vejede tungere end evalueringen fra EVA-institut og censorkorps.

### 2006-loven

Hensigten var en „styrkelse“ af fagene Dansk, Matematik og Naturfag: Uddannelsen, der skulle foregå på professionshøjskoler/university colleges, rummede en ny opdeling i „store“ og „små“ linjefag. Dette gav øjeblikkelig massive problemer, som af fagfolk og rektorer tolkedes som et varsel om, at uddannelsen var struktureret grundlæggende forkert. De studerende valgte ganske enkelt anderledes, end man havde forestillet sig.

Valgstrukturen var kort fortalt:

- Den studerende skulle som første, obligatoriske linjefag vælge dansk, matematik eller naturfag som „stort“ linjefag (1,2 årsværk) som linjefag A.
- Herefter kunne den studerende vælge enten ét linjefag på 1,2 årsværk som linjefag B eller to linjefag på hver 0,6 årsværk som linjefag B og linjefag C.

Linjefag på 1,2 årsværk var foruden Dansk, Matematik og Naturfag: Engelsk, Historie og Idræt;

Linjefag på 0,6 årsværk var: Musik, Biologi, Billedkunst, Tysk, Fransk, Geografi, Hjemkundskab, Kristendomskundskab/religion, Materiel design og Samfundsfag.

Bindingerne betød, at en studerende *ikke kunne læse engelsk, historie eller idræt sammen med et af de andre fag* – for eksempel Musik eller Samfundsfag. Men mange af de studerende, der havde engelsk, historie eller idræt, ville hellere end gerne supplere med et andet fag, men

---

<sup>16</sup> Censorformandskabet for læreruddannelsen. Årsberetning 2006. [www.emu.dk](http://www.emu.dk)

det var ikke muligt – også selv om de havde kvalifikationerne (gymnasialt B-niveau). Tilsvarende udtrykte mange studerende med ét af 0,6 linjefagene som fx Musik skuffelse over, at de ikke kunne få lov at vælge Engelsk, Historie eller Idræt.

En anden konsekvens var, at der blev alt for få studerende til at vælge de mindre skolefag: De studerende der valgte et 1,2 årsværk-linjefag – Engelsk, Historie eller Idræt – fraregnedes den gruppe studerende, der var tilbage til at vælge *alle* de øvrige fag.

Bindingerne betød, at der var *katastrofalt få studerende* tilbage til at vælge mellem alle de resterende fag: Musik, Biologi, Billedkunst, Tysk, Fransk, Geografi, Hjemkundskab, Kristendomskundskab/religion, Materiel design, og Samfundsfag. Man risikerede et veritabelt kollaps af uddannelsen.

Ved optaget af studerende under den ny læreruddannelse viste der sig problemer med det samme. Kun en *tedjedel* valgte Naturfag i forhold til tidligere. Ønsket om at „styrke Naturfaget“ var absolut ikke lykkedes. Tankevækkende, især fordi fagfolk havde advaret ministeriet. På institutionerne skulle man derfor nu vælge at sætte hold i gang på kun 7-12 studerende eller nedlægge faget. Nogle steder var virkningen, at faget blev nedlagt ved starten af ny uddannelse. Absurd og katastrofalt! Resultatet var en klar fiasko og stik imod intentionerne om „styrkelse“.

Den samme tendens gjaldt musikfaget og alle øvrige små fag. En undersøgelse<sup>17</sup> viste, at faget på én gang ville miste halvdelen af sine studerende under den foreslåede struktur.

De små fag, herunder Musik Linjefag, kunne kun vælges af en lille gruppe studerende, når der var valgt Engelsk, Historie eller Idræt. På uddannelsesstederne havde man derfor igen problematikken: Skulle man oprette hold på 7-12 studerende? Faget måtte nedlægges flere steder, faggrupperne skrumpede ind, og den faglige styrkelse udeblev. Igen er det tankevækkende, at fagfolk havde advaret om konsekvenserne og havde foreslået en række justeringsmuligheder som fx at tilbageføre Engelsk, Idræt og Historie fra 1,2 til 0,6-fag. Konsekvensen var, at der årligt blev uddannet omkring 200 musiklærere færre.

Op til ikrafttrædelsen i august 2007 skulle der formuleres nye CKF for alle fag. Det særlige var, at målet for linjefagene skulle formuleres i kompetencetermer i modsætning til de tidligere mål, der havde præg af indholdsbeskrivelser. For Musiks vedkommende blev det i retning af faglige og pædagogiske kompetencer til undervisning af børn og unge i skolen. Mål for Musik linjefag 2008 var således formuleret:

*Målet er, at den studerende opnår en professionel fag- og formidlingskompetence som musikunderviser og kan arbejde metodisk, selvstændigt og reflekterende med musikundervisning samt med udvikling af musikundervisning, hvilket indebærer,*

---

<sup>17</sup> Juellund, J. og Lembcke, S.: Henvendelse til undervisningsministeren og følgegruppen, marts 2008.

- a) at den studerende udvikler praktisk-musikalske, musikteoretiske, musikpædagogiske og musik didaktiske kompetencer i forhold til at varetage musikundervisning af børn og unge,
- b) at den studerende bliver i stand til at virke som engagerende musik- leder med musikalsk og pædagogisk overblik, indlevelse og myndighed,
- c) at den studerende opnår evne til at medvirke til udvikling af elevers selvstændige, mange-sidige og levende forhold til musik som igangsætter og vejleder,
- d) at den studerende bliver i stand til at formidle musik som et betydningsfuldt identitets-skabende og kulturbærende fag,
- e) at den studerende tilegner sig refleksions- og analysekompetencer i relation til musikpæ-dagogiske teorier og metoder med inddragelse af udviklings- og forskningsarbejde, og
- f) at den studerende opnår forudsætninger for at kunne tage del i fortsat faglig-pædagogisk udvikling af musik som undervisningsfag.<sup>18</sup>

Under personlige musikalske færdigheder står der: Håndværksmæssige og udtryksmæssige færdigheder i sang, brugsklaver og hovedinstrument gennem individuel undervisning.

Disse formuleringer vidner om et fag, der havde bevæget sig i forhold til de første fagmål og CKF. Beskrivelsen signalerer en konsolidering af faget, det var forandret kvalitativt og kvantitativt. Tilbageblikket fra de tidlige udgaver af læreruddannelse viser også, at på trods af skiftende økonomiske rammer var der foregået en udvikling i positiv retning af en mere professionsrettet og akademisk højnet læreruddannelse.

### Læreruddannelsen 2013

I 2012 indgik regeringen (Socialdemokratiet, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) aftale med Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti om en ny læreruddannelse. Formålet med reformen var en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der bygger på seksten såkaldte „grundsten“. Nedenfor gennemgås de vigtigste forhold for musikfaget på baggrund af de relevante grundsten i reformen.

#### Valg af musik som undervisningsfag

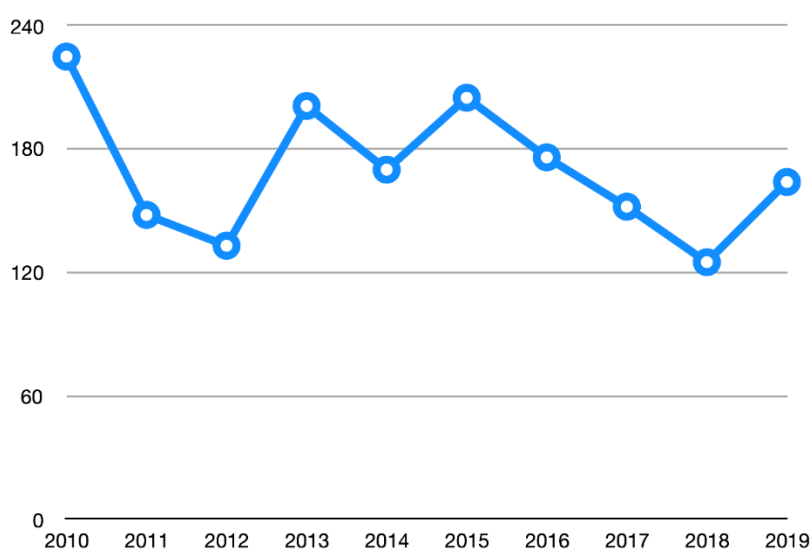
Betegnelsen „linjefag“ blev erstattet af betegnelsen „undervisningsfag“ for at tydeliggøre fagets mål: At uddanne til, at man kan *undervise* i faget.

Udgangspunktet er, at den studerende skal vælge tre undervisningsfag, og bindingerne fra 2006-loven blev ophævet, således at alle studerende nu kan vælge musik – dog kun som et fag ud af tre og ikke fire fag. Forhåbninger om at flere studerende ville vælge faget, blev dog gjort til skamme, og i stedet har der været en bekymrende nedgang i antallet af dimittender

---

<sup>18</sup> Mål og CKF musik 2006.

med musik som undervisningsfag (tal fra censorformandskabet for læreruddannelsens årsrapporter):



Som man ser, har antallet af dimittender i linje-/undervisningsfaget musik varieret gennem de seneste år. I skrivende stund (oktober 2019) ser vi, at der på flere professionshøjskoler er vigende tilslutning til faget, som underbygger den nedadgående tendens, der ses i dimittendtallene fra 2015 til 2018. Samtidig ser man også, at der er professionshøjskoler, der gennem flere år enten ikke har udbudt undervisningsfaget musik eller også kun har udbudt faget hvert andet eller tredje år.

Censorformanden i musik skriver i censorformandsskabets årsrapport fra 2018: „Antallet af dimittender er 125 i undervisningsfaget musik. Dette er en nedgang i antallet af dimittender. I 2015 var der 205, i 2016 – 176, i 2017 – 152 dimittender.” Efter at der gennem de seneste år har været et fald i antallet af dimittender i musikfaget, ser det imidlertid ud, som om kurven er knækket, idet der i 2019 er 164 dimittender. Gennem årene er udsvingene i antallet af dimittender forklaret med, at der ikke udbydes musik hvert år på de enkelte professionshøjskoler, samt at der er overgangsordninger mellem LU 07 og LU 13.

Der er næppe nogen entydig forklaring på, at søgningen til musikfaget på læreruddannelsen efter i en længere årrække at have ligget stabilt på 13-15% nu er permanent faldende og flere steder ligger på omkring 5%. En mulig forklaring er de drastiske nedskæringer i faget – som følge af generelle nedskæringer af læreruddannelsen, men i særdeleshed som følge af professionshøjskolernes særlige og kraftige nedskæringer af musikfaget, ikke mindst undervisning i praktiske musiklærerfærdigheder – hvilket kan have medført, at studerende, der ikke på forhånd har gode håndværksmæssige kvalifikationer, fravælger faget. Det kan også have medført, at faget opleves som mindre attraktivt, fordi der ikke i samme omfang som tidligere

spilles og udøves musik i undervisningen. En anden mulig forklaring kan være, at de studerende typisk i det „store“ obligatoriske fag (dansk, matematik, engelsk) skal vælge enten indskoling/mellemtrin-profil eller mellemtrin/udskoling-profil: Da de fleste studerende vælger en mellemtrin/udskoling-profil, fravælges måske fag, der ligger på indskoling/mellemtrin, og der er således også rekrutteringsproblemer for fag som naturfag og billedkunst, mens udskolingsfag som historie og samfundsfag oplever stor søgning. En tredje mulighed er selvfølgelig også, at forklaringer skal søges uden for læreruddannelsen.

### Kompetencemål med sammenhæng til folkeskolen

I 2013-loven gennemføres skiftet i beskrivelsen af faget fra fokus på fagligt indhold mere konsekvent til fokus på, hvad de studerende skal vide og kunne, formuleret i overordnede kompetencemål for de enkelte undervisningsfag (som i den tidligere lov), nu understøttet af formulerede færdigheds- og vidensmål i stedet for centrale kundskabs- og færdighedsområder. Det var samtidig et krav, at „læringsmålsstyret undervisning“ skulle fremgå af målene for alle undervisningsfag, hvilket dog for musikfagets vedkommende blot gav sig udslag i brede formuleringer som: „Den studerende kan formulere og anvende differentierede undervisnings- og læringsmål for musikundervisning“.

Det var ifølge reformteksten en hensigt at sikre sammenhæng mellem folkeskolens fagrække og læreruddannelsens fag; nu benævnt som undervisningsfag. Kompetencemålene skulle sikre en 1:1-sammenhæng, og for musikfaget på læreruddannelsen betød det, at tre kompetenceområder – musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse – blev en direkte pendant til folkeskolefagets tre kompetenceområder. Læreruddannelsesfaget blev så tilføjet et fjerde kompetenceområde, musikdidaktik, således at fagets fire kompetenceområder blev (bekendtgørelsen):

1. **Musikudøvelse** omhandler inkluderende ledelse af musikalsk udfoldelse i klassefællesskabet såvel som i mindre grupper på baggrund af individuelle musikalske færdigheder.  
*Kompetencemål: Den studerende kan begrundet lede musikalsk udfoldelse i et inkluderende klassefællesskab.*
2. **Musikalsk skaben** omhandler at arrangere, improvisere og komponere musik samt igangsætte og lede skabende musikalske aktiviteter.  
*Kompetencemål: Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle kreative musikalske processer på udfordrende og anerkendende måder, der udvikler elevens formåen til selvstændigt at skabe og udvikle musik.*
3. **Musikforståelse** omhandler analyse og oplevelse af musik i et strukturelt, kulturelt og historisk samt et overordnet æstetisk perspektiv både i relation til egen beskæftigelse med musik og i relation til almen musikundervisning.  
*Kompetencemål: Den studerende kan varetage undervisning i musik som æstetisk, kulturelt og historisk fænomen.*

4. **Musikdidaktik** omhandler teoretisk funderet, professionelt og udviklingsorienteret musikundervisning i folkeskolen.

*Kompetencemål: Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i musik.*

Bekendtgørelsen beskriver således ikke, hvad den studerende skal *undervises i*, men hvad den studerende skal *kunne*. Det betød også, at fagene i læreruddannelsen afsluttes med en kompetencemålsprøve, hvor vurderingen ikke baseres på det, der er undervist i, men på den studerendes opfyldelse af kompetencemålene for faget.

### Uddannelsens struktur

Læreruddannelsen blev opsplittet i moduler, typisk a 10 ECTS-point svarende til 1/6 årsværk, således at det fireårige forløb består af i alt 24 moduler, hvilket skulle muliggøre større fleksibilitet i uddannelsen. Der er således heller ikke et centralt styret omfang for undervisningsfagene, men blot en ramme for de tre undervisningsfag på i alt 140 ECTS-point med mulighed for at „reducere ECTS-rammen ... med op til 20 ECTS point“. Professionshøjskolerne har dog valgt, at undervisningsfaget musik som udgangspunkt tildeles et omfang på blot 30 ECTS, altså et halvt årsværk, ud af den samlede ramme til de tre fag på 120-140 ECTS – en reduktion på 17% i forhold til 1996-loven.

Hertil kommer dog typisk op til tre specialiserings- og valgmoduler, der på vidt forskellig vis fra udbudssted til udbudssted tilbydes de studerende. Der er imidlertid en tydelig tendens til, at der fortrinsvis udbydes tværfaglige moduler (fx teknologiforståelse), hvor musik kun indgår sporadisk. Omvendt er der dog også eksempler på, at studerende i alt kan tage op til fem moduler med musik, således at de i alt opnår 50 ECTS udelukkende med musik; det er dog samlet set en undtagelse. Det lader desuden til, at de uddannelsessteder, hvor der tilbydes musikfaglige moduler, har en større søgning til musikfaget, mens uddannelsessteder, hvor musikfaget alene udgør 30 ECTS, har problemer med vigende søgning.

Moduleringen har desuden medført en uhensigtsmæssig fragmentering af musikfaget, da der har været krav om, at de tre moduler med musik skulle kunne læses i vilkårlig rækkefølge. Dette har desuden medført problemer med at sikre en god progression. Der er dog tegn på, at dette krav vil blive løst.

### Højere krav og mere faglighed?

Reformteksten betonedede som den første såkaldte grundsten, at

*Der skal stilles højere krav både til de lærerstuderende og til underviserne på læreruddannelsen. De nye kompetencemål vil blive udformet, så de afspejler højere krav til, hvad de studerende skal kunne – først og fremmest i dybden (beherskelsesniveau), men også i bredden (vidensområder).*

Denne ambition afspejles i videns- og færdighedsmålene for musikfaget, der med læreruddannelsen 2013 blev skærpede og udvidede. Men da professionshøjskolerne som nævnt samtidig besluttede at reducere fagets omfang i uddannelsen, blev resultatet en tydelig stoftrængsel, hvilket betød, at det var vanskeligt at leve op til reformens intentioner.

Indholdsmæssigt er der ikke afgørende forandringer fra 2006-loven til læreruddannelsen 2013 i musikfaget i læreruddannelsen. Man kan dog bemærke, at teknologi – i forlængelse af en grundsten i reformen – har en mere fremtrædende placering med krav om, at den studerende kan „kan anvende it og anden teknologi som arbejdsredskab og kreativt værktøj“ og har viden om „analog og digital teknologi“ og „lydbearbejdning, nodeskrivning på computer, it og internetressourcer“.

For musikfaget betød formuleringen af uddannelsen i form af *kompetencer* og ikke *indhold*, at undervisning i sang, brugsklaver og hovedinstrument ikke længere fremgår eksplicit. Der er godt nok krav om, at den studerende kan (bekendtgørelsen):

- *lede og akkompagnere fællessang og musikaktiviteter på klaver udtryksfuldt i et bredt udvalg af stilarter,*
- *anvende egen stemme musikalsk og nuanceret som hjælpemiddel og arbejdsredskab i undervisningen,*
- *udtrykke sig musikalsk gennem instrumentalspil med forståelse for genre og teknik,*
- *skabe musik på baggrund af egne vokale og instrumentale færdigheder med musikalsk nysgerrighed, autenticitet og overblik,*
- *udtrykke musikalsk forståelse gennem vokal og instrumental udøvelse,*

Med LU 2013 er det den enkelte professionshøjskoles ansvar at sikre, at de studerende opnår kompetencemålene. Det er derfor også den enkelte professionshøjskole, der afgør, hvorvidt de studerende skal tilbydes individuel undervisning i sang, brugsklaver og hovedinstrument – og i hvilket omfang. Hvor det var præciseret i LU 2006, at denne del af musikundervisningen skete gennem individuel undervisning, så var tendensen hurtigt i forbindelse med organisering af musikundervisningen på de enkelte professionshøjskoler, at denne vigtige – og omkostningstunge – undervisning ikke blot blev decimeret, men flere steder helt forsvandt. Det blev nogle steder overladt til de studerendes eget initiativ at opnå de praktisk musikalske færdigheder, der er forudsætningen for at kunne bestå kompetencemålsprøven i faget. I 2018 evaluerede Uddannelses- og Forskningsministeriets den nyeste læreruddannelse (LU 2013) efter færdiguddannelse af første årgang lærere på LU 2013. En af hovedpointerne fra evalueringen af forberedelse af de studerende til lærerfaget konkluderer at "*Den individuelle musikundervisning på læreruddannelsen opleves utilstrækkelig til, at de studerende bliver i stand til at undervise i musik i skolen.*" Og videre s.36: "*Spørgeskemaundersøgelsen viser, at samtlige undervisere og størstedelen (90 pct.) af de studerende er helt eller delvist enige i, at den individuelle musikundervisning [klaver og sang] er afgørende for, at de studerende kan leve op til kompetencemålene for musikfaget. Samtidig er det størstedelen af underviserne (75 pct.) og godt en*

*tredjedel af de studerende (36 pct.), som er helt eller delvist uenige i, at den individuelle musikundervisning er tilstrækkelig til, at de studerende kan undervise i musik i skolen.”<sup>19</sup>*

Der er således i dag stor forskel på den undervisning, de studerende modtager i sang, klaver og hovedinstrument – og således også stor forskel hvorvidt og hvordan, de enkelte professionshøjskoler understøtter, at de studerende gennem uddannelsen kan opnå disse færdigheder. At man har decimeret eller fjernet denne del af undervisningsfaget musik står i skærende kontrast til ønsket om højere krav og mere faglighed i fagene.

### Samarbejde med konservatorier

Et formål med 2013-uddannelsen var blandt andet, at samarbejdet med andre uddannelser skulle styrkes, og som det eneste fag nævntes musik i aftaleteksten med et ønske om „et forpligtende samarbejde mellem professionshøjskolerne og musikkonservatorierne“. Selv om tilføjesen „med udgangspunkt i de nuværende ressourcer“ har sat sine begrænsninger, har der dog været en tydelig opblomstring af samarbejder mellem læreruddannelsen og konservatorierne, hvor det har været muligt. I sin mest udbyggede form er der tale om moduler á 10 ECTS med deltagelse af både lærerstuderende og konservatoriestuderende, mens det andre steder kan handle om samarbejde om fx projekter af afgrænset karakter i folkeskolen.

### Bachelorprojektet

I forbindelse med LU 2013 er Bachelorprojektet blevet et selvstændigt fagområde med egen censorformand. Dette har betydet, at hvor de studerende førhen skrev bachelorprojekt i forbindelse med linje-/undervisningsfag, kan de nu skrive opgaven inden for læreruddannelsen som helhed. Gennem de første år med LU 2013 var der tendens til stor overvægt af generelle pædagogisk/didaktiske bacheloropgaver. Det medførte, at politikerne bad om et større fokus på undervisningsfaglige bacheloropgaver. Som det ser ud lige nu, er tendensen den, at fokus bliver flyttet fra de generelle opgaver til opgaver med udgangspunkt i et undervisningsfag.

### Øget videns- og praksisbaseret

Professionshøjskolerne fik 2013 den opgave i samarbejde med universiteterne at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter, der ifølge lovtæksten har „... til formål at tilvejebringe ny viden og konkrete løsninger på udfordringer inden for de erhverv og professioner, som professionshøjskolens uddannelser er rettet mod.“ Der blev samtidig afsat en årlig pulje på knap 300 millioner kroner, hvortil kommer eksterne

---

<sup>19</sup> Citaterne er hentet fra Rambøll rapport lavet for Styrelsen for Forskning og Uddannelse Juli 2018: Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen – Delanalyse 2 i evalueringen af læreruddannelsen. <https://docplayer.dk/113774649-Kvalitet-i-undervisningen-paa-laereruddannelsen.html>

midler. Desværre har der stort set ikke været afsat midler til musikpædagogiske forsknings- og udviklingsaktiviteter. Der er således et massivt behov for musikpædagogisk forskning og udvikling, hvis ambitionen om en uddannelse med et bedre vidensgrundlag skal indfries.

### Andet

Både under 2006-loven og i 2013-uddannelsen skal de studerende tilbydes et kursus i det praktisk-musiske fagområde. Musikfaget har gennem det praktisk-musiske kursus mulighed for at profilere sig og vise sit anvendelsespotentiale. Det var under 2006-loven på 3 ECTS point, men er nu ikke længere ECTS-belagt. Desværre ses der på landsplan generelt tendens til, at færre studerende vælger at tage imod kurset.

## Sammenfatning

Musiklæreruddannelsen ved professionshøjskolerne har, som vi har set, udviklet sin egen identitet i forhold til skolen. Fagmål og færdigheds- og vidensmål er nyligt opdaterede og stemmer overens med professionssigtet. Praktik er blevet det centrale omdrejningspunkt for uddannelsen, og de studerende, der kan vælge faget, får en professionsrelevant uddannelse. Men der uddannes langtfra tilstrækkeligt mange lærere med musik som undervisningsfag. Desuden er uddannelsens kvalitet truet af de nedskæringer, der er sket i musikfaget, siden LU13 blev gennemført, hvilket både skyldes de årlige 2%-nedskæringer på uddannelse, og at professionshøjskolerne har valgt at nedprioritere faget, både hvad angår fagets omfang i uddannelsen – typisk kun 30 ECTS, selv om der i aftaleteksten om læreruddannelsen er afsat 140 ECTS til tre undervisningsfag – og hvad angår den praktiske undervisning i sang og klaver, der enten er kraftigt reduceret eller helt bortfaldet. Endelig kan vi konstatere, at man på professionshøjskolerne generelt ikke har formået at etablere forsknings- og udviklingsprojekter med det formål at tilvejebringe ny musikpædagogisk viden.

## Referencer

- Bruun, A. og Bichel, M. (2007): Perspektiver på musikfaget og dets didaktik i læreruddannelsen. In: Jacobsen, J.C. og Steffensen, B. (Eds.) (2007): *Læreruddannelsens didaktik*. Bind 2. Århus: Klim.
- Bruun, A. (2000): Træk af musikfagets udvikling i læreruddannelsen. *Kalejdoskop. Tidsskrift for pædagogik og læreruddannelse* nr. 26, 33-42. Kbh. KDAS.
- Censorformandskabet for læreruddannelse. *Årsberetninger* <http://www.laerercensor.dk/index.php/arsberetninger>
- Lembcke, S. (1993): Portræt af musikfaget. *Dansk Sang* 93/94 nr. 2.

- Lembcke, S. (1996): Musik i den ny læreruddannelse, en situationsrapport, 2. august 1996. *Dansk Sang 96/97* nr. 1.
- Lembcke, S.: *Lektorkvalificering ved lærerseminarier i faget Musik 1992-2004*. Dansk Netværk for musikpædagogisk forskning [www.dnmpf.dk/](http://www.dnmpf.dk/).
- Schiødt, P. (2003): *Ressourceundersøgelse. Undervisning i linjefaget Musik på landets seminarier i studieåret 2002-2003* [www.dnmpf.dk/](http://www.dnmpf.dk/).
- Steffensen, J. (2005): *Omstrukturering af læreruddannelse. En komparativ analyse Sverige-Danmark*. [www.ped.uu.se/larom](http://www.ped.uu.se/larom).
- Kvernbekk, T. (2003): *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Århus: Klim.

### **Love og bekendtgørelser**

- Undervisningsministeriet (1991) Lov nr. 410 af 6. juni 1991 om uddannelse af lærere til folkeskolen.
- Undervisningsministeriet (1993) Lov nr. 509 af 30. juni 1993 om folkeskolen. Undervisningsministeriet (1994) Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder Folkeskolens fag.
- Undervisningsministeriet (1997) Lov nr. 473 af 10. juni 1997 om uddannelse af lærer til folkeskolen.
- Undervisningsministeriet (1998) Forslag til Lov om Danmarks Evalueringsinstitut og om opfølgninger på evalueringer.
- Undervisningsministeriet (1998) BEK. nr. 382 af 19. juni 1998 om uddannelse af lærere til folkeskolen.
- Undervisningsministeriet (2000) Lov nr. 418 af 13. 05. 2000 MVU-loven.
- Undervisningsministeriet (2009) BEK. nr. 408 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen
- Undervisningsministeriet (2001) BEK. nr. 113 om uddannelse til professionsbachelor.
- Undervisningsministeriet (2009) BEK. nr. 782 af 17. august 2009 om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser
- Undervisningsministeriet (2015) BEK. nr. 1068 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen

# 10. Konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser

Martin Gade, Jonas Bille og Kirsten Juul Seidenfaden

## Indledning

I det følgende fremstilles udviklingen for konservatoriernes musiklæreruddannelser siden rapporten i 2010 (Nielsen (red.) 2010) og frem til 2018.

Fremstillingen bygger på tilgængeligt statistisk materiale, evalueringsrapporter og konservatoriernes egne data tilvejebragt til formålet.

## Udvikling i musikkonservatoriernes uddannelser 2010-2018

Gennem de seneste ti år har konservatoriernes uddannelser udviklet sig i retning af mere specialisering og selvstændig profilering af både uddannelser og uddannelsesmiljøer hvilket afspejler et i stigende grad mangfoldigt kunstnerisk/musikpædagogisk arbejdsmarked og internationaliseret musikliv. På det rytmiske uddannelsesområde er udviklingen især drevet af RMCs strategiskift i retningen af et mere individuelt og kunstnerisk fokus, hvilket har åbnet op for en skarpere profilering af landets øvrige uddannelser i rytmisk musik.

For at forberede de studerende bedst muligt på et i stigende grad mangfoldigt kunstnerisk arbejdsmarked har fag som entreprenørskab fundet vej ind i uddannelsernes curriculum. Der finder ligeledes en øget grad af tværinstitutionelt samarbejde sted med bl.a. professionshøjskoler og universiteter om forskning, efter/videreuddannelse, konferencer, praktik og fælles undervisningstilbud.

Kulturministeriets rapport (Sveidahl 2017) pegede på en række fælles udfordringer og udviklingsperspektiver for de syv kunstneriske uddannelsesinstitutioner, som foruden de fire musikkonservatorier også omfatter Filmskolen, Den Danske Scenekunstscole og Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler. Det drejede sig bl.a. om vidensopbygning, internationalisering, og styrkelse af det tværkunstneriske samarbejde. Som opfølgning på rapporten blev der i indgåelsen af nye rammeaftaler med uddannelsesinstitutionerne for perioden 2019-2022 aftalt konkrete samarbejdsprojekter inden for en række områder: Fælles

kompetenceudvikling i entreprenørskab, udvikling af arbejdet med kvalitetssikring, samarbejde om tværdisciplinære læringsmuligheder, internationalisering, udvikling af kulturinstitutionsopgaven samt opbygning af et fælles center for kunstnerisk viden og udvikling.

### **Musikkonservatoriernes individuelle profiler**

Det Jyske Musikkonservatorium (DJM) udbyder en bred vifte af uddannelser inden for rytmisk, klassisk og elektronisk musik. Disse uddannelser har pædagogiske, udøvende og skabende elementer i forskellige grader. Alle bacheloruddannelser er pædagogiske uddannelser, der sigter mod bl.a. et musikpædagogisk arbejdsmarked. På kandidatniveau har DJM i tillæg til pædagogiske, udøvende og skabende uddannelser en række internationale uddannelser i samarbejde med uddannelsesinstitutioner i udlandet.

Syddansk Musikkonservatorium (SDMK) har udviklet en bred profil med uddannelser på bachelor- og kandidatniveau inden for rytmisk musik, klassisk musik, kirkemusik, elektronisk musik og lydkunst, folkemusik samt uddannelsen Musiker og musikpædagogisk udvikler (MPU) med et særligt musikpædagogisk fokus. Alle BA uddannelser ved SDMK har 30 ECTS pædagogiske fag, som omfatter både teoretiske og praktiske fag. På kandidatniveau findes endvidere uddannelser i korledelse, filmkomposition i samarbejde med Filmskolen samt Nordic Master in Folk Music. Der udbydes solistprogrammer i klassisk, rytmisk og kirkemusik samt CCA – Contemporary Creative Artist.

Det Kgl. Danske Musikkonservatorium (DKDM) har en klassisk profil, herunder en AM-uddannelse, der i en periode frem til 2011 hed MP-uddannelsen. Der udbydes udover instrumental- og vokaluddannelser også uddannelse som kirkemusiker, tonemester og komponist på bachelor- og kandidatniveau. Alle bacheloruddannelser, undtagen tonemesteruddannelsen, indeholder min. 30 ECTS-point i pædagogik. De fleste uddannelser med fagene "Performancepsykologi og musikpædagogik" og hovedfagsrelateret pædagogikundervisning. På kandidatniveau skelnes der mellem uddannelsesretninger med pædagogik og uden pædagogik. Der udbydes også et bredt udvalg af uddannelser på solistniveau, herunder uddannelsen til orkesterdirigent samt operasanger under Operaakademiet i samarbejde med Det Kgl. Teater.

Rytmisk Musikkonservatorium (RMC) har en profil inden for rytmisk samtidsmusik. Der udbydes fire bachelor uddannelser: Musikproduktion, Komposition/Sangskrivning, Music Management og Musiker. Alle BA uddannelser, undtagen Music Management, indeholder 30 ECTS pædagogik. På kandidaten udbydes tre uddannelser: Music Creation, Music Education og Music Performance. Music Performance har to specialiseringer: European Jazz Master og Nordic Master, The Composing Musician. Af de tre kandidatuddannelser har kun Music Education et specifikt pædagogisk fokus.

## Konservatoriernes produktion af musiklærere 2010-2018

### Situationsbeskrivelse 2018

Konservatorieuddannelserne i 2018 er grundlæggende forandret siden 2010-rapporten. Dels har opdelingen i bachelor- og kandidatuddannelser (siden 2004) samt krav til omfanget af pædagogikundervisning på bacheloruddannelsen haft betydning for konservatoriernes udbud og tilrettelæggelse af uddannelser og dels har kravene fra dimittender, politikere, aftager og lign. gjort sit til at uddannelserne i de seneste ti år har ændret karakter. Sammenlægningen af henholdsvis Vestjysk Musikkonservatorium og Det Fynske Musikkonservatorium samt Nordjysk Musikkonservatorium og Det Jyske Musikkonservatorium har også haft betydning for hvilke uddannelser, der bliver udbudt. Som det også fremgik af 2010-rapporten, blev det med 2004-uddannelsesbekendtgørelsen obligatorisk at have 30 ECTS-point pædagogikundervisning på alle bacheloruddannelser. Dette krav har i forbindelse med omstruktureringer af uddannelserne de seneste ti år øget antallet af dimittender med grundlæggende pædagogiske kompetencer og ophævet det historiske skel mellem en traditionel musikeruddannelse og en musikpædagogisk uddannelse. Det gælder især inden for de klassiske uddannelser, hvor flere i de senere år vælger kandidatuddannelsesretninger med pædagogisk indhold.

Konservatorierne har siden 1972 haft specialiserede uddannelser (AM, vokal- og instrumentalpædagoger, organister, solistklasse og mange flere, som ikke alle blev udbudt alle steder). Denne specialisering er øget i takt med, at konservatorierne har udviklet deres individuelle profiler mod specialiserede og målrettede uddannelsesstilbud. Fx blev RMC's kandidatuddannelse i Music Education indført i 2014 som følge af en større omstrukturering i uddannelserne. Før denne omstrukturering læste 70-80 % af de studerende en pædagogisk retning som Musiklærer eller Musik-og-bevægelseslærer. Efter omstruktureringen er der afsat seks normerede studiepladser på Music Education. Dette forklarer det forholdsvis store fald i kandidater mellem 2015 og 2016 (se figur 1).

Uddannelsesinstitutionernes fokus på at omstille sig til bachelor- og kandidatuddannelser med blik for at styrke uddannelsernes refleksive og teoretiske fundering har også betydet en større grad af fokus på andet end traditionelle musiker- og musikpædagogiske færdigheder hos de studerende. Her tænkes fx på entreprenørskabsfærdigheder, undervisning i kunstnerisk udviklingsarbejde og lign. Elementer der hver for sig er med til at øge graden af refleksion og professionalisering forstået som viden om arbejdsmarkedet og muligheden for at skaffe sig en bæredygtig karriere efter endt uddannelse.

Samtidig har et mere internationalt uddannelsesmiljø betydet, at flere og flere studerende fordeler deres uddannelse over flere institutioner og fx tager deres bacheloruddannelse et sted og deres kandidatuddannelse et andet sted. Det er nu muligt for studerede at skifte spor

mellem deres bacheloruddannelse og kandidatuddannelse og i visse tilfælde blive optaget direkte på en kandidatuddannelse med en bacheloruddannelse fra fx musikvidenskab på universitetet, eller gå fra en bacheloruddannelse fra konservatoriet til en musikpædagogisk kandidatuddannelse på DPU under Århus universitet. Der er hermed indført en større grad af fleksibilitet i uddannelsessystemet. Bevægelsen mellem de forskellige institutioner i Danmark er dog stadig ganske begrænset.

### **Konservatoriernes pædagogiske produktion (kandidattal 2008-18)**

Der eksisterer i øjeblikket ikke valid offentlig tilgængelig statistik til at måle konservatoriernes produktion af kandidater med kompetencer inden for musikpædagogik. Nedenstående er derfor baseret på statistik tilvejebragt af konservatorierne selv.

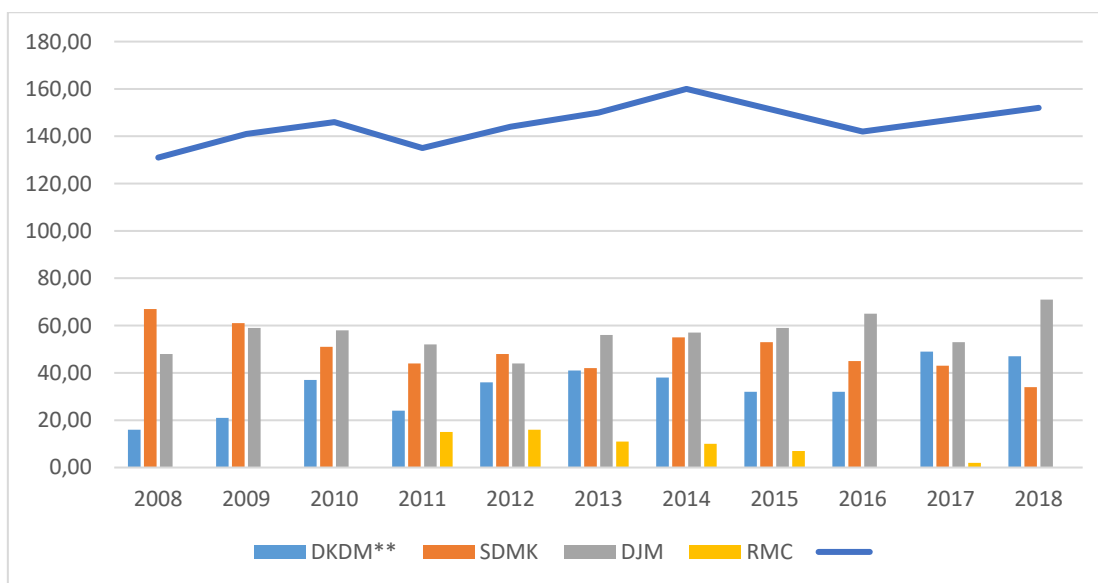
Der skal dog tages forbehold for disse tal, da der dels i perioden 2008-2009 stadig var indskrevet studerende på gamle uddannelsesstrukturer (4-årige musiklærer- og 5-årige diplomuddannelser) med dertilhørende overgangsordninger. Et andet forbehold fremgår af 2010-rapporten s. 172ff, der peger på, at opgørelserne af kandidater før og efter ændringen af studiestrukturen i 2004 ikke umiddelbart er sammenlignelige. Desuden er der udfordringer ved sammenligninger med tidligere tal, da fire institutioner i 2010 fusionerede.

Som det ses i figur 1, svinger konservatoriernes produktion af kandidater fra år til år, og forskellene i de fire institutioners uddannelser (fx rytmiske og klassiske uddannelser) er selvfølgelig interessante i denne forbindelse. Der er en tendens til, at der gennem perioden bliver uddannet et stigende antal kandidater med pædagogiske kompetencer.

Tallene inkluderer kun dimittender fra kandidatuddannelser på de fire konservatorier og viser ikke det ukendte antal af bachelor-dimittender, der ikke efterfølgende er fortsat på en kandidatuddannelse. Disse har i kraft af kravet til 30 ECTS-point i pædagogik også pædagogiske kompetencer, og der er således flere konservatorieuddannende med pædagogiske kompetencer, end hvad der umiddelbart er tydeligt ud fra figur 1. Vi har valgt at fokusere på kandidattallene her for at kunne sammenligne med den tilsvarende opgørelse i 2010-rapporten.

Den historiske udvikling samlet set over ti år ses tydeligere i nedenstående grafiske opstilling, hvor den blå linje angiver det samlede antal kandidater pr. år.

Figur 1: konservatoriernes pædagogiske produktion (kandidattal for 2008-18)



\*\* DKDM skelner mellem uddannelsesretninger på kandidatuddannelsen med og uden pædagogik. Der er kun medtaget kandidatdimittender med pædagogik i denne oversigt.

Til de overordnede tal for kandidatuddannelserne kan knyttes et par bemærkninger omkring AM-uddannelserne, der eksisterer på Det Jyske Musikkonservatorium og Det Kongelige Danske Musikkonservatorium og som Musiker og musikpædagogisk udvikler (tidligere brobygger) på Syddansk Musikkonservatorium. Det årlige antal uddannede AM-studerende er lavt – gennemsnitlig syv kandidater om året set over en 10-årig periode. Det er samtidig tendenser til at flere AM-bachelorordimittender ikke fortsætter videre på kandidatuddannelsen, da der uddannes flere bachelorer. Der kan ud fra talmaterialet ikke siges noget om hvor disse studerende går hen – om de går direkte ud på arbejdsmarkedet eller søger anden uddannelse. Man kan derfor måske med øgningen af de pædagogiske kompetencer hos de øvrige bachelorstuderende tale om at dimittendernes samlede bredde af kompetencer har ændret sig.

## Musiklæreruddannelserne og arbejdsmarkedet

### Konservatorieuddannedes beskæftigelse

Konservatorieuddannedes ledighedsprocent kan ses som en indikator for, i hvilken grad uddannelserne er relevante i forhold til arbejdsmarkedet. Dimittendbeskæftigelse – tabeller fra Kulturstatistik 2018 (Kulturministeriet 2018) fortæller baseret på data fra Danmarks Statistik om jobsituationen for dimittender fra de kunstneriske og kulturelle uddannelser under Kulturministeriet.

Det fremgår, at den samlede bruttoledighed for konservatorieuddannede har været fallende. De fire konservatoriers bruttoledighed var 5-7 % i 2017, hvilket er væsentligt under de øvrige kunstneriske uddannelser og på niveau med lange videregående uddannelser generelt.

Figur 2 viser bruttoledighedsprocent i 2017 fordelt på uddannelsesinstitution og årgang og er en opdatering af figur 13 i statusrapporten fra 2010. Tabellen viser *indtrængningstiden* for konservatoriernes dimittender ud fra den gennemsnitlige ledighedsprocent opgjort i 2017 for årgange dimitteret 2007-2016 fra de fire konservatorier. Ifølge beskæftigelsesrapporten skal tallene sammenlignes med forsigtighed, da der er tale om generelt små populationer, der er følsomme for udsving.

Figur 2: Bruttoledighedsprocent 2017 fordelt på uddannelsesinstitution og årgang

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
DKDM	2,7	5,8	0,6	1,9	5,9	2,7	0,6	2,9	1,1	11,8
RMC	1,7	4,3	2,5	4,1	4,7	1,7	1,1	3	10,6	29
DJM	1,6	1,6	1,9	2,4	6,1	3,4	2,7	2,5	14,9	20,6
SDMK	0,4	0,9	4,1	6,3	4,6	5,3	1,1	3,7	6,3	14,9

I figur 3 opgøres antal konservatorieuddannede der er i beskæftigelse efter arbejdsstedsregion i 2016. Tallene omfatter alle dimittender fra konservatorierne 2006-2015 inkl. fx solister, orkestermusikere, organister, komponister, etc. Det fremgår, at koncentrationen af dimittender er størst i de regioner, hvorfra de er uddannet, samt at RMCs og DKDMs dimittender er relativt mindst mobile ift. at søge beskæftigelse uden for egen region. Hovedstadsområdet beskæftiger således næsten halvdelen af dimittenderne.

Figur 3: Beskæftigede efter arbejdsstedsregion i 2016, opgjort i antal personer

	Region Nordjylland	Region Midtjylland	Region Syddanmark	Region Hovedstaden	Region Sjælland
DKDM	2	17	16	215	42
RMC	2	12	8	192	46
DJM	95	188	71	94	19
SDMK	4	26	150	107	21

I beskæftigelsesrapporten fra KUR fremgår det, at de konservatorieuddannede er beskæftigede i både den offentlige og private sektor. Dog er dimittender fra RMC i højere grad beskæftigede i den private sektor.

Figur 4: Arbejdsmarkedsstatus i 2016

	Lønmodtager offentlige sektor	Lønmodtager privat sektor	Selvstændige eller medarbejdende ægtefælle
DKDM	186	86	20
RMC	78	120	62
DJM	279	157	31
SDMK	202	87	19

Konservatorierne gennemførte i 2017 en spørgeskemaundersøgelse (Rambøll 2017) blandt dimittenderne fra perioden 2013-16. Der tegnes et generelt billede af et sammensat arbejdsliv med flere lønnede jobs, og hvor ansættelsesformen er kendetegnet ved både fastansættelse og freelance. Den primære vej til beskæftigelse for konservatorieuddannede er gennem netværk.

En overvejende del af dimittenderne giver udtryk for, at deres arbejde primært ligger inden for deres uddannelses traditionelle område, hvilket hovedsageligt omfatter uddannelsesrelevant beskæftigelse inden for hovedområderne musikunderviser, udøvende musiker/sanger samt skabende kunstner.

Dimittenderne giver generelt udtryk for, at deres uddannelse har givet dem de kunstneriske kompetencer og instrumentale/vokale færdigheder, de også oplever bliver efterspurgt i deres uddannelsesrelevante arbejde. Den samme sammenhæng ses i forhold til kompetence til at tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering samt kompetencer til at indgå i musikfagligt og tværfagligt samarbejde. Anderledes ser det ud med dimittendernes vurdering af entreprenørielle kompetencer. Flere dimittender savner fortsat kompetencer til at skabe netværk samt kompetencer inden for projektarbejde og -ledelse.

### Beskæftigelse i musikskolerne

Rapporten fra 2010 konkluderede på baggrund af tal fra Kulturstyrelsens musikskolerapporter, at antallet af ansatte med konservatoriebaggrund på det institutionaliserede pædagogiske arbejdsmarked (musikskolerne) i perioden 1991-2006 steg både procentuelt og nominelt.

Siden 2012 har musikskolerne indberettet til Danmarks Statistik, og der oplyses ikke længere om uddannelsesbaggrund for musikskoleansatte. For at kunne fremskrive tabellen i rapporten fra 2010 (figur 11 s. 176) er det derfor nødvendigt at estimere ud fra oplysninger fra Danmarks Statistik 2017 og konservatoriernes undersøgelse vedr. det pædagogiske arbejdsmarked for konservatorieuddannede (Schmidt m.fl. 2016), hvor det fremgår, at 80 % af undervisere er konservatorieuddannede.

Figur 5: Estimeret fremskrivning af tabellen i figur 11 fra 2010 - konservatorieuddannede musikskolelærere.

	1991*	%	2006*	%	2017	%
Antal fastansatte med konservatorieuddannelse	656	18	1740	42	2200****	77**
Antal timelønnede med konservatorieuddannelse	983	27	676	16	100****	3**
Konservatorieuddannede i alt	1639	45	2416	58	2300****	80***
Musikskolelærere i alt	3675	100	4175	100	2848**	100

*Kilder:*

\*) Kulturstyrelsens musikskolerapporter.

\*\*) Danmarks Statistik 2017.

\*\*\*) Konservatoriernes undersøgelse vedr. det pædagogiske arbejdsmarked 2016.

\*\*\*\*) Estimeret.

Fremskrivningen i figur 5 viser, at tendensen i stigning i andelen af konservatorieuddannede undervisere i musikskolerne er fortsat, og de konservatorieuddannede undervisere udgør 80 % af undviserne i 2016.

Samtidig er faldet i andelen af timelønnede undervisere fortsat, og de er med blot 3 % i 2017 stort set forsvundet - primært grundet overenskomstændringer, der gradvist gennem årene har sænket grænsen for fastansættelse til i dag at gælde alle ansatte med mere end en måneds ansættelse (uanset timetal).

Tabellen skal generelt tages med det forbehold, at alle oplysninger er baseret på de enkelte skolars indberetninger og dermed ikke tager højde for fællesansættelser. Et ukendt antal undervisere tælles således med flere gange.

Det må også bemærkes, at tabellen viser antal personer og ikke årsværk, som er væsentligt lavere, idet deltidsbeskæftigelse fortsat er den mest udbredte ansættelsesform.

Kommunalreformen i 2007 har som selvstændig faktor haft særlig betydning for beskæftigelsesudviklingen i musikskolerne. Mange mindre musikskoler blev sammenlagt til større enheder, hvilket skabte grundlag for flere fastansatte undervisere, færre fællesansættelser og generelt højere ansættelsesgrader. Dette er også med til at forklare, hvorfor antallet af underviser-hoveder er faldet fra 2006-2017.

Det fremgår af Kulturministeriets musikskolerapport (Musikskoletænk tanken 2017), at der i perioden 2004-16 har været en stigning i de samlede udgifter på landsplan til musikskolelærerløn på 105 mill. kr. eller 18 % (ud over normale pris- og lønstigninger). Det fremgår dog ikke, hvor vidt denne stigning er udtryk for et højere aktivitetsniveau eller overenskomstforbedringer. (Se også kapitlet om musikskoler andet steds i denne rapport.)

Det må samlet konkluderes, at behovet for konservatorieuddannede musikundervisere har været stigende i hele perioden siden 1991.

Folkeskolereformen og den åbne skole, der blev indført i 2013, har sammen med den ny arbejdstidsaftale for musikskolerne betydet et styrket samarbejde mellem folkeskole og musikskole. Kulturministeriets musikskolerapport (2017) estimerer den samlede økonomi til samarbejde mellem folkeskole og musikskole til at udgøre 41 millioner kr. i sæson 2014-15. Udgifterne er ligeligt fordelt mellem folkeskole, musikskole og ekstern finansiering. Til sammenligning estimeres den samlede økonomi for musikskolerne til 829 millioner kr. i sæson 2014-15. Ud over udvikling af et nyt og formodentligt voksende musikpædagogisk arbejdsmarked har samarbejdet også sat fokus på efterspørgsel på nye didaktiske kompetencer for underviserne inden for tværprofessionelt samarbejde, holdundervisning, klasseledelse etc. Konsekvenserne af disse aspekter behandles i det følgende kapitel. (Se også kapitlerne om folkeskole og musikskole andet steds i denne rapport.)

### **Aftageranalyse vedr. det musikpædagogiske arbejdsmarked 2016**

I Aftagerundersøgelse vedr. det musikpædagogiske arbejdsmarked for konservatorieuddannede (Schmidt m.fl. 2016), vurderer musikskolerne fortsat (ligesom den tilsvarende undersøgelse fra 2008) de konservatorieuddannede lærere positivt og finder, at de i overvejende grad opfylder musikskolernes behov. Det tillægges stor betydning, at jobansøgere har en konservatorieuddannelse, og de konservatorieuddannede læreres kompetencer vurderes generelt tilfredsstillende på de områder, som musikskolerne prioriterer højest.

De konservatorieuddannede lærere vurderes særlig positivt vedrørende deres høje instrumentale/vokale niveau, ensemble/sammenspil, deres engagement og evne til at indgå i kollegialt samarbejde, deres pædagogiske kompetencer inden for kor/ensemble/sammenspilsledelse og kompetencer til at undervise på forskellige niveauer og forskellige aldersgrupper specielt inden for solundervisning.

I undersøgelsens sammenfatning (s. 4) fremgår det imidlertid, at der er behov for yderligere pædagogisk kompetenceudvikling i forhold til instrumentalundervisning på hold, undervisning af børn i forskolealderen samt kompetencer inden for projektarbejde.

Som væsentlige udviklingsområder for musikskolerne udpeger musikskolelederne klasserumsledelse, tværfaglige/tværkunstneriske projekter, musikalsk skabelse, samt varetagelse af undervisning af større grupper.

Hvor der i 2008 var fokus på forskellen mellem rytmiske og klassisk uddannede kandidater, har denne sondring ikke været et tema i 2016-undersøgelsen. Det er værd at bemærke, at hverken genreforskelle eller i det hele taget en skelnen mellem musikere og musikpædagoger som forskellige fagidentiteter i dag synes at have samme opmærksomhed som i rapporten fra 2010. En mulig forklaring kan være, at langt størstedelen af de dimitterede fra musik-konservatorierne siden 2004 (alle undtaget musikproduktion-, tonemester- og music management-uddannelsen samt andre lignende uddannelser) er uddannede musikpædagoger med minimum 30 ECTS pædagogiske fag på bacheloruddannelsen.

Næsten alle respondenter i undersøgelsen (97 %) peger på, at det øgede samarbejde med folkeskolen medfører et behov for nye supplerende kompetencer i fremtiden for de konservatorieuddannede lærere. Dette gælder især behovet for kompetencer inden for klasserumsledelse og hold- og gruppeundervisning og i mindre grad tværfagligt samarbejde, samt styrkelse af pædagogiske og didaktiske kompetencer.

I forhold til musikskolernes brug af og behov for efter- og videreuddannelses tilbud viser undersøgelsen, at musikskolerne efterspørger specielt kortere kurser, men også videreuddannelse vedrørende klasserumsledelse, instrumental/vokal undervisning på hold samt pædagogiske og didaktiske kompetencer både generelt og i direkte relation til samarbejdet med folkeskolen.

På trods af, at alle konservatorier har igangsat musikpædagogiske efter- og videreuddannelsesinitiativer inden for folkeskole/musikskolesamarbejde, er det værd at hæfte sig ved, at musikskolernes udtrykte efterspørgsel på musikpædagogiske efteruddannelses tilbud står i stærk kontrast til den faktisk oplevede afsætning hos konservatorierne. Dette kan have flere årsager, som fx den økonomiske og logistiske byrde for musikskolerne ved at sende personalet på efteruddannelse, eller at kursernes indhold ikke i tilstrækkelig grad er tilpasset målgruppen. De senere år har konservatorierne afholdt velbesøgte musikpædagogiske konferencer tilrettelagt i samarbejde med musikskoler og professionshøjskoler.

Undersøgelsen viser, at hovedparten af de musikskoleansatte har en ansættelsesgrad på under 50 % af en fuldtidsstilling. Dette betyder, at for langt de fleste konservatorieuddannede lærere, udgør ansættelsen på den enkelte musikskole kun en del af et sammensat arbejdsliv.

## Status og perspektiver

Musikskolerne vurderer generelt de konservatorieuddannede læreres kompetencer tilfredsstillende, og det må på baggrund af de tilgængelige undersøgelser og statistikker konkluderes, at konservatoriernes stigende produktion af musikpædagogiske kandidater imødekommer den stigende efterspørgsel på arbejdskraft fra det institutionaliserede pædagogiske arbejdsmarked (musikskolerne) både kvalitativt og kvantitativt.

2010-rapporten vurderer (s. 183), at "Pædagogisk refleksionsevne vil være en særligt efterspurgt kvalifikation blandt musiklærere, der skal varetage den fortsatte udvikling af musikundervisningen under foranderlige vilkår for musik som fag i undervisning og uddannelse samt for samarbejde på tværs af fag og institutioner".

Denne vurdering er fortsat aktuel. Det i stigende grad sammensatte musikpædagogiske arbejdsmarked medfører et øget behov for kompetencer inden for fx tværprofessionelt arbejde, samskabelse og klasseledelse, samtidig med at et højt kunstnerisk niveau bibeholdes.

For at kunne imødekomme en øget kompleksitet i musikpædagogernes opgavevaretagelse, forudses et behov for, at konservatorierne løbende udbygger partnerskaberne med øvrige uddannelsesinstitutioner og praksisfeltet mhp. at skabe praktikforløb og sikre musikpædagogiske udviklingskompetencer.

Det skal bemærkes, at der uddannes relativt få kandidater med særlige musikpædagogiske kompetencer (AM mv.) pga. vigende søgning til disse uddannelser. Selvom musikskolernes elevtal i forskolen (0-6 år) gennem de sidste ti år er faldet markant, kan det ikke tages som udtryk for et fald i arbejdsmarkedets behov, idet markedet delvist er overtaget af konkurrerende tilbud fra bl.a. folkekirken, som ofte varetages af undervisere uden målrettet uddannelse. En videreførelse af det udviklingsarbejde som konservatorieuddannede med AM og lignende uddannelser siden 1970'erne har udført på musikskolerne vil kræve en øget indsats på alle niveauer i det musikpædagogiske økosystem en og en styrket opmærksomhed på "pædagogisk talentudvikling" som afsæt for en større søgning til konservatoriets uddannelser på området.

## Referencer

- Schmidt, Jacob, Anne Stokkendal Linde, Astrid Elbek, Claus Finderup og Jakob Holtze (2016): *Aftagerundersøgelse vedr. det pædagogiske arbejdsmarked for konservatorieuddannede, efterår 2016*. Musikkonservatoriernes rektorer (MUR)
- Kulturministeriet (2018): *Dimittendbeskæftigelse – tabeller fra Kulturstatistik 2018*. Kulturministeriets rektorer, KUR
- Musikskoletænkertanken (2017). *Musikskolerne i Danmark*. Kulturministeriet.

- Rambøll (2017): *Dimittendundersøgelse årgang 2013-2016*. Den Danske Filmskole, Det Jyske Musikkonservatorium, Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, Rytmisk Musik-konservatorium og Syddansk Musikkonservatorium.
- Sveidahl, Henrik (2017): *De kunstneriske uddannelser – forslag til en fremtidig organisering*. Kulturministeriet.
- Nielsen, F.V. (red.) (2010). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

# 11. Universiteternes musikuddannelser

Michael Fjeldsøe, Kristine Ringsager og Steen Kaargaard Nielsen

## Formål

Uddannelserne i musikvidenskab på universiteterne er karakteriseret ved, at de uddanner til flere, ret distinkte jobfunktioner på arbejdsmarkedet. Over en længere årrække har det overordnede billede været, at mellem en tredjedel og halvdelen af kandidaterne er blevet ansat i gymnasieskolen, og at størstedelen af resten har fundet arbejde inden for det felt, der kombinerer formidling og administrative funktioner i kultur- og musiklivet, hvor viden om det musikalske felt kombineres med mere almene akademiske kompetencer. En lille del af kandidaterne fortsætter i en forskeruddannelse som ph.d.'er. Det fælles grundlag er, at det er forskningsbaserede uddannelser, der kan afsluttes med en treårig bachelorgrad eller som oftest en femårig kandidatuddannelse.

Gennem de seneste årtier har de musikvidenskabelige uddannelser i Danmark gennemgået en markant udvikling, men der er også grundlæggende elementer i uddannelsens formål og indretning, der er forholdsvis konstante over lang tid. Langt op i det 20. århundrede var det en selvfølge, at studiet af musik var formet over et musikbegreb, der tog udgangspunkt i traditionel vestlig klassisk musik og i beslægtede genrer, som havde en praktisk funktion som kormusik eller musik til brug ved gudstjenester eller fællessang. Det verdensbillede er i den grad blevet sprængt. Fra omkring 1980 begyndte blandt andet studiet af populærmusik og ny kompositionsmusik<sup>20</sup> at gøre sig gældende. Senere er filmmusik, musik fra ikke-vestlige kulturer, lydkunst og senest sound studies og lydproduktion blevet en del af studieobjektet.

Denne løbende udvikling er resulteret i et langt mere sammensat og inkluderende genstandsfelt. Parallelt har den metodiske tilgang fået en større bredde og har generelt udviklet

---

<sup>20</sup> For den ny kompositionsmusiks vedkommende, se Michael Fjeldsøe, *Twentieth- and Twenty-First-Century Music History Education in Universities and Conservatories in Denmark*, in Gianini, J., Heimerdinger, J. & Holzer, A. (red.), *ANKLAENGE 2018: Wiener Jahrbuch für Musikwissenschaft*, Wien: Hollitzer Verlag, 2019, s. 125-31.

sig i retning af (musik)kulturstudier i stedet for implicit at tænke musikhistoriografi og musikanalyse som forudsætning for andre teoretiske og metodiske tilgange til feltet. Denne udvikling har i høj grad styrket både det teoretiske og metodiske grundlag for uddannelserne og har uden tvivl også styrket de aspekter af uddannelsen, der retter sig mod musik- og kulturlivet i bredere forstand.

Omvendt har en af konstanterne været den model, hvor gymnasielærere i musik uddannes på universiteterne, og hvor der desuden er tradition for, at gymnasierne praktisk talt udelukkende ansætter universitetskandidater i musiklærerstillingerne. På det punkt adskiller det danske uddannelseslandskab sig fra mange andre lande, som vi ellers sammenligner os med. Det har været en stabiliserende faktor som samtidig har stillet temmelig specifikke krav til uddannelsens indhold. Det har skabt en dynamik, hvor gymnasieskolens krav, der er udfoldet med stor detaljeringsgrad i læreplaner og eksamenskrav for gymnasieundervisningen, men også af gymnasieskolernes kultur for ekstracurriculære aktiviteter (musikforestillinger, forårskoncerter, gymnasiekor, morgensang mm.), har virket tilbage på universitetets undervisning, ikke mindst i form af kravene til praktisk musikudøvelse. Og hvor gymnasierne i perioder har været en drivende kraft i fornyelsen af uddannelserne, fx ved inddragelsen af populærmusik i undervisningen, er de også en konserverende kraft, således at den klassiske besætning fra 1960-70'ernes rockband fortsat ofte danner grundlaget for undervisningen i populærmusik på universitetet.

Samtidig er universiteterne hjemsted både for forskningen og for uddannelsen af forskere og andre typer af formidling af faglig viden. Der er ikke i Danmark en tung forskningstradition på konservatorierne eller mulighed for at få en ph.d.-uddannelse uden for universiteterne; der er dog eksempler på samarbejde mellem et konservatorium og et universitet om ph.d.-uddannelse, hvor universitetet står for tildelingen af graden.

Den flertydighed, hvor uddannelserne er forpligtet på at uddanne både til et specifikt gymnasiearbejdsmarked, til musik- og kulturlivets behov såvel som til forskning og formidling af faglig akademisk viden, går igen i uddannelserne som et spørgsmål, man aldrig finder det endelige svar på, og som til stadighed bliver diskuteret både på tværs af og internt på de tre musikvidenskabelige uddannelser. I nogle udgaver har det resulteret i grendelinger og faglige profileringer, i andre i muligheder for tilvalg af valgfag eller fravalg af specifikke fag.

## Praksis

Praktisk musikundervisning har altid været en del af universitetets musikuddannelser. Det er en forudsætning for at blive optaget på uddannelsen, at man består en adgangsprøve, der dokumenterer grundlæggende færdigheder i klaverspil, hørelære, nodelæsning og sang. Selv om der aktuelt er diskussioner på uddannelserne om, hvordan denne prøve konkret kan udvikles, har den en funktion. Der er tale om en mindstekravsprøve, der skal sikre, at

man har forudsætninger for at følge de dele af undervisningen, der inddrager klaverspil, hørelære, nodelæsning og sangstemmen som redskaber i studiet.

Begrundelsen for at have praksisundervisning er baseret på den forestilling, at musik er en slags parallel til sprog. Selv om sprogmetaforen ikke holder helt, er argumentet typisk, at den praktiske udøvelse giver adgang til en forståelse af musiks funktionsmåde. Erfaringen med at udøve musik er således bygget ind som en forudsætning for at kunne opnå denne fagspecifikke forståelse af det musikalske fænomen, og ikke blot i den håndværksmæssige begrundelse, at man i nogle erhvervsfunktioner forventes at kunne udøve musik på et bestemt niveau. Men det er omvendt også en realitet, at en væsentlig del af praksisundervisningens form er bundet op på gymnasieskolens behov.

Går man langt nok tilbage, er denne forestilling om den nære sammenhæng mellem musikalsk udøvelse og musikforståelse, herunder også en teoretisk og historisk funderet forståelse af musik, en arv fra uddannelsestænkning fra det 19. århundrede. På den ene side er der tråde tilbage til modellen for musikuddannelse på tyske universiteter, hvor dannelse og sagskundskab gik hånd i hånd, på den anden side til modellen for konservatoriet i Leipzig, der dannede forbillede for musikuddannelser i hele Nordeuropa, herunder i København. Idealet fra Mendelssohns konservatorium i Leipzig, som Niels W. Gade repræsenterede som medstifter af Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i 1867, omfattede en fagrække, som skulle sikre, at musikere ikke kun var praktikere, men også musikalsk dannede mennesker. Fagrækken, som skulle sikre det – ud over et hovedinstrument – kan stadig genkendes også i universitetets uddannelse: Musikteori (med harmoni- og satslære, formlære, værkanalyse, instrumentkendskab og instrumentation), partiturspil, direktion samt musikhistorie og musikæstetik.<sup>21</sup> Da universitetet startede musikuddannelsen, kunne vægtfordelingen forskydes, men sammenhængen mellem erfaringen med udøvelse af musik og forståelse af musik var skrevet ind i tankegangen fra starten.

## Optag, kandidatproduktion og arbejdsmarked

Det er karakteristisk for musikuddannelserne på universiteterne, at de hører til de humanistiske uddannelser, der optager forholdsvis mange studerende, og som samtidig set over en lang årrække har haft god beskæftigelse. Når man sammenligner med andre humanistiske fag, har både den generelle arbejdsløshed for uddannede kandidater og dimittendarbejdsløsheden, ligget lavt. Undervisnings- og Forskningsministeriets seneste offentliggjorte tal for dimittendledighed, opgjort som gennemsnitsledigheden i 4.-7. kvartal, ligger for kandidatårgang 2014 og 2015 i begge tilfælde på 13 %. Efter tre år var ledigheden for kandidater fra

---

<sup>21</sup> Yvonne Wasserloos, *Das Leipziger Konservatorium der Musik im 19. Jahrhundert. Anziehungs- und Ausstrahlungskraft eines musikpädagogischen Modells auf das internationale Musikleben*, Hildesheim: Georg Olms Verlag, 2004, s. 29 (og passim).

2015 fra KU under 5 %. Og Magistrenes A-kasse har opgjort den samlede ledighed for kandidater i musik til 5,6 % (november 2019).<sup>22</sup> Alle disse tal ligger tydeligt under gennemsnittet for humanistiske uddannelser.

Arbejdsmarkedet for musikkandidater har nogenlunde stabilt leveret mellem en tredjedel og halvdelen af sine kandidater til gymnasieskolen og dertil nogle få til forskerstillinger og specialiserede stillinger som musikvidenskabelige fagfolk, men den afgørende faktor for beskæftigelsen har været, at også de øvrige kandidater fik arbejde. Der har således været en stabil efterspørgsel bredt i musiklivet, i orkestre og ensembler, på spillesteder, i musikskoler og i administrative stillinger i kulturlivet. Kombinationen af en akademisk, humanistisk uddannelse og specifik viden om musik og musikalske problemstillinger er efterspurgt. Et medlem af KU's aftagerpanel, som har ansat mange kandidater fra kunstfaglige, akademiske uddannelser, formulerede, at selv om hun ansatte dem på deres generalistkvalifikationer, beholdt hun dem på deres faglighed. Adgang til at kunne tale nuanceret og troværdigt om musik både i forhold til branchens egne udøvere og til dets store publikum giver kandidaterne en særlig kommunikativ/formidlingsmæssig kompetence som aktører i kulturfeltet.

Som resten af de humanistiske uddannelser har de musikvidenskabelige uddannelser i løbet af de seneste år været udsat for dimensionering, som påvirker optaget og dermed også uddannelsernes økonomi. Dimensioneringen blev indført i 2014 og blev indfaset gradvist. Optaget er selvfølgelig også påvirket af søgningen, og aktuelt er faldet i søgning til bacheloruddannelsen en større udfordring end dimensioneringen, da ikke alle studiepladser i 2019 er blevet besat. På kandidatuddannelsen betyder de særlige regler om, at de studerende har retskrav på at blive optaget på den efterfølgende kandidatuddannelse, at optaget kan overstige dimensioneringen. Paradoksalt nok har dimensionering kombineret med retskrav ændret de studerendes adfærd, så de i højere grad end tidligere fortsætter på musikvidenskabs kandidatuddannelse. Tidligere var der især i København en tendens til, at en del studerende valgte en beslægtet kandidatuddannelse som fx Moderne Kultur og Kulturformidling. Tallene i tabel 1 viser de aktuelle optagelsestal i 2019 samt den dimensionerede ramme for 2020 og frem.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> <https://ma-kasse.dk/om-ma/ma-i-tal/ledighedstal/>

<sup>23</sup> <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/dimensionering/dimensionering-2014;>  
<https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/2019/notat-om-efteroptagelsen-2019-pr-1-oktober.pdf>

	BA optag 2019	BA dim. 2020	KA optag 2019	KA dim. 2020
Aalborg	19	30	8	15
Aarhus	43	43	29	21
København	57	82	54	36

Uddannelsernes aktuelle bemanning (pr. jan. 2020) fordelt på stillingskategorier fremgår af nedenstående tabel:

	Aalborg	Aarhus	København
Professor	1	1	2
Lektor	2	4	7
Adjunkt	0	2	0
Ph.d.	0	2	3
Postdoc.	0	0	4
Studielektor	0	3	16
Ekstern lektor	1	3	2
Videnskabelig ass.	2	0	0
Undervisningsass.	10	3	1
Adjungeret prof.	0	0	2

## Aalborg Universitet (AAU)

Som både den mindste og den nyeste musikvidenskabelige universitetsuddannelse i Danmark åbnede Aalborg Universitets uddannelse i Musik i 1976/77. Fra i starten at være forankret som en tværfaglig basisuddannelsestruktur, gik studiet i årene derefter igennem en længere opbygnings- og konsolideringsfase. I 1986 blev det enkeltfaglige Institut for Musik

og Musikterapi dannet og det første professorat blev besat i 1990. Institut for Musik og Musikterapi blev dog nedlagt pr. 31. januar 2006, hvorefter de to uddannelser blev forankret under det flerfaglige Institut for Kommunikation (nu Institut for Kommunikation og Psykologi). Frem til 2019 var de forskningsbaserede undervisere på Musik imidlertid fordelt på hhv. Institut for Kommunikation og Institut for Sprog og Kultur.<sup>24</sup>

I sommeren 2013 flyttede Musik-uddannelsen fra Aalborg Universitets campusområde i Aalborg Øst og ind i det nyopførte Musikkens Hus, der ligger på havnefronten ned til Limfjorden i det centrale Aalborg. Musikkens Hus er et multihus, der foruden stor koncertvirksomhed i husets mange koncertsale og scener, rummer væsentlige medspillere i det nordjyske musikliv, såsom Det Jyske Musikkonservatoriums (rytmiske) Aalborgafdeling og Aalborg Symfoniorkester – og fra 2016 også Musikterapi-uddannelsen. Med det nye hus fulgte ambitioner om synergi og samarbejde mellem de forskellige aktører i det nordjyske musikliv og, mere konkret, mellem de Aalborg-baserede musikuddannelser. Sidstnævnte har indtil videre primært udmøntet sig i en række samlæsninger mellem Musik- og Musikterapi-uddannelserne og i sociale arrangementer som fx NGP (Nordjysk Melodi Grand Prix), hvor studerende og elever på Aalborgs forskellige musikuddannelser dyster med selvskrevne og -fremførte sange.

Med huset fulgte også nye indspilnings- og produktionsfaciliteter for Musik-uddannelsen og dermed en styrkelse af uddannelsens faglige profil. Karakteristisk for den musikvidenskabelige uddannelse i Aalborg er nemlig et overordnet fokus på teknologi og lydproduktion. Dette er afspejlet ikke mindst i bachelor-studieretningen 'Populærmusik og lydproduktion', i daglig tale 'Poplyd', som siden 2007 har været et alternativ til den mere traditionelle studieretning 'Den almene musikuddannelse' (Almen musik). Hvor Almen musik giver kompetencer til at undervise i gymnasieskolen, uddannes der på Poplyd studerende, der ønsker at kombinere det kreative og praktisk udøvende med akademiske studier og kurser, der er relevante for at arbejde inden for populærmusikalske områder. Balancen mellem studerende, der optages på de to studieretninger har de seneste år generelt svinget til Poplyds fordel, og i 2019 blev over dobbelt så mange optaget på Poplyd som på Almen musik. På kandidatuddannelsen i Musik får de studerende mulighed for at fortsætte den specialisering, der er påbegyndt under bacheloruddannelsen, idet de kan vælge mellem to studieret-

---

<sup>24</sup> For en historisk gennemgang af Aalborg Universitets Musik-uddannelse, se Frederik Pio og Peder Kaj Pedersen, "Den musikvidenskabelige uddannelse med henblik på gymnasie-musikfaget. Udvikling og perspektiver 1970-2010." I *Musikfaget i undervisning og uddannelse Status og perspektiv 2010* (red. Frede V. Nielsen), Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet, 2010, 119-137.

ningerne, hhv. musikteknologi og musikpædagogik. Studieaktiviteterne på kandidatuddannelsen omfatter således moduler inden for hhv. obligatoriske fag (85 ECTS), retningsmoduler (10 ECTS) og valgfag (25 ECTS).

Både BA- og KA-uddannelsen i Musik har i løbet af 2010'erne kontinuerligt undergået forskellige mindre justeringer som følge af bl.a. økonomiske incitamentter, de ansattes faglige profiler og kursusevalueringer. Den største ændring af Aalborg Universitets Musik-uddannelse siden lanceringen af Poplyd er imidlertid nok oprettelsen af bachelortilvalgsfaget 'Musik, lyddesign og entreprenørskab', der er blevet udbudt siden efteråret 2018. Tilvalgsfaget er åbent for alle, der har gennemført to årsværk af en bacheloruddannelse, men er især møntet på de Poplyd-studerende, der har lyst til at arbejde med at iværksætte, udvikle, udføre, organisere og lede musik- og lydrelaterede projekter. Tilvalget har således fokus på at udvikle den enkelte studerendes kunstneriske og entreprenante kompetencer i et samspil og sigter på denne måde mod studerende, der ønsker en karriere som selvstændige i musik- og lydbranchen eller som projektmedarbejdere/projektledere i kultur- og mediebranchen. I 2019 fortsatte samtlige af de på årgangen tilbageværende Poplyd-studerende (8 studerende) på tilvalget, og tilvalget har således medvirket til at fastholde studerende, som tidligere søgte væk til uddannelser uden for Aalborg Universitet for at få oparbejdet de relevante kompetencer. Modsat Almen musik-studerende forlader en stor del af de studerende på Poplyd universitetet efter en endt bachelor til fordel for ansættelser som producenter i musik- og lydbranchen eller en tilværelse som selvstændig med egen virksomhed inden for musik- og lydproduktion.

Det oven for beskrevne fokus på entreprenørskab skal også ses i lyset af et andet kendetegn for den musikvidenskabelige uddannelse i Aalborg, nemlig Aalborg Universitets generelle pædagogiske struktur – den såkaldte 'Aalborg-model for problembaseret læring (PBL)' – der vægter projektarbejde, deltagerstyring, samarbejde og autentiske problemer. Som følge af denne model har studieordningerne på både BA- og KA-uddannelserne i Musik det problembaserede projektarbejde som et centralt og gennemgående element. I praksis betyder dette for det første, at hvert semester er bygget op omkring korte kursusmoduler (a ca. 6-8 kursusgange), der ideelt har til hensigt at understøtte det (oftest) gruppebaserede og vejledte arbejdsforløb frem mod de enkelte semesterprojekter. For det andet bliver de studerende tilskyndet til at basere deres projekter på autentiske eller virkelighedstro problemstillinger. En relativt stor procentdel af de musikstuderendes projekter tager derfor udgangspunkt i konkrete musikkulturelle, -teknologiske eller -pædagogiske problemstillinger og det er heller ikke usædvanligt at projekterne udføres i samarbejde med lokale institutioner eller virksomheder.

Som det gælder for alle de musikvidenskabelige uddannelser i Danmark går adgangen til en uddannelse på Musik gennem en obligatorisk prøve. I 2019 besluttede studienævnet på Aalborg Universitet imidlertid at revidere adgangsprøverne til BA-uddannelsen i Musik. For

ansøgere til studieretningen Poplyd består adgangsprøven således nu af en obligatorisk hørelæreprøve samt en fremførelse af et kort program på et selvvalgt hovedinstrument (solo eller i samspil med andre). Derudover skal ansøgeren bestå en prøve i enten musikteori/nodelære eller produktion/arrangement. For at kvalificere sig til optagelse på Almen musik skal ansøgere dels bestå tre obligatoriske discipliner (hhv. Forberedt sang, Forberedt klaver og Hørelære), dels én ud af følgende tre discipliner: Musikteori/nodelære, Produktion eller Arrangement.

Den reviderede adgangsprøve betyder, at det ikke længere er et krav, at ansøgere kan læse noder for at blive optaget på Musik-uddannelsen, hvis de i stedet kan vise særlige musikfaglige kompetencer indenfor musikproduktion eller arrangementsforståelse. Motivationen for denne ændring er en grundlæggende overbevisning om, at nodelæsning kun er en del af det at være musikalsk og derfor viser en særlig form for musikforståelse, der favoriserer visse former for studier frem for andre. Behovet for færdigheder inden for musikteori og nodelære kan herefter imødekommes af 14 dages intensivt kursus i starten af 1. semester. I 2019 kom 3 studerende ind på dette grundlag.

## Aarhus Universitet (AU)

De musikvidenskabelige uddannelser på Aarhus Universitet går tilbage til Musikinstituttets grundlæggelse i 1948.<sup>25</sup> De udbydes i dag af Afdeling for Dramaturgi og Musikvidenskab, der indgår i Institut for Kommunikation og Kultur på fakultetet Arts placeret på Langelandsgade Kaserne. Selv om faget Musikvidenskab ikke længere er organiseret som en selvstændig enhed, er der fortsat tale om enkeltfaglige uddannelser med elementer af obligatoriske tilvalg på andre fag.

I løbet af 2021 vil afdelingen afslutte en gennemgribende revision af såvel Bachelor- som Kandidat-uddannelsen, der blev påbegyndt tilbage i 2015. Der er tale om en omfattende proces, som skal tilgodese såvel økonomiske, studiestrukturelle som fagudviklingsmæssige faktorer. Dette har givet anledning til mere dybtgående faginterne diskussioner og visioner end det har været tilfældet i flere årtier. Alt i alt en udfordrende men også produktiv proces.

Den nye treårige BA-uddannelse blev introduceret i efterårssemestret 2018 og er pt. fortsat under udrulning, mens udviklingen af den nye toårige KA-uddannelse primært finder sted i 2020, så den kan træde i kraft i forlængelse af BA-uddannelsen i efteråret 2021. Beskrivelsen af afdelingens KA-uddannelse vil derfor her basere sig på den nuværende. Udviklingsarbejdet har også medført en opdatering og forenkling af den obligatoriske adgangsprøve, hvor det fortsat primært er ansøgernes musikteoretiske og musikpraktiske færdigheder, der vurderes.

---

<sup>25</sup> For et historisk udviklingsperspektiv, se Pio og Pedersen 2010, 119-137.

Selv om den nye BA-uddannelses overordnede formål, indholdsmæssige bredde og kompetencemæssige sammensathed primært signalerer kontinuitet i forhold til velkendte fagtraditioner, repræsenterer uddannelsen også flere faglige og studiestrukturelle nybrud. Fra en vifte af småfag er uddannelsen nu med få undtagelser bygget op af 10 ECTS fag. Første semester består således af tre grundpillefag inden for henholdsvis historie, teori i bred forstand samt kulturstudier. Hertil kommer et ekstracurriculært musikpraktisk projektforsløb ramme-sat af undervisere men primært varetaget af de studerende selv.

Mens tidligere BA-uddannelser typisk var bygget op af langsgående discipliner over adskillige semestre, fx en kronologisk anlagt musikhistorieundervisning, er hvert fag nu konciperet som en selvstændig studieaktivitet, uden at der naturligvis er givet køb på løbende beslægtethed og progression i læringsmålene. Andet semester består således af fagene Praktisk-musikalsk projekt, Værkanalyse samt Studium generale (måske bedre kendt som viden-skabsteori).

Hvad angår uddannelsens erhvervmæssige sigte vælger de studerende på baggrund af et fælles første studieår mellem to profileringer på andet studieår: Kulturformidler eller underviser. Kulturformidler-kompetencen er særligt i fokus i to fag: et omverdensvendt og entreprenørielt forløb med indlagte ekskursioner og feltarbejde samt et analytisk og praktisk formidlingsfag. Underviserprofilen har særligt fokus på udviklingen af undervisningsrelevante praktisk-musikalske kompetencer inden for sammenspil, arrangement, brugsklaver, kordirektion og sang udmøntet i fire 5 ECTS fag. Begge profileringer videreføres som linjer på KA-uddannelsen.

Størstedelen af andet studieår udgøres dog af fire samlæste 10 ECTS fag: Musikhistorie og kulturarv, Aktuelt musikliv, Emnestudier med fokus på aktuel forskning, samt et engelsksproget Internationaliseringsvalgfag, hvor Musikvidenskab pt. udbyder to muligheder: Music in the Cloud om digital musikkultur og Music, Drama and Performance.

På femte semester skriver de studerende deres afsluttende bachelorprojekt (15 ECTS) mens de samtidig påbegynder deres faglige tilvalg på andre profilrelevante fag, som udgør den resterende del af deres BA-uddannelse (45 ECTS).

For studerende, som begynder deres BA-uddannelse på et andet fag, har Musikvidenskab frem til 2019 omvendt udbudt et BA-tilvalg (45 ECTS) med titlen Musikkultur med særligt fokus på musiksociologiske og kulturteoretiske studier, der udgør et centralt felt i musikvidenskabelig forskning, fx studiet af musik som hverdagskultur og smagsfællesskab. Optaget er foregået uden brug af adgangsprøve. Fra 2020 er det ikke længere muligt for enkeltfag at udbyde BA-tilvalg på Aarhus Universitet, og Musikvidenskab indgår pt. i et tværdisciplinært samarbejde omkring et engelsksproget tilvalg med titlen Cultural and Creative Industries (CCI). Fagudviklingen og erfaringerne fra Musikkultur-tilvalget videreføres til dels i den nye BA-uddannelse.

Den nuværende toårige Kandidatuddannelse i Musikvidenskab blev senest justeret i 2017 men går i sin grundsubstans tilbage til 2006. Overordnet betragtet består den af to linjer, der ligger i forlængelse af de valgte fagspecialiseringer på den nu udfasede BA-uddannelse (Underviserlinjen og Kulturlinjen).

Det første studieår på Underviserlinjen udgøres hovedsageligt af en fortsættelse af det faglige tilvalg på et andet gymnasie-relevant fag. Kun 15 ECTS læses på Musikvidenskab i form af faget Musikalsk teori, praksis og formidling med brugsklaver og korarbejde som fokus. Andet studieår begynder med det såkaldte profil-semester, hvor de studerende yderligere skærper deres erhvervsprofil, på Underviserlinjen med faget Undervisning i teori og praksis, som inkluderer et kort praktikophold på et gymnasium samt Analyse og fortolkning.

På Kulturlinjen læses hele det første studieår på moderfaget. Linjen har fokus ikke blot på musik og musikkultur men også studier af lyd (Sound Studies). Denne nye fagdimension varetages i et samarbejde med afdeling for Digital Design og Informationsvidenskab, som blandt andet udbyder en KA-linje i audiodesign, så tre fag samlæses mellem de to uddannelser. Hertil kommer tre fag af mere rentonet musikvidenskabelig karakter: Analyse og fortolkning, Musik, historie og formidling samt Musikkulturelt projektforsøg. Profil-semesteret udgøres på denne linje typisk af et længerevarende praktikophold i en relevant kulturinstitution med efterfølgende analytisk bearbejdning.

Sidste semester står for begge linjers vedkommende udelukkende i det afsluttende specialeprojekts tegn, en større selvstændig opgave, der syntetiserer centrale elementer i det akademiske håndværk. Her er det muligt enten at skrive en klassisk afhandling inden for et selvvalgt emne eller udarbejde et produktspeciale, som typisk er erhvervsorienteret. For en studerende på Underviserlinjen kan det fx dreje sig om udviklingen og tilrettelæggelsen af et fagligt specifikt undervisningsforløb inden for et nyt fagfelt til gymnasieskolen med tilhørende undervisningsmateriale og pædagogisk refleksion.

Som det fremgår, har kandidatuddannelsen på Aarhus Universitet i løbet af det seneste årti udviklet sig til at have et meget eksplicit fokus på det arbejdsliv, der venter uden for murene, med flere brobygningselementer og -muligheder. Det er som allerede nævnt en stående diskussion i hvor høj grad universitetsuddannelsen skal tage form af en decideret professionsuddannelse eller vægte kompetenceudvikling i dets eget selvbillede som fri forskningsinstitution.

Ph.d.-uddannelsen, som udgør en treårig specialisering i forskning og universitetspædagogik, er en mulighed for studerende, som ønsker at videreudvikle deres grundlæggende akademiske håndværk og forfølge en karriere som forsker og underviser på universitetet. På Aarhus Universitet er det muligt at påbegynde denne forskeruddannelse allerede som del af KA-uddannelsen (den såkaldte 4+4-model). På grund af ressourcebegrænsninger er denne videreuddannelse dog forbeholdt et fåtal af studerende.

## Københavns Universitet (KU)

Den musikvidenskabelige uddannelse i København fejrede i 1996 sit 100-års jubilæum med henvisning til, at der fra 1896 var ansat en docent, som holdt forelæsninger på universitetet i musikhistorie. Som musikinstitut kan historien skrives tilbage til 1925 og fra 1973 havde det hjemme i den gamle frimurerloge i Klerkegade. Siden er instituttet blevet en del af Institut for Kunst- og Kulturvidenskab og fra sommeren 2013 har uddannelsen ligget i nybyggede lokaler på Amager sammen med resten af humaniora, på KUA, som nu kaldes Søndre Campus. I 2014 tiltrådte de to nuværende professorer i musikvidenskab, hvor den ene har nyere musikhistorie som forskningsfelt og den anden er specialiseret i sound studies. Forskningen er forankret hos professorer og lektorer samt ph.d.'er og postdocs. Desuden har uddannelsen tilknyttet to adjungerede professorer fra hhv. London og Oxford, som kommer på et kort ophold en gang pr. semester. Praksisundervisningen varetages i København primært af studielektorer, der er fastansatte deltidslærere med en fast timenorm.

På Københavns Universitet bruges for tiden formuleringen, at studiet omfatter alle former for musik og lyd, der kan opfattes æstetisk. Selv om det kan synes som en meget bred definition, er pointen at anskue faget inkluderende. På den måde ønsker uddannelsen at signalere, at der ikke er nogle former for musik, der ligger uden for studiefeltet, mens den æstetiske vinkel sikrer, at ikke enhver lydbølge nødvendigvis hører med.

I København står uddannelsen midt i en proces, hvor nye studieordninger skal træde i kraft fra sommeren 2020. Den nuværende BA-studieordning fra 2012 har den grundlæggende struktur, at de studerende har et fælles første studieår, mens der har været valgfag på andet studieår. På første år har halvdelen af tiden været afsat til introducerende kurser til fagets tre hovedtilgange, men henholdsvis Musikhistorie og musikhistorisk metode på første semester og Populærmusikstudier og musikalsk antropologi på andet semester. Den anden halvdel af tiden bruges på fagområdet Teoretisk og praktisk satsforståelse, der omfatter Analyse og musikteori samt Hørelære og praktisk satsforståelse. I det sidste fag er der undervisning i brugsklaver, hørelære, korsang, klaver (som soloklaver) og sang (delvis på hold, delvis soloundervisning).

Andet studieår har haft en opbygning, hvor de studerende fælles har haft to store fag: Musikvidenskab, æstetik og kulturteori på tredje semester og Musikvidenskabeligt emne med analyse på fjerde semester. I den anden halvdel af tiden har de skullet vælge mellem to retninger:

Enten gymnasierettet valgfag over to semestre, hvor indholdet har været fokuseret på de praktiske discipliner, som gymnasiet efterspørger. Her er undervisning i brugsklaver, sang (soloundervisning vekslende med holdundervisning), rotation (rytmisk sammenspil) og korledelse.

Eller den såkaldte almene linje over to semestre. Her har studerende på tredje semester Musikvidenskab med performance, hvor et musikvidenskabeligt emne kobles med performativ praksis, og hvor performance skal anvendes som et led i den mundtlige eksamen til at eksemplificere og demonstrere den valgte problemstilling. Praksis kan i disse fag være klaver eller sang, men det kan også være holdbaseret praksis eller lydproduktion. I fjerde semester har de studerende faget Musikvidenskabeligt seminar, hvor de arbejder mere projektorienteret med to forskellige emner. I femte semester skriver alle BA-projekt.

Den nye BA-studieordning er en enhedsstudieordning. I første semester har de faget Populærmusikstudier og musikalsk antropologi og i andet semester Musikhistorie og musikhistorisk metode. Sideløbende har de i begge semestre Analyse og satslære samt Praktiske discipliner, der omfatter undervisning i hørelære/brugsklaver, sang, korsang, rotation (rytmisk sammenspil), korledelse og lydproduktion. På tredje semester har de to fag: Musikvidenskabeligt emne med analyse, hvor egne analyser skal indgå i argumentationen i en musikvidenskabelig opgave, og Musikledelse med arrangement, hvor indstudering af egne arrangementer indgår som et element. I fjerde semester findes faget Musikvidenskab, æstetik og kulturteori samt musikvidenskabeligt emne med performance og produktion. Det sidste dækker over, at praksisdimensionen i form af egen live-performance og/eller en lydproduktion indgår i en mundtlig eksamen som en del af fremlæggelsen og argumentationen. I femte semester skrives bachelorprojektet.

Den nuværende KA-studieordning blev indført i 2008 og tog udgangspunkt i en analyse af kandidaternes arbejdsmarked. Det gav sig udtryk i, at den opererer med fire profiler: en gymnasierettet profil, hvor man som udgangspunkt har et andet fag som gymnasiesidefag, og derfor har tre semestre, hvor kun halvdelen af tiden bruges på musikvidenskab. I hvert af disse semestre er der et fag, Praktiske discipliner I, II og III, som omfatter rytmisk sammenspil, korledelse, brugsklaver, hørelære og soloundervisning i sang og klaver. Parallelt har der været de tre fag: Satslære/arrangement i første semester, Musikvidenskabeligt emne (med mundtlig eksamen) i andet semester og et valgfag i tredje semester (musikvidenskabeligt emne, analyse eller musikpædagogiske problemstillinger).

Den anden linje med profil i faglig formidling tager udgangspunkt i, at hele uddannelsen tages på musikvidenskab, og har i første år to musikvidenskabelige emner, et emne med fremlæggelse (svarende til et konferencepaper), et analyseemne, et satslæreemne, et frit emne og på hvert semester faget Hjælpediscipliner, der omfatter soloundervisning i sang og klaver samt brugsklaver/hørelære. Tredje semester et tilvalgssemester, hvor man kan vælge fag på musikvidenskab eller udenfor. Musiklederlinjen er stort set en kombination af de to førstnævnte, hvor fraværet af sidefag giver plads til de praktiske korledelsesfag i lidt udvidet form. Denne linje giver mulighed for at lave et selvvalgt musiklederprojekt på tredje semester. Den sidste linje er Music and Arts Management, der udgør 30 ECTS fordelt over to semestre, mens den anden halvdel af tiden læses sammen med profilen i faglig formidling.

Der har været enighed om, at denne model var for kompliceret og den nye studieordning er i langt højere grad en enhedsuddannelse, der samtidig giver mulighed for at vælge profilen faglig formidling eller en gymnasierettet profil med sidefag. Profilen i Music and Arts Management er afløst af muligheden for at tage et tilvalg i Kulturorganisering og kulturledelse. Strukturelt har den nye uddannelse været bundet af krav om, at alle studieelementer skulle være på 15 ECTS.

Uddannelsen med profil i faglig formidling har som udgangspunkt fire fagelementer: Musikvidenskab som forskningsdisciplin og Musik, æstetik, historiografi på første semester og Musik, kultur, fællesskab samt Musik, analyse, tolkning på andet semester. Man kan ane konturerne af fire felter af faget, hvor den aktuelle, teoretiske og metodiske forskningsstand er udgangspunkt for den første, mens de tre andre dækker en historisk, en sociologisk/antropologisk og en analytisk tilgang til faget. For at sikre bredde og variation forbereder vi forskellige former for teamwork og indholdsmæssige spredninger. Det er også muligt på tredje semester at tilvælge en praksisdimension fra gymnasielinjen.

Den gymnasierettede linje er struktureret med to semestre med Musikledelse med hjælpediscipliner, hvor gymnasiesidefaget tager den anden halvdel af tiden, mens de studerende på tredje semester skal vælge mellem Musikvidenskab som forskningsdisciplin og Musik, æstetik, historiografi, der læses sammen med de studerende på profilen i faglig formidling.

Med de nye studieordninger forskydes gredningen til kandidatuddannelsen, der til gengæld får en distinkt profil for hver af de to specialiseringer. Samtidig betyder kravet om, at (stort set) alle studieelementer skal være på 15 ECTS, at der bliver færre, men bredere fag. Når der samtidig er krav om en vis holdstørrelse, bliver det i mange tilfælde svært at tilbyde parallelle forløb inden for et bestemt undervisningsforløb. Udfordringen bliver derfor at udvikle undervisningsformer, der inden for hvert fag giver tilstrækkelig variation og bredde, så de studerendes egne interesser og ideer får mulighed for at komme i spil. Muligheden ligger i, at de færre fag ikke betyder færre undervisningstimer. Mange fag vil derfor have fire eller seks timers ugentlig undervisning, hvilket giver mulighed for at kombinere forelæsninger, seminartimer og andre former for undervisning.

## Afrunding

Skønt de musikvidenskabelige uddannelser på de tre universiteter rummer markante forskelle, ikke mindst takket være forskellige fagtraditioner og aktuelle satsningsområder, er ikke mindst de gymnasierettede uddannelser meget beslægtede blandt andet i kraft af de professionsorienterede praksiselementer.

På et helt overordnet plan står universiteternes musikfag med de samme udfordringer i forhold til at udbyde relevante uddannelser til et arbejdsmarked bestående af en forholdsvis

stabil undervisningssektor og et mere omskifteligt kulturfelt, hvor ikke mindst musikbranchen har undergået store ændringer i kraft af den fortsat pågående digitalisering. Her udgør universiteterne med sin karakter af både forsknings- og uddannelsesinstitution et unikt laboratorium for løbende uddannelsesudvikling og -tilpasning.

## 12. Kandidatuddannelsen i musikpædagogik ved DPU, Aarhus Universitet

Sven-Erik Holgersen

Historien om kandidatuddannelsen i musikpædagogik ved DPU begyndte da Gunnar Heerup i 1970 som professor ved Danmarks Lærerhøjskole (DLH) grundlagde cand. pæd.-uddannelsen i musik. Det var en faglig-pædagogisk kandidatuddannelse, der blev udviklet af Frede V. Nielsen, og som ophørte med nedlæggelsen af DLH i 2000, og de sidste kandidater blev færdige i 2004 (Nielsen 2010).

I 2006 blev kandidatuddannelsen Cand. Pæd. Didaktik (Musikpædagogik) – igen med F.V. Nielsen som initiativtager – oprettet som én af fire didaktikuddannelser på DPU, der foruden musikpædagogik omfatter dansk, matematik og materiel kultur. Uddannelsen blev desuden udviklet og udbudt i samarbejde med Musikvidenskab ved Københavns Universitet Amager (KUA), idet ét af modulerne skulle læses på KUA. Samarbejdsaftalen med KUA blev opretholdt indtil 2017. Oprindeligt omfattede aftalen foruden fællesmodulet *Musikpædagogiske Problemstillinger i Musikpædagogisk Praxis* også vejledning og mulighed for gensidig merit efter godkendelse af studienævnene. I alle årene var fællesmodulet obligatorisk for musikpædagogik (DPU) og valgfag for studerende i musikvidenskab (KUA). Siden 2017 har DPU udbudt uddannelsen alene.

### Uddannelsens indhold og struktur

Et væsentligt argument for at oprette og siden opretholde kandidatuddannelsen i musikpædagogik har været, at den er beskrevet som en grendeling inden for fire didaktikuddannelser. Hensigten med denne konstruktion er bl.a., at de fire uddannelser kan samlæse to fællesmoduler i *Almen Didaktik* (på 1. semester) og i *Pædagogisk Forskning og Udviklingsarbejde* (på 2. semester). Indholdet i fællesmodulerne giver sig selv med titlerne, men de studerende arbejder også her med musikpædagogisk relevante cases.

Såvel indhold som struktur i de tre musikpædagogiske moduler er løbende blevet udviklet gennem uddannelsens levetid, og i de seneste år er den samfundsorienterede profil blevet skærpet. Indholdet kan i stikord beskrives således:

- *Musikdidaktik* omhandler musik som undervisningsfag, institutionsdidaktik, komparativ musikpædagogik, m.v.
- *Musikpædagogik, menneske og samfund* omhandler forholdet mellem menneske og musik, herunder musikalsk læring, samfundsorienterede problemstillinger, m.v.
- *Musikpædagogiske problemstillinger i praksis* omfatter et projektarbejde, hvor de studerendes møde med en musikpædagogisk praksis danner grundlag for at analysere en selvvalgt problemstilling.

Da studiet er rent teoretisk skal de studerende have tæt kontakt til musikpædagogisk praksis som udgangspunkt for empiriske studier i flere af modulet.

#### Uddannelsens struktur siden 2019

1.	Almen Didaktik (15 ECTS)		Musikdidaktik (15 ECTS)
2.	Pædagogisk forskning og udviklingsarbejde (15 ECTS)		Musikpædagogik, menneske og samfund (15 ECTS)
3.	Projektmodul (5 ECTS)	Valgfag (10 ECTS)	Musikpædagogiske problemstillinger i praksis (15 ECTS)
4.	Speciale (30 ECTS)		

## Adgangsforudsætninger

Som mange af DPU's øvrige kandidatuddannelser har musikpædagogik ikke sin egen BA-uddannelse som fødekæde, og af samme grund er der ingen BA-studerende, der har retskrav på at fortsætte på netop denne kandidatuddannelse. De fleste ansøgere har været folkeskolelærere og musikskolelærere, men ansøgere kan principielt have meget forskellige baggrunde, hvis de kan dokumentere "tilsvarende kvalifikationer" som dem, der giver umiddelbar adgang.

Ved kandidatuddannelsens oprettelse var det obligatorisk for ansøgere med en mellemlang videregående uddannelse (dvs. som ikke havde en BA-grad) at tage en suppleringsuddannelse, som DPU i begyndelsen selv udbød. Senere blev BA eller professionsBA skærpet som eneste adganggrundlag, og det var herefter ikke muligt for ansøgere at supplere deres adganggrundlag. Dette gav anledning til en revision af adgangsforudsætningerne, således at pædagoguddannede med min. 30 ECTS musikfagligt indhold i uddannelsen kunne søge optagelse.

I en årrække har det såkaldte uddannelsesloft begrænset ansøgere med en anden kandidatuddannelse, hvilket har afskåret kandidater fra konservatorierne fra at søge DPU's kandidatuddannelse, som ellers er en relevant videreuddannelse. Fra 2020 er uddannelsesloftet ophævet, og dette kan give muligheder for flere ansøgere.

Adgangsforudsætningerne er fra 2019 beskrevet således:

- BA uddannelser i musik fra universitetet, konservatoriet eller læreruddannelsen
- Pædagogisk rettede uddannelser på BA niveau, hvor ansøgeren *før afslutning af uddannelsen* har optjent musikfagligt indhold svarende til 30 ECTS, herunder fx professionsbachelor som pædagog med musikprofil og BA projekt om musik

Fra 2020 kan ansøgere med en anden afsluttet kandidatuddannelse også søge optagelse, hvis de i øvrigt opfylder kravene.

## Kandidatproduktion og beskæftigelse

Der er i periode 2006-2020 produceret ca. 80 kandidater i musikpædagogik, der virker inden for hele det musikpædagogiske felt. Kandidaterne har fx fået ansættelse på professionshøjskole (læreruddannelse eller pædagoguddannelse), folkeskole eller privatskole, gymnasium, konservatorium, musikskole, højskole, efterskole, som konsulent i Undervisningsministeriet eller i en kommune, som forskningsassistent eller som PhD-studerende (4 kandidater er indtil videre gået videre i forskeruddannelse).

Desuden har nogle kandidater etableret sig fx som konsulenter, som lærebogsforfattere eller anden selvstændig virksomhed.

## Bemanning

Ved oprettelsen af kandidatuddannelsen var der tilknyttet 1 professor 2 lektorer og 1-2 time-lærere. Selv om musikpædagogik også bidrager med undervisere til fællesmodulerne, har der ikke været mulighed for nye fastansættelser efter 2 fastansattes afgang. Bemanningen er derfor fra 2019 reduceret til 1 lektor, 2 eksterne lektorer. Desuden er der i perioden 2018-2022 tilknyttet to PhD-studerende, som dog er ansat på Det Kgl. Danske Musikkonservatorium.

## Uddannelsens udfordringer

Kandidatuddannelsen i musikpædagogik har gennem årene været påvirket negativt af reformer, dimensionering (begrænsning af optag) og uddannelsesloft. Aktuelt er den reducerede bemanning med fastansatte medarbejdere den største trussel mod uddannelsens fortsatte eksistens.

DPU's uddannelser har inden for det seneste årti gennemgået flere studiereformer, som har medført ændringer af modulopbygning, besparelser på undervisning og bedømmelse, sam-læsning af hold på tværs af fagretninger og årgange, m.v.

Undervisere og studerende har udvist stor kreativitet for at opretholde et godt studiemiljø, som er uddannelsens største udfordring, fordi antallet af studerende har vekslet voldsomt i årenes løb. Uddannelsens fortsatte eksistens støttes af, at dimensioneringen fra 2020 er øget til 15, og at uddannelsesloftet er ophævet, men det er helt afhængigt af, at uddannelsen be-mandes med flere fastansatte forskere.

De første år blev der optaget 25-30 studerende om året, og i en årrække lå optaget stabilt omkring 15 studerende. Senere har optaget i nogle år været vigende (helt ned til 4 stude-rende), og i 2017 valgte DPU derfor at holde et års pause i optaget. I 2019 og 2020 er antallet af ansøgere steget igen.

## Konklusion

Kandidatuddannelsen i musikpædagogik har i perioder haft et turbulent forløb forårsaget af såvel interne som eksterne faktorer. Internt har DPU gennemført besparelser på uddan-nelsernes budgetter, som har medført gennemgribende ændringer i vilkårene for de enkelte hold. Dette har især haft betydning for fællesmodulerne, mens fagmodulerne i Musikpæda-gogik har været beskyttet af en solidarisk budgetmodel. Det vigende optag i visse år og luk-ningen af optag i 2017 truede en overgang med at lukke uddannelsen helt, men i 2020 er kurven tilsyneladende knækket og optaget stabiliseret. Eksternt har de største problemer været dimensionering af uddannelserne, som har fastsat optag til musikpædagogik på højst 11 studerende. Uddannelsesloftet har desuden i flere år afskåret kvalificerede ansøgere med en anden kandidatuddannelse. Begge dele er klart uhensigtsmæssige både i forhold til øko-nomi og studiemiljø.

## Referencer

Nielsen, F. (2010). Efter- og videreuddannelse i musik på DLH og kandidatuddannelse i mu-sikpædagogik på DPU. I: Nielsen (red.) *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og per-spektiv 2010*. Faglig Enhed Musikpædagogik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

## 13. Andre aktører inden for musikundervisning og -uddannelse

Sven-Erik Holgersen med bidrag af Lars Ole Bonde og Stefan Ingerslev

Som omtalt i kapitel 1 omfatter feltet for musikundervisning og -uddannelse også aktører, som ikke er en del af det lovbundne udbud. Disse aktører er inden for de seneste årtier blevet betydeligt mere synlige, og dette kapitel søger at give et kortfattet, men ikke udtømmende overblik.

Aktørerne er både offentlige, NGO'er og private med og uden offentlig finansiering eller fondsstøtte, og de omfatter bl.a. Levende Musik i Skolen, Danmarks Radio, Sangens Hus, mindre private aktører som fx små eller specialiserede musikskoler, selvstændige konsulenter og privatpraktiserende musikpædagoger. En af de største aktører er folkekirken og kirkemusikskolerne (som hører under det lovbundne udbud), der omtales særskilt i dette kapitel.

Alle disse aktører kan på forskellige måder være vigtige medspillere inden for feltet af musikundervisning og -uddannelse, fordi de medvirker til at udfylde nogle huller i systemet, men i nogle tilfælde kan de også opfattes som konkurrenter til eller erstatning for det lovbundne udbud.

For eksempel blev musikundervisning for babyer og småbørn især i perioden 1970-2000 udviklet og udbudt af musikskolerne, men i løbet af 00'erne begyndte kirker over hele landet at tilbyde babysalmesang (Rapport om babysalmesang, e-publikation) og efterhånden også rytmik for småbørn helt op til 6 år. Dermed har denne type tilbud fået større udbredelse end tidligere, men samtidig er kirkerne og musikskolerne blevet konkurrenter på det samme marked. Sideløbende med udbredelsen af folkekirkernes musiktilbud til småbørn og forældre, er søgningen til musikskolernes forskoleundervisning faldet. En konsekvens af dette er, at musikskolerne ikke længere har samme mulighed for at rekruttere større elever fra egne småbørnshold, og det kan desuden have påvirket musikskolernes økonomi, hvilket dog ikke er undersøgt nærmere.

En forholdsvis ny aktør er Sangens Hus, der siden sin etablering i 2013 har udviklet adskillige fondsstøttede projekter, som søger at fremme sang som kulturel praksis for både børn og voksne, herunder:

- "Sangglad", som er et projekt med fokus på sang i (110+) daginstitutioner.
- "Sang, bevægelse og læring" som er kursusforløb til lærere og pædagoger i folkeskolen, der vil have inspiration til og opkvalificere deres daglige praktiske arbejde i musikundervisningen.
- "Sang og musikvejlederuddannelsen" som er en betalingsuddannelse på PD-niveau, der udbydes i samarbejde med professionshøjskolerne VIA og Absalon.

Sangens hus er en ambitiøs og ekspansivt arbejdende virksomhed, der også er lokalt/regionalt forankret i 11 "Sangkraftcentre", der har til formål er at understøtte og videreudvikle sangen i Danmark, både den folkelige sang, skolesang, fællessang og sang på elitenniveau.

Fra 1. januar 2020 er Sangens Hus blevet en selvejende institution.

En anden stor udbyder er Danmarks Radio. Siden 2015 har DR Musikariet været et permanent public service tilbud til 3-19 årige børn og unge med mere end 50.000 besøgende fra hele landet – størstedelen er skoleelever. Musikariet tilbyder koncerter, workshops og skoletilbud med jazz, klassisk, verdensmusik, pop, rap, metal m.m.m. I forbindelse med projekterne udgiver DR desuden pædagogisk materiale til elever og musiklærere.

Statens Kunstfond støtter børns og unges møde med professionel musik, herunder:

- Huskunstnerordningen giver tilskud til, at skoler og andre institutioner i en periode kan få tilknyttet professionelle kunstnere inden for et eller flere kunstområder under Statens Kunstfond fx komponist eller musiker.
- Levende Musik i Skolen (LMS), som blev etableret 1992, er det nationale kompetencecenter for koncerter og læring. LMS koordinerer årligt ca. 2500 skolekoncerter og familiekoncerter (4-9 årige) for 250.000 børn. Ordningen omfatter ca. 100 professionelle ensembler eller orkestre, herunder landsdelsorkestrene.

I forbindelse med projekter, der er støttet af Statens Kunstfond, er der udarbejdet flere rapporter (Holst 2017 og Haastrup og Sørensen 2017).

En række offentlige og private aktører blev præsenteret i antologien *Gode musikalske læringsmiljøer Konferencerapport* (Adrian, Bichel og Holgersen 2018), herunder fx den 'gamle' institution *Tivoligarden* samt små og helt nye aktører med ganske få ansatte.

Hertil kommer fx lokalt forankrede marchorkestre, pigegardes, spejderkorps, instrumental- og vokalundervisning i aftenskoleregi, amatørkor og orkestre samt alt det, der kan betegnes som "samfundsmusik" (svarende til den engelske betegnelse "community music"). Det kan være mere eller mindre rammesatte aktiviteter fra garagebands til alsangsstævner, eller børnehaver der besøger plejehjem for at synge med de ældre.

I grænselandet mellem skolemusik og samfundsmusik findes en række orkesterprojekter for børn og unge i skolealderen, herunder projekter, der er inspireret af "El Sistema" orkestersammenspil i Venezuela, hvor målgruppen er børn med store socio-økonomiske udfordringer. I Danmark er formålet i 8 forskellige projekter fordelt over hele landet, at styrke udsatte børns trivsel og selvværd samt deres personlige og faglige udvikling (Chemi og Holst 2016). Den generelle antagelse er, at eleverne kan opnå sådanne sideeffekter ved at musicere i fællesskab, og sammenspillet er således et mål i sig selv.

Den største offentlige aktør, som ikke er en del af det lovbundne udbud, er folkekirken, der har en selvstændig rolle i forhold til musikundervisning og -uddannelse. I forbindelse med Folkekirken beskrives i det følgende også kirkemusikskolerne, der er en offentligt støttet uddannelsesvirksomhed med eget lovgrundlag (Kirkeministeriet 1994).

## Folkekirkens almene musikpædagogiske arbejde

Af Lars Ole Bonde & Stefan Ingerslev

Siden reformationen har fælles salmesang været et bærende element i folkekirken, og et hovedformål med at indføre sang som obligatorisk fag i skolen med de første skolelove i 1814 var at støtte sangen i kirken. Med senere skolereformer blev skolefaget ændret fra 'sang' til i 1958 at hedde 'sang og musik' og i 1975 blot 'musik'. Sangen har i samme periode fået endnu større betydning for folkekirkens virke.

Folkekirken udfører et omfattende, men ofte overset alment musikpædagogisk arbejde, først og fremmest ved at lære et stort antal børn og unge i Danmark at synge og synge i kor - under ledelse af veluddannede korledere. Danmarks tre kirkemusikskoler har siden 1979/1992 uddannet et stort antal børne-/ungdoms-/voksen-korledere, som - sammen med de konservatorieuddannede organister/korledere - står for aktiviteterne i landets mange folkekirkebaserede børne- og ungdomskor (Folkekirkens kirkemusikskoler 2017).

Kirkemusikskolerne ligger i Roskilde, Løgumkloster og Vestervig, med satellitafdelinger i mange større og mindre byer. Kirkemusikeruddannelsen (tidligere kaldet PO-uddannelsen) med orgel og korledelse er en 2-årig, SU-berettiget heltidsuddannelse, der er normeret til 120 ECTS point og således en kortere videregående uddannelse på niveau med en akademiuddannelse. Uddannelsen læses overvejende på deltid og af modne mennesker med forskellig uddannelsesbaggrund (gennemsnitsalder for PO-kandidater 2009-2013: 42 år). Nogle studerende tager også en korlederuddannelse, hvor faget orgel er erstattet af sang, og i skolernes nyeste uddannelsesretning kan hovedfagene sang og korledelse kombineres.

Kirkemusikeruddannelsen med orgel og korledelse består af en række praktisk-musikalske fag, foruden orgel også klaver, sang, korsang, korledelse (elementær, børne- og voksenkor), hørelære, musikteori, musikforståelse, formidling og desuden liturgi, salmekundskab og

kirke-bibelkendskab (Kilde: Studieordning for Kirkemusikeruddannelse i orgel og korledelse, 2013).

På eksamenslinjerne har kirkemusikskolerne i løbet af de 7 skoleår 2009/10 til 2015/16 uddannet tilsammen 259 børne-/ungdoms-/voksen-korledere med orgel som hovedfag og 7 korledere (kilde: KM-notat 2016). I de seneste 3 år 2016/17 til 2018/19 er der yderligere uddannet 85 børne-/ungdoms-/voksenkorledere med orgel som hovedfag og 7 med sang som hovedfag.

I 2016 var der i folkekirken ansat 1046 organister med en uddannelse fra et konservatorium eller en kirkemusikskole. Der var desuden ansat et større antal organister uden en eksamensgivende uddannelse. Kirkemusikskolerne har også linjer med efteruddannelse og eksamensfrie linjer. Antallet af studerende på de tre linjer tilsammen udgør ca. 150 studerende pr. kirkemusikskole pr. år (Weincke & Kofoed 2018).

Kirkemusikskolerne udbyder også kortere (grund- eller videregående) kurser i babysalme-sang, i musikalsk legestue for førskolebørn (1-3 år) og i spire- og børnekorarbejde. Disse kurser har gennem de seneste 15 år haft flere hundrede deltagere.

I mange af landets kirker gives tilbud om at synge i børnekor, og i enkelte kirker kan der være tilbud om et sammenhængende almen-musikpædagogisk forløb, som starter med babysalmesang og musikalsk legestue (førskolebørn), fortsætter med spire- og børnekor (skolebørn), derefter ungdomskor og eventuelt voksenkor. Paraplyorganisationen Folkekirkens Ungdomskor (FUK) har i dag mere end 12.000 sangere og korledere som medlemmer og er dermed landets største kororganisation. FUK arrangerer korstævner og kurser, udgiver noter, og organiserer ikke kun folkekirkeligt baserede kor, men også børne- og ungdomskor uden kirkelig tilknytning, fx er DRs Korskole, kor ved Sankt Annæ Gymnasium og Børnekorakademiet medlemmer af FUK.

Børnekorakademiets kurser henvender sig til erfarne børnekorledere, typisk med en kandidatexamen som musiker eller musikpædagog, eller med et tilsvarende færdighedsniveau. Uddannelsen er 2-årig og tilrettelagt som et efteruddannelsesforløb med én undervisningsdag pr. måned. De fire semestre dækker arbejde med spire-, børne-, junior- og pigekor. Holdene er på 8-10 studerende (studiestart hvert år i skiftevis Fredericia og København). Hvert semester er der masterclasses med praktikkor, og der arrangeres temadage for nuværende og tidligere studerende. De seneste tre år har antallet af studerende været 49 (2017), 60 (2018), 67 (2019). Børnekorakademiet er fondsstøttet og baseret på deltagerbetaling.

Til sammenligning hermed udbydes orgeluddannelse med kirkemusikalsk bachelor og kandidatgrad (DOKS-organist) på tre konservatorier: Syddansk Musikkonservatorium (SDMK) i Esbjerg, Det Jyske Musikkonservatorium (DJM) i Aarhus samt Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM) i København. Det årlige antal af kandidater i kirkemusik varierer, men udgør tilsammen maksimalt en halv snes årligt. Børnekorledelse for kirkemusiker-

kandidater findes nu kun som valgfag med praktik i konservatoriets børne-/pigekor, samt i Esbjerg som et valg-hovedfag. Enkelte AM-/MPU-studerende vælger også børnekorledelse som hovedfag.

Kirkemusikskolernes arbejde er støttet af folkekirken gennem årlige bevillinger fra kirkemистерiet. Målet med skolerne er gennem uddannelse og afholdelse af kurser at rekruttere, fastholde og videreudanne sangere, organister og korledere i folkekirken. Rektor Hans Chr. Hein, Løgumkloster Kirkemusikskole beskriver kirkemusikskolernes opgave således:

”Kirkemusikskolerne har fokus på praktisk musikfaglig uddannelse, hvor opøvelsen og udviklingen af de musikalske færdigheder er i centrum. Ved optagelsesprøve til skolerne prøves der således udelukkende i de musikalske færdigheder. I uddannelserne lægges der stor vægt på de praktisk-musikalske discipliner med flerårige forløb i solofag som sang, klaver og orgel. Selvom uddannelsernes struktur, hvor der også i holdfag som hørelære og teori er flerårige forløb, i et vist omfang kan tilrettelægges fleksibelt for den enkelte studerende, er der eksamen i stort set alle fag. Kirkerne har brug for musikere med solide færdigheder, og krav og forventninger til kandidaternes niveau og stilistiske bredde har gennem de seneste årtier været stigende.

Viden om musikkens rolle og muligheder i kirken er af stor betydning for om det kirkemusikalske arbejde kan lykkes, og derfor er det vigtigt at give indsigt i og forståelse af kirkens grundlag, selve gudstjenesten og den bredspektrede musikformidling, der i dag finder sted i mange kirker. Dette sker på skolerne specielt i fag som liturgik og salmekundskab, men er en naturligt integreret del i undervisningen i bl.a. fagene korledelse, sang og orgel.”

## Referencer

- Adrian, S., Bichel, M., & Holgersen, S. E. (red.) (2018). *Gode musikalske læringsmiljøer: Konferencerapport*. Københavns Professionshøjskole.
- Chemi, T. og Holst, F. (red.) (2016). *El Sistema Inspirerede Projekter en pilotundersøgelse*. Danske Musik- og Kulturskoleledere/DMKL. [https://www.finnholst.dk/resources/Rapport/Rapport\\_ElSisDk\\_pilot.pdf](https://www.finnholst.dk/resources/Rapport/Rapport_ElSisDk_pilot.pdf)
- Folkekirken kirkemusikskoler (2017). *Kirkemusikskolernes fælles vision og strategi 2017*.
- Tekstdel fundet 15. marts 2020: <https://www.kirkemusikskole.dk/Resources/Persistent/8/a/6/b/8a6baa1b8cdc640b2754d5cd60587c3c3c6b1314/Kirkemusikskolernes%20f%C3%A6lles%20vision%20og%20strategi%20dec.%202017.%20TEKST-DEL.pdf>

Bilagsdel fundet 15. marts 2020: <https://www.kirkemusikskole.dk/Resources/Persistent/8/4/c/a/84ca060151e7a6f5f68fbef06473433a2bc8dd30/Kirkemusikskoler-nes%20f%C3%A6lles%20vision%20og%20strategi%20dec.%202017.%20BILAGS-DEL.pdf>

Haastrup, L. og Sørensen, M. (2017) *Undersøgelse af Huskunstnerordningen*. Rapporten kan hentes på <https://www.kunst.dk/videncenter-1/forskningsprojekt-boern-og-unges-moede-med-kunst>

Holst, F. (2017). *Kortlægning af forskning i effekten af børns og unges møde med kunst*. Rapporten kan hentes på <https://www.kunst.dk/videncenter-1/forskningsprojekt-boern-og-unges-moede-med-kunst>

Kirkeministeriet (1994). Bekendtgørelse om folkekirkens kirkemusikskoler.  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=83323>

Rapport om babysalmesang, e-publikation: [https://samtidsreligion.au.dk/fileadmin/Samtidsreligion/Oevrige\\_projekter/Babysalmesang/BabysalmesangRapport.pdf](https://samtidsreligion.au.dk/fileadmin/Samtidsreligion/Oevrige_projekter/Babysalmesang/BabysalmesangRapport.pdf)

Weincke, P. og Kofoed, L. (2018). *Folkekirkens målsætningsarbejde med kirkemusikken som case*. Folkekirkens Uddannelses- og Videnscenter.

### Websites:

DR Musikariat: <https://drkoncerthuset.dk/musikariat/>

Folkekirken: <https://www.folkekirken.dk/folkekirken-arbejder/boern-og-unge>

Folkekirkens kirkemusikskoler: <https://www.kirkemusikskole.dk/>

Levende Musik i Skolen: <https://lms.dk/>

Sangens Hus: <https://sangenshus.dk/>

Statens Kunstfond, Huskunstnerordningen: <https://www.statens-tilskudspuljer.dk/kulturministeriet/slots-og-kulturstyrelsen/statens-kunsthof/148>

# Appendix:

## Litteratur om musikpædagogik 2010-2018

### Litteratur af danske forfattere eller om danske forhold

Uddrag af bibliografierne fra *Danish Yearbook of Musicology* (dym.dk). Efter bedste skøn. Musikterapi og musikoplevelse samt sygdomme (høretab) ikke medtaget.

Der vil jo sikkert være langt mere litteratur f.eks. i musikpædagogisk forenings blad etc. *Dansk Sang* er desværre ikke medtaget.

Ordnet efter årstal – de er mærket som overskrifter, så man kan se dem i "Navigation".

Specialer er ikke med – men PhD'er når de opdages

### 2010

*Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*, ed. Frede V. Nielsen (Musikpædagogiske Studier – DPU, 2; København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet, 2010), 183 pp. Online publication: <http://oldwww.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>

RAIME *Research Alliance of Institutes for Music Education*. Research Unit Music Education, Department of Curriculum Research. Proceedings of the Tenth International Symposium, ed. Sven-Erik Holgersen and Frede V. Nielsen (Musikpædagogiske Studier – DPU, 3; Copenhagen: The Danish School of Education, Aarhus University, 2010), 304 pp. Online publication: <http://oldwww.dpu.dk/Everest/Publications/Om%20DPU%5CInstitutter%5CInstitut%20for%20didaktik%5Cmusikp%C3%A6dagogik/20110111163335/CurrentVersion/RAIME%209.pdf?RequestRepaired=true>

*Nordisk musikkpædagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 12 (2010), ed. Sven-Erik Holgersen and Siw Graabræk Nielsen (Oslo: Norges Musikkhøgskole, 2010), 217 pp.

Adrian, Signe, 'Efteruddannelseskurser og PD-uddannelse i musik for folkeskolelærere og indskolingslærere', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU, 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 149–56. Online publication:

<http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>

- Boysen, Mikkel Snorre Wilms, 'Musikfaget på pædagoguddannelsen', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU, 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 85–102. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Dahlbæk, Annelise, *Organisering af musikundervisningen* (Herning: Dansk Sang, 2009), 323 pp.
- Dahlbæk, Annelise, *Progression i musikundervisningen* (Herning: Dansk Sang, 2009), 240 pp.
- Dahlbæk, Annelise, *Evaluering i musikundervisningen* (Herning: Dansk Sang, 2010), 329 pp.
- Fink-Jensen, Kirsten, 'Astonishment in research and education of music teachers', in Sven-Erik Holgersen and Frede V. Nielsen (eds.), *RAIME. Research Alliance of Institutions for Music Education* (København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010), 95-104. Online publication: <http://oldwww.dpu.dk/Everest/Publications/Om%20DPU%5CInstitutter%5CInstitut%20for%20didaktik%5Cmusik%5Cdagagogik/20110111163335/CurrentVersion/RAIME%209.pdf?RequestRepaired=true>
- Fink-Jensen, Kirsten, '[Nærvær i et livsfilosofisk perspektiv - musikalsk stemthed i skolen](#)', in Lone Svinth (ed.), *Nærvær i pædagogisk praksis. Mindfulness i skole og daginstitution* (København: Akademisk, 2010), 209-221.
- Holgersen, Sven-Erik, 'Appreciating different aspects of professional knowledge in music education', in Sven-Erik Holgersen and Frede V. Nielsen (eds.), *RAIME. Research Alliance of Institutions for Music Education* (København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2010), 113-26.
- Holgersen, Sven-Erik, 'Body Consciousness and Somaesthetics in Music Education', *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9/1 (Jan. 2010), 31-44. Online publication: [http://act.maydaygroup.org/articles/Holgersen9\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Holgersen9_1.pdf)
- Holgersen, Sven-Erik, 'Musikskoler: Status og perspektiv', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 75-84. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Holgersen, Sven-Erik and Finn Holst, 'Musikkonservatoriernes pædagogiske uddannelser 1970-2008', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik,

- DPU, Aarhus Universitet, 2010), 157-82. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Holst, Finn and Søren Bechmann, 'Musik i folkeskolen – status og perspektiver', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 25-52. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- La Cour, Niels, *En konservatorielærers responsum. Et kritisk indlæg om uddannelses- og kulturpolitikken* (S.l.: Eget forlag, 2010), 103 pp.
- Lembcke, Steen, 'Musikfaget i læreruddannelsen', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 103-18. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Levinson, Claus, 'Musik i gymnasiet/hf. Status og perspektiver', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 53-74. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Lundbak, Jytte, Kristine Vad and Lotte Smith-Petersen, *Spirekor kormetodik. Sang, hørelære og gudstjenestelære med udgangspunkt i FUKs læreplaner* (Herning: Dansk Sang, 2010), 105 pp.
- Mariager-Anderson, Kristina, *Musikpædagogisk praksis på Det Kongelige Danske Musikkonservatorium. Et sociologisk orienteret studium af den pædagogiske dimension på en kunstnerisk uddannelsesinstitution*. Ph.D. thesis (København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet, 2010), 259 pp.
- Nielsen, Frede V., 'The concept of content of Didaktik and criteria for the selection of educational subject matter', in Jürgen Vogt, Christian Rolle and Frauke Hess (eds.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik 4; Münster: LIT, 2010), 14-35.
- Nielsen, Frede V., 'Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010. Tendenser, muligheder, problemer', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 7-24. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>

- Nielsen, Frede V., 'Efter- og videreuddannelse i musik på DLH og kandidatuddannelse i musikpædagogik på DPU', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 139-48. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Pio, Frederik and Peder Kaj Pedersen, 'Den musikvidenskabelige uddannelse med henblik på gymnasie-musikfaget. Udvikling og perspektiver 1970-2010', in Frede V. Nielsen (ed.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (Musikpædagogiske Studier – DPU 2; København: Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet, 2010), 119-38. Online publication: <http://www.dpu.dk/everest/Publications/Nyheder/2010/20101028110625/CurrentVersion/Statusrapport%20final.pdf>
- Pio, Frederik, 'Sanselighedspædagogik og livsduelighed. Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag', *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok*, 11 (2010), 139-66.
- Vuust, Peter, Line Gebauer, Niels Christian Hansen, Stine Ramsgaard Jørgensen, Arne Møller and Jakob Linnet, 'Personality influences career choice. Sensation seeking in professional musicians', *Music Education Research*, 12/2 (June 2010), 219-30.

## 2011

- Bloch, Anne and Michael Sundorph, *Musik og drama. Pædagogisk arbejde med forskellige målgrupper* (Frederiksværk: Nautilus, 2011), 341 pp.
- Holgersen, Sven-Erik, 'Færdighedsdimensionen. Færdighed og kropsligt betinget læring i sammenlignende fagdidaktisk perspektiv med særligt henblik på musisk-æstetiske fag', in Ellen Krogh and Frede V. Nielsen (eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Cursiv 7; København: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet (2011), 119-35. Online publication: [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv\\_7.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_7.pdf)
- Holst, Finn, *Faglighed, interaktion og samarbejde. Evaluerings- og udviklingsrapport. Dan-Mus projektet 2009-2010, Rosenlundskolen, Ballerup Kommune*. Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/32963866/DANMUS\\_RAPPORT\\_Finn\\_Holst\\_2010.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/32963866/DANMUS_RAPPORT_Finn_Holst_2010.pdf) (2010), 49 pp.
- Holst, Finn, 'Musiklærerkompetence mellem teori og praksis', *Nordisk musikkpædagogisk forskning årbok*, 12 (2011), 135-48.
- Kærså, Lotte, 'Kun det bedste er godt nok', *Grundmotorik* 7/3 (2011), 43-47.

- Nadia, Mia and Jens Nielsen, *Skolekoncerter i Danmark. En undersøgelse udført for Statens Kunstråds Musikudvalg* (København: CBS, 2010), 188 pp. Online publication: [http://www.kunst.dk/fileadmin/user\\_upload/dokumenter/Kunstraadet/Skolekoncerter\\_i\\_Danmark.pdf](http://www.kunst.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Kunstraadet/Skolekoncerter_i_Danmark.pdf)
- Nielsen, Frede V., "'Man underviser altid i noget". Noter om didaktikkens indholdsbegreb', in Kari Kragh Blume Dahl, Jeppe Læssøe and Venka Simovska (eds.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence. Inspireret af Karsten Schnack* (København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2011), 9-18.
- Nielsen, Frede V., 'Musikfaget i Danmark 1970-2010. En undersøgelse, dens resultater og reception', in Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson, Johan Öberg (eds.), *Musik och kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson* (Göteborg: ArtMonitor, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs Universitet, 2011), 137-146.
- Nielsen, Frede V., 'Sammenlignende fagdidaktik. Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner', in Ellen Krogh and Frede V. Nielsen (eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Cursiv 7; København: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet (2011), 11-32. Online publication: [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv\\_7.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_7.pdf)
- Pedersen, Peder Kaj, "'Rhythmic Music" in Danish music education', *Leading Music Education International Conference, Western Ontario, London May 28 – June 1, 2011*. Online publication: <http://ir.lib.uwo.ca/lme/May30/Program/11/> (2011), 15 pp.
- Pio, Frederik, 'The concept of "Bildung". Response to Øivind Varkøy', *Philosophy of Music Education Review* 18/1 (2010), 97-101.
- Vuust, Peter, Mikkel Wallentin, Kim Mouridsen, Leif Østergaard and Andreas Roepstorff, 'Tapping polyrhythms in music activates language areas', *Neuroscience letters* 494/3 (May 2011), 211-16.

## 2012

- Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 13 (2011), ed. Sven-Erik Holgersen, Siw Graabræk Nielsen and Lauri Väkevä (Oslo: Norges Musikkhøgskole, 2012), 284 pp.
- Birch, Peer and Erik Kaltoft (eds.), *Sangfaggruppen gennem 45 år (1959-2004)* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2012), 239 pp.
- Bonde, Lars Ole and Charlotte Lindvang, 'Følelser i bevægelse. Om læreprocesser i musikterapeutens uddannelse', *Psyke og Logos* 33/1 (2012), 87-116.

- Christensen, Mogens, *Speciel musik og drama med specielle børn og unge* (Odense: Syddansk Musikkonservatorium og Skuespillerskole, 2012), 36 pp. Online publication: [http://www.sdmk.dk/fileadmin/user\\_upload/Om\\_SMKS/Udgivelser/Bogudgivelser/Speciel\\_musik.pdf](http://www.sdmk.dk/fileadmin/user_upload/Om_SMKS/Udgivelser/Bogudgivelser/Speciel_musik.pdf)
- Elers, Kåre, *Musikskoler i Danmark. Tværfagligt samarbejde - fra tanke til praksis* (Fåborg: MUFO, 2011), 149 pp.
- Fink-Jensen, Kirsten, 'Deltagerobservation i et nærhedsetisk perspektiv', in Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson, Johan Öberg (eds.), *Musik och kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson* (Göteborg: ArtMonitor, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs Universitet, 2011), 63-72.
- Holgersen, Sven-Erik, 'Aktiviteter i Nordisk Netværk for Musikpædagogisk Forskning', in Monica Lindgren, Anna Frisk, Ingemar Henningsson, Johan Öberg (eds.), *Musik och kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson* (Göteborg: ArtMonitor, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs Universitet, 2011), 95-99.
- Holgersen, Sven-Erik, 'Musik som fast hållpunkt', in Bim Riddersporre and Johan Söderman (eds.), *Musikvetenskap för förskolan* (Stockholm: Natur och kultur, 2012), 87-104
- Holst, Finn, *Evaluerings- og udviklingsrapport: Musikpædagogisk indsats: Det Kulturelle Børnehus Blæksprutten i samarbejde med Den Kreative Skole, Silkeborg* (Silkeborg, Det Kulturelle Børnehus, 2012), 47 pp.
- Holst, Finn, *Evalueringsrapport af projektet Musik, Sprog og Integration Søndermarksskolen, Sønderbro, Horsens 2008 til 2011* (Horsens: Kulturhus Sønderbro, 2012). Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/43975238/MSI\\_SLUTRAPPORT\\_digital.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/43975238/MSI_SLUTRAPPORT_digital.pdf), 113 pp.
- Holst, Finn, 'Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til og udøvelse af musikundervisning', *Nordisk musikkpædagogisk forskning – Årbok 13* (2012), 77-92.
- Holst, Finn, *Ny struktur - et udviklingsprojekt på Skanderborg Kulturskole: evaluerings- og udviklingsrapport* (København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2012), 40 pp. Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/52515391/Ny\\_struktur\\_Skanderborg\\_P.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/52515391/Ny_struktur_Skanderborg_P.pdf)
- Nielsen, Frede V., 'How can music contribute to Bildung? On the relationship between Bildung, music and music education from a phenomenological point of view', *Nordisk musikkpædagogisk forskning – Årbok 13* (2012), 9-32.
- Pio, Frederik and Øivind Varkøy, 'A reflection on musical experience as existential experience: An ontological turn', *Philosophy of Music Education Review* 20/2 (2012), 99-116.

Pio, Frederik, 'Musikfaget mellem læring og forældelsespres. På vej mod en mere teknisk uddannelseskultur', *Cursiv* 9 (2012), 113-32. Online publication: <http://edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/2012-9/>

Westergaard, Torben, *Aktuelle læringsmiljøer og undervisningsformer på RMC's BA-uddannelser* (København: Rytmisk Musikkonservatorium, 2012), 26 pp. Online publication: [http://www.rmc.dk/fileadmin/user\\_upload/documents/FoU/FoU\\_2013/TW\\_FoU\\_12\\_13-17a\\_TW.pdf](http://www.rmc.dk/fileadmin/user_upload/documents/FoU/FoU_2013/TW_FoU_12_13-17a_TW.pdf)

Westergaard, Torben, 'Didaktisk kompetence i kunstneriske musikuddannelser – en undersøgelse af gode instrumental- og sammenspilslærere i rytmisk musik på professionelle musiker- og musikpædagoguddannelser i Norden', *Nordisk musikkpædagogisk forskning – Årbok* 13 (2012), 243-55.

Ørngreen, Rikke, Karin Levinsen, Mie Buhl, Thomas Solak, Marianne Jakobsen and Jesper Andersen, 'Videoconferencing in Music Education at the Conservatory Level', *Tae Rim Paper* (Seoul: KNOU (Korea National Open University) Press, 2012), 221-48.

## 2013

*Nordisk musikkpædagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 14 (2013), ed. Sven-Erik Holgersen, Siw Graabræk Nielsen, Eva Georgii-Hemming and Lauri Väkevä (Oslo: Norges Musikkhøgskole, 2013), 271 pp.

Bonde, Lars Ole, 'Music and Imagery in the Training of Danish Music Therapists at Aalborg University', in Kenneth E. Bruscia (ed.), *Self-Experiences in Music Therapy Education* (Gilsum NH: Barcelona Publishers, 2013), 495-515.

Bonde, Lars Ole, 'The musical identities of Danish music therapy students: A study based on musical autobiographies', in Lars Ole Bonde, Even Ruud, Marie Strand Skänland and Gro Trondalen (eds.), *Musical Life Stories: Narratives on Health Musicking* (Centre for Music and Health Publication Series, 6; Oslo: NMH, 2013), 307-328. Online publication: <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/196825>

Chemi, Tatiana, 'Hvis jeg spiller klaver, bliver jeg så dygtig til sprog?', *Sproglæreren* (2013/3), 1-5. Online publication: [http://sproglærerforeningen.dk/cms/uploads/sproglarereren/2013-3/Hvis\\_jeg\\_spiller\\_klaver.pdf](http://sproglærerforeningen.dk/cms/uploads/sproglarereren/2013-3/Hvis_jeg_spiller_klaver.pdf)

Falck, Marie, 'Musikterapi til konservatoriestuderende med sceneskræk', *Dansk Musikterapi* 10/1 (2013), 31-35.

Fink-Jensen, Kirsten, 'Astonishing Practices: A Teaching Strategy in Music Teacher Education', in Eva Georgii-Hemming, Pamela Burnard and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (Farnham: Ashgate, 2013), 139-156.

- Fink-Jensen, Kirsten, 'Forbløffelse som udgangspunkt for forskning i musikpædagogiske praksisser', *Nordisk musikkpædagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 14 (2013), 237-64.
- Holgersen, Sven-Erik and Pamela Burnard, 'Different types of Knowledges Forming Professionalism: A Vision of Post-millennial Music Teacher Education', in Eva Georgii-Hemming, Pamela Burnard and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (Farnham: Ashgate, 2013), 189-202.
- Holgersen, Sven-Erik and Finn Holst, 'Knowledge and professionalism in music teacher education', in Eva Georgii-Hemming, Pamela Burnard and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (Farnham: Ashgate, 2013), 51-72.
- Holst, Finn, *Kortlægning af samarbejde musikskole – grundskole* (København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2013), 48 pp. Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/52515999/RAPPORT\\_Kortl\\_gning\\_MS\\_GS.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/52515999/RAPPORT_Kortl_gning_MS_GS.pdf)
- Holst, Finn, *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.D. thesis (Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, 2013), 268 pp. Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/56618616/Afhandling\\_Finn\\_Holst\\_digital.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/56618616/Afhandling_Finn_Holst_digital.pdf)
- Holst, Finn, *Undervisningsformer i Musikskolen: et udviklingsprojekt i Musikskolen, Gribskov Kulturskole 2012-13. Evaluerings- og udviklingsrapport* (Helsinge: Kulturskolen Gribskov, 2013), 43 pp. Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/56620035/Rapport\\_Nye\\_undervisningsformer\\_Gribskov.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/56620035/Rapport_Nye_undervisningsformer_Gribskov.pdf)
- Lindvang, Charlotte, 'Resonant learning: A qualitative inquiry into music therapy students' self-experiential learning processes', *Qualitative Inquiries in Music Therapy* 8 (2013), 1-30. Online publication: <http://www.bpbooks.org/online-periodicals/>
- Marstal, Henrik, 'Enhver kan spille guitar. Den seriøse amatørmusikkulturs udfordringer til den professionelle musikkultur', *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2013/1), 60-71. Online publication: [https://rmc.dk/sites/default/files/uploads/public/forskning\\_og\\_udvikling/marstal\\_2008\\_-\\_artikel\\_alle\\_kan\\_spille\\_guitar\\_den\\_serioese\\_amatoermusikkulturs\\_udfordringer\\_til\\_de\\_professionelle\\_musikuddannelser.pdf](https://rmc.dk/sites/default/files/uploads/public/forskning_og_udvikling/marstal_2008_-_artikel_alle_kan_spille_guitar_den_serioese_amatoermusikkulturs_udfordringer_til_de_professionelle_musikuddannelser.pdf)
- Pio, Frederik and Birgitte Boelt, 'Kulturen i skolen – skolen i kulturen. Baggrund, eksempler, eftertanke', in Trine Hyllested and Connie Stendal Rasmussen (eds.), *Skolen i virkeligheden: omgivelserne som læremiddel* (Unge Pædagogers serie B, 112; København: Unge pædagoger, 2013), 126-45.

Ruby, Ingrid, 'Music is the Doctor. Musik i franskundervisningen – ideer og erfaringer', *Sproglæreren* (2013/3), 19-23. Online publication: [http://sproglærerforeningen.dk/cms/uploads/sproglæreren/2013-3/Music\\_is\\_the\\_Doctor.pdf](http://sproglærerforeningen.dk/cms/uploads/sproglæreren/2013-3/Music_is_the_Doctor.pdf)

Scheiby, Benedikte Barth (1991), 'Mia's Fourteenth – The Symphony of Fate: Psychodynamic Improvisation Therapy with a Music Therapy Student in Training', in Kenneth E. Bruscia (ed.), *Self-Experiences in Music Therapy Education* (Gilsum NH: Barcelona Publishers, 2013), 414-46.

Vuust, Peter, Paula M. Roncaglia-Denissen, Maren Schmidt-Kassow, Angela Heine, Sonja A. Kotz, 'Enhanced musical rhythmic perception in Turkish early and late learners of German', *Frontiers in Psychology* 4/645 (20.9. 2013). Online publication: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3778315/>

## 2014

*Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 15 (2014), ed. Sven-Erik Holgersen, Siw Graabræk Nielsen, Eva Georgii-Hemming and Lauri Väkevä (Oslo: Norges Musikkhøgskole, 2014), 332 pp.

Bonde, Lars Ole, 'Den pædagogiske modernist. Bent Lorentzens arbejde med musik af, for og med børn', *Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 15 (2014), 251-70. Online publication: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2372696>

Brinck, Lars, *Ways of the Jam: Collective and improvisational perspectives on learning*. Ph.D. thesis (Aalborg: Department of Communication and Psychology, Aalborg University, 2014), 220 pp. Online publication: <https://rnc.dk/da/node/3298>

Holst, Finn, *Fastholdelse i musikskolen: En brugerundersøgelse ved nordsjællandske musikskoler* (København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2014), 79 pp. Online publication: [http://pure.au.dk/portal/files/84487346/Fastholdelse\\_i\\_Musikskolen\\_Brugerundersogelse.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/84487346/Fastholdelse_i_Musikskolen_Brugerundersogelse.pdf)

Holst, Finn, 'Musikundervisning som professionel praksis – en prakseologisk tilgang', *Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 15 (2014), 49-60. Online publication: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2372696>

Lorenzen, Jørn, *Samarbejdet mellem folkeskole og musikskole, det er de samme elever, vi taler om* (Faaborg: Mufo, 2014), 82 pp.

Mikkelsen, Line Fog, *Den Cyklende Musikskole: dokumentation og evaluering af to pilotprojekter omkring fleksibel, mobil musikundervisning af høj kvalitet* (København: Amager Øst Lokaludvalg, Amager Kulturpunkt, Amager Vest Lokaludvalg 2014), 87 pp.

[Müller, Anders, Jacob Anderskov and Jesper Sveidahl, \*Komposition – som undervisningsområde. Projekttrapport, januar 2014\* \(København: Rytmaskonservatorium, 2014\), 67 pp. Online publication: \[https://rmc.dk/sites/default/files/uploads/public/forskning\\\_og\\\_udvikling/projekttrapport\\\_komp\\\_som\\\_uv-omraade\\\_fou-proj\\\_12-13-am-ja-js\\\_rev-nov2014.pdf\]\(https://rmc.dk/sites/default/files/uploads/public/forskning\_og\_udvikling/projekttrapport\_komp\_som\_uv-omraade\_fou-proj\_12-13-am-ja-js\_rev-nov2014.pdf\)](#)

Pio, Frederik, '[Nielsen's "Befindlichkeit" between \(The Hermeneutics of\) "Bildung" and \(The Phenomenology of\) Music](#)', *Philosophy of Music Education Review* 22/2 (Fall 2014), 156-71.

Statens Kunstfond, Musikskolernes rolle i Danmark. Notat med anbefalinger (2014). Online publication: [https://www.kunst.dk/fileadmin/kunst2011/user\\_upload/Dokumenter/Musik/Rapporter/Musikskolernes\\_rolle\\_i\\_Danmark.pdf](https://www.kunst.dk/fileadmin/kunst2011/user_upload/Dokumenter/Musik/Rapporter/Musikskolernes_rolle_i_Danmark.pdf)

Toxværd, Laura, 'Processer i sammenspil – en hermeneutisk undersøgelse som et bidrag til forståelse af det musikalske sammenspils fænomenologi', *Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 15 (2014), 317-24. Online publication: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2372696>

## 2015

*Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic Research in Music Education – Yearbook*, 16 (2015), ed. Sven-Erik Holgersen, Eva Georgii-Hemming, Øivind Varkøy and Lauri Väkevä (Oslo: Norges Musikkhøgskole, 2015), 387 pp.

Agerholm, Thomas, 'Musicalakademiet Fredericia, *Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier* 23 (2015), 50-55.

Holm, Astrid Hansen and Sandra Boss, 'Lyttestrategier som dramaturgisk værktøj', *Peripeti – tidsskrift for dramaturgiske studier* 22 (2015), 72-77.

Holmboe, Rasmus, 'Børn og publikumsudvikling. Afviklingen af dannelsesprojektet? *Seismograf/dmt* (18.09.15). Online publication: <http://seismograf.org/fokus/nordiskemusikdage/boerneavantgarde>

Marschner, Bo, *At studere musikvidenskab (1964-2014), en stafet* (København: Books on demand, 2015), 200 pp.

Nielsen, Carsten Borbye, *Træning i fællesskab: en sammenspilsdidaktik* (Herning: Dansk Sang, 2015), 90 pp + 1 cd.

- Pio, Frederik and Øivind Varkøy, 'Introduction. An Ontological Turn in the Field of Music and Music Education', in Frederik Pio and Øivind Varkøy (eds.), *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development* (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, 15; Dordrecht etc.: Springer, 2015), 1-16.
- Pio, Frederik, 'Musings of Heidegger. Arts Education and *the Mall* as a 'Debased' (Dreyfus) Work of Art', in Frederik Pio and Øivind Varkøy (eds.), *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations. Music, Education and Personal Development* (Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, 15; Dordrecht etc.: Springer, 2015), 17-44.
- Pio, Frederik, 'On Heidegger's relevance for a phenomenologically oriented **music didaktik**: The unheard', *Nordisk musikkpedagogisk forskning – Årbok. Nordic research in music education. Yearbook* 16 (2015), 23-53. Online publication: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2426741>
- Witek, Maria A.G., Anne Danielsen, Carl Haakon Waadeland and Henrik G. Sundt, 'Effects of instructed timing and tempo on snare drum sound in drum kit performance', *Acoustical Society of America* 138/4 (Oct. 2015), 2301-16.

## 2016

- Anderskov, Jacob, 'Habitable exomusics. Et kunstnerisk udviklingsvirksomheds-projekt, 2014-2015', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 194-215.
- Bargmann, Susanne and Ulrik Elholm, *Bliv bedre med fokuseret træning* (København: Akademisk, 2016), 148 pp.
- Baun, Karen Marie, 'At arbejde med drengestemmer i overgang', in Stine Isaksen and Peter Frost (eds.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (Herning: Videncenter for Sang, 2016), 65-75. Online publication: <http://videncenterforsang.dk/category/publikationer/>
- Bichel, Malene, 'Sangen i Folkeskolen', in Stine Isaksen and Peter Frost (eds.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (Herning: Videncenter for Sang, 2016), 125-33.
- Brinck, Lars, 'At fortælle en fornemmelse. Det kunstneriske argument og dets formidling', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 78-95.
- Brinck, Lars, 'Jamming and learning: analysing changing collective practice of changing participation', *Music Education Research* 19/2 (2016/17), 214-25. Online publication: <http://www.tandfonline.com/eprint/C42T2uZvpFv55nWg8Bxv/full>

- Bryndorf, Bine, 'Den genfundne klang og den inspirerende trekant. Komposition – instrument – musiker', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 246-269.
- Christensen, Turid Nørlund, 'Kreativt sammenspil ud fra et kreativitetsteoretisk og erfaringsbaseret perspektiv', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 304-315.
- Faber, Phillip, 'Intonation i korsang – Hvorfor falder det?' in Stine Isaksen and Peter Frost (eds.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (Herning: Videncenter for Sang, 2016), 137-46. Online publication: <http://videncenterforsang.dk/category/publikationer/>
- Green, Marit Bach and Susanne Jørgensen, 'Lær dansk gennem bevægelse, rytme og sang', in Stine Isaksen and Peter Frost (eds.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (Herning: Videncenter for Sang, 2016), 195-200.
- [Grønbæk, Jens Emil](#) et al., 'Designing for Children's Collective Music Making: How Spatial Orientation and Configuration Matter', in Wolmet Barendregt and Mohammad Obaid (eds.), *NordiCHI '16 Proceedings of the 9th Nordic Conference on Human-Computer Interaction* (New York, NY: Association for Computing Machinery, 2016), Article 60. Online publication: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2971485&picked=prox&cfid=1004493126&cftoken=81405648>
- Hansen, Niels Christian, *Predictive coding of musical expertise*. Ph.D. thesis (Aarhus: Center for Music in the Brain - Royal Academy of Music Aarhus/Aalborg - Faculty of Arts, Aarhus University, 2016), 161 pp. Online publication: <https://www.musikkons.dk/index.php?id=3395>
- Hjernø, Jim Daus, 'Rytmsk Korledelse anno 2016 – "Det intelligente kor"', in Stine Isaksen and Peter Frost (eds.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (Herning: Videncenter for Sang, 2016), 147-54. Online publication: <http://videncenterforsang.dk/category/publikationer/>
- Holst, Finn, *Mere Musik til Byens Børn. Førsteårsrapport* (København: Københavns Kommune, Børne- og Ungdomsforvaltningen, 2016) 42 pp. Online publication: <http://www.finnholst.dk/pjt/MMtBB%20Foersteaarsrapport.pdf>
- Holst, Finn, 'Samarbejde i åben skole. Musikalske fællesskaber i det tredje rum', *Unge Pædagoger* 3 (Oct. 2016), 70-78.
- Holst, Finn and Tatiana Chemi, *El Sistema inspirerede projekter. En pilotundersøgelse* (Aalborg: Danske Musik- og Kulturskoleledere, maj 2016), 85 pp. Online publication:

[http://vbn.aau.dk/da/publications/el-sistema-inspirerede-projekter\(98da9f91-fdec-4ebc-b3eb-e938f9e9e099\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/el-sistema-inspirerede-projekter(98da9f91-fdec-4ebc-b3eb-e938f9e9e099).html)

Jensen, Julie Borup, 'Analytisk musiklytning og udvikling af universitetsstuderendes kompetencer inden for kvalitativ forskning', *DUT - Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift* 11/21 (2016), 84-96.

Jensen, Julie Borup, *Transgressive, but fun! Music in University Learning Environments* (Higher education practices series, 3; Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2016), 28 pp.

Laursen, Lasse, 'Instrumentation af lydoptagelser', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 286-302.

Lyhne, Johan and Erik Heiberg Lyhne, *Kucheza – musik, leg og bevægelse* (Herning: Dansk Sang 2016), 36 s.

Nerup, Helle, 'Songbuilding. Korsang på arbejdspladsen', in Stine Isaksen and Peter Frost (eds.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (Herning: Videncenter for Sang, 2016), 181-93.

Rastogi, Søren, 'Forming performing – en undersøgelse af den klassiske musikers øveproces', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 270-284.

Skydsgaard, Ida Marie, *Kreativitet i musikundervisningen* (Herning: Dansk Sang, 2016), 135 pp.

Toxværd, Laura, 'Komposition af grafiske og soniske værker gennem improvisatorers medskabelse', in Anne Gry Haugland (ed.), *Kunstnerisk udviklingsvirksomhed – antologi 2016* (Frederiksberg: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2016), 216-25.

Vilhelsen, Linda, *Har du øvet dig? Relation, kommunikation, motivation og præstation i musikundervisningen* (København: Wilhelm Hansen, 2016), 265 pp.

## 2017

Andersen, Jesper, 'Music & Technology – three investigations on the interaction between technology and classical music', in *Kunst og læring – Forskningsprojekt* (København: Det Kgl. Danske Musikkonservatorium, 2017), 54-66.

Bjørnskov, Torben, 'Love child and roots. Creating two albums with original compositions and arrangements for trio and quartet', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 96-105.

- Bonde, Lars Ole, 'Musikalske vidunderbørn. Talent, opmuntring, øvning – og atter øvning', in Mogens Wenzel Andreasen, *Musikalske vidunderbørn* (København: Olufsen, 2015), 9-14.
- Bruun, Peter, 'Musikalsk skaben mellem kunst og pædagogik', in *Kunst og læring – Forskningsprojekt* (København: Det Kgl. Danske Musikkonservatorium, 2017), 67-83.
- Burgård, Maria, *Musikleg: sjove musikalske aktiviteter til dagtilbud* (Frederikshavn: Dafolo, 2017), 138 pp.
- Christensen, Turid Nørlund, 'Kreativt sammenspil. Ud fra et kreativitetsteoretisk og erfaringsbaseret perspektiv', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 62-69.
- Elvstrøm, Esben Wind, 'Bar da Bing. Musik for tre trommesæt', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 114-19.
- [Engelbrecht, Henrik, \*Musik og uddannelse. Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i 150 år\* \(København: Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2017\), 152 pp.](#)
- Fredens, Line, 'Deliberate Practice og selvregulering i et enaktivt og coachende perspektiv', in *Kunst og læring – Forskningsprojekt* (København: Det Kgl. Danske Musikkonservatorium, 2017), 41-53.
- Gregersen, Annette Søndergaard, '[At lære sprog gennem fortællinger, film, musik og digitale læremidler](#)', in Gregersen, Annette Søndergaard, *Tidlig sprogstart i skolen* (Frederiksberg: Samfundslitteratur / UCC, 2017), 84-98.
- Haugland, Anne Gry Haugland, 'Genklang – om fagsprog og begreber i krydsfeltet mellem kunst og læring', in *Kunst og læring – Forskningsprojekt* (København: Det Kgl. Danske Musikkonservatorium, 2017), 30-40.
- Hempel, Johanne and Elisabeth Schjødt Laursen, '[Skønne musikalske øjeblikke i børnehaven](#)', *0-14 27/4* (2017), 80-83.
- Holgensen, Sven-Erik, 'Music teacher identity and professionalism', in Siw Graabræk Nielsen and Øivind Varkøy (eds.), *Utdanningsforskning i musikk: didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (Oslo: Norges musikkhøgskole /Norwegian Academy of Music (2017), 27-36.
- Holgensen, Sven-Erik, 'Musik i skole- og fritidspædagogisk praksis', in David Thore Graveisen (ed.), *Pædagogik i skole og fritid* (København: Hans Reitzel, 2017), 314-26.
- [Holst, Finn, 'Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt', \*Unge Pædagoger\* 78/4 \(2017\), 57-65.](#)

- Holst, Finn, *Potentialer og udfordringer i fremtidens musikskole: Udvikling af undervisningsformer og professionalisering* (Aarhus: DPU, Aarhus Universitet, 2017), 17 pp. Online publication: [http://www.finnholst.dk/resources/Arbejdsrap\\_MS-uv-former-og-professionalisering.pdf](http://www.finnholst.dk/resources/Arbejdsrap_MS-uv-former-og-professionalisering.pdf)
- Holst, Finn, *Mere Musik til Byens Børn. Projekt rapport/Midtvejsrapport* (København: Børne- og Ungdomsforvaltning, Københavns kommune, 2017), 72 pp. Online publication: [https://pure.au.dk/portal/files/127799714/MMtBB\\_Midtvejsrapport\\_FH2017.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/127799714/MMtBB_Midtvejsrapport_FH2017.pdf)
- Jensen, Jens Christian Chappel, 'On the Road to Damascus. Kunstnerisk udviklingsprojekt med inspiration fra Mellemøsten', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 34-45.
- Jensen, Torben, 'Popmusik med substans. Musikproduktion', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 70-75.
- Knarborg-Larsen, Henrik, 'Splitpoint. Æstetiske valg i instrumentation af et moderne slag-tøjsværk', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 26-33.
- Larsen, Børge Riis, 'Musikpædagogen Ellen Norén Bruun', *Jul i Slagelse* (2015), 40-43.
- Larsen, Frederik Munk, 'Klangveje. A musical hike throughout Denmark', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 46-53.
- Lassen, Kristian, 'Tre udviklingsprojekter. Med rødder i afroamerikansk musik', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musikkonservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 86-95.
- Lyngseth, Øyvind, 'Strygerspillet fænomenologi. Indledende undersøgelser til en fænomenologisk funderet strygerpædagogik. Et fænomenologisk bidrag til den praktiske musik pædagogik', *Studier i Pædagogisk Filosofi* 3/2 (2014), 35-60. Online publication: <https://tidsskrift.dk/spf/article/view/18742>
- Lyngseth, Øyvind, *Strygerspillet epistemologi*. Ph.D. thesis (Aarhus: Institut for kultur og samfund, Aarhus Universitet, 2017), 219 pp.
- Okkels, Else Marie, *Fem spor i ny dansk musik* (2017). Online publication: <https://femspor.dk/node/42>
- Pio, Frederik, *Om det uhørte. En musikpædagogisk drøftelse af forholdet mellem ontologi og nihilisme hos Heidegger* (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2017), 454 pp.

- Reeh, Henrik, 'Quand la musique donne le ton: Culture musicale, scolarité et communauté dans la classe D du lycée Sainte-Anne, Copenhague (2011-2014)', *Revue Internationale d'Education Sevrès* 75 (2017), 107-116, 162, 164.
- Seebach, Peter, 'Min vej som musiker og musikunderviser. I jagten på det dybe groove', in Bjørn Petersen (ed.), *Antologi over Kunstnerisk Udviklingsvirksomhed på Det Jyske Musik-konservatorium* (Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium, 2017), 106-113.
- Skou, Ole, *Sammenspilsledelse for viderekomne* (København: Wilhelm Hansen, 2017), 102 pp.
- Steenstrup, Kristian, *Blow your mind* (Aarhus: The Royal Academy of Music, 2017), 106 pp.
- Thaysen, Eva Hess, 'Det danske sprogs udtale i klassisk sang – en fonetisk og sangteknisk udredning', in *Kunst og læring – Forskningsprojekt* (København: Det Kgl. Danske Musik-konservatorium, 2017), 84-99.
- Vilhelmsen, Linda and Annelise Dahlbæk, *Hvem tæller for? ...når musik i åben skole skal finde takten* (København: Wilhelm Hansen, 2017), 237 pp.

## 2018

- Adrian, Signe, 'Folkeskolens musikundervisning skal spille på mange strenge', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 125-46. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Bichel, Malene, 'Kunstnerens rolle i fremtidens musikalske læringsmiljøer', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 164-76. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Boll, Henrik, 'Skoleorkestre i samarbejde mellem musikskole og Folkeskole', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 30-45. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Brattico, Elvira, Pasi Saari et al., 'Decoding Music Training from Dynamic Processing of Musical Features in the Brain', *Nature - Scientific Reports* 8/1 (2018), article 708. Online publication: <https://www.nature.com/articles/s41598-018-19177-5>
- Brinck, Lars et al., *Egne veje. Udvikling af en skabende musikpædagogik* (København: Rytmisk Musikkonservatorium, 2018), 189 pp.

- Brinck, Lars, 'Funk jamming in New Orleans. Musical interaction in practice and theory', *International Journal of Music Education* 36/3 (2018), 430-46.
- Brinck, Lars, "'I'm Just the Bass Player in Their Band": Dissolving Artistic and Educational Dichotomies in Music Education', in Catharina Christophersen and Ailbhe Kenny (eds.), *Musician-teacher collaborations: altering the chord* (New York: Routledge, 2018), 193-203.
- Brinck, Lars, 'KUV og KUA på Rytmask Musikkonservatorium', in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 101-13. Online publication: [https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Aarbog-2018\\_web.pdf](https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Aarbog-2018_web.pdf)
- Brinth, Ole, '[Folkekirkens kirkemusikskoler. Om musik i kirken, om kirkemusik og om at uddanne kirkemusikere](#)', *Danish Musicology Online*. Special Edition (2018) – *Musikkens institutioner*, 49-69. Online publication: [http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv\\_dmo.html](http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo.html)
- Brinck, Lars, 'Funk jamming in New Orleans. Musical interaction in practice and theory', *International Journal of Music Education* 36/3 (2018), 430-46.
- Brinck, Lars, "'I'm Just the Bass Player in Their Band": Dissolving Artistic and Educational Dichotomies in Music Education', in Catharina Christophersen and Ailbhe Kenny (eds.), *Musician-teacher collaborations: altering the chord* (New York: Routledge, 2018), 193-203.
- Emborg, Poul, 'Organister og (kor)ledelse. Hvad musikalskeren ikke viste?', *Organistbladet* 84/5 (2018), 6-9.
- Falk, Annli, 'Århus Friskole - en skole hvor musikken lever i alle revner og sprækker', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 66-81. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode\\_Musikalske\\_L\\_ringsmilj\\_er\\_Konferencerapport\\_2018\\_FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Fock, Eva, 'Gør hvert fag til musikfag', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 147-63. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode\\_Musikalske\\_L\\_ringsmilj\\_er\\_Konferencerapport\\_2018\\_FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Gøssel, Gerd, *Bevægelse og jazz. Om Astrid Gøssels liv og arbejde* (Birkerød: Danish Doc Production, 2018), 181 pp.
- Haugland, Anne Gry, 'KUV på tværs – proces og dialog i KUV-forum', in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 173-76. Online publication: <https://www.xn-->

[kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018\\_web.pdf](https://www.kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018_web.pdf)

- Hempel, Johanne and [Elisabeth Schjødt Laursen](#), 'Skønne musikalske øjeblikke i børnehaven', *Pædagogisk ekstrakt* (1.6. 2018), 35-38. Online publication: <https://www.via.dk/om-via/presse/magasiner-tidsskrifter/paedagogisk-extrakt>
- Hjernøe, Jim Daus, 'Rytmask korledelse - Det intelligente kor', in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 84-91. Online publication: [https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018\\_web.pdf](https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018_web.pdf)
- Holgensen, Sven-Erik, Peter Bruun and Mette Tjagvad, 'Small composers: creating musical meaning in a community of practice', in Catharina Christophersen and Ailbhe Kenny (eds.), *Musician-teacher collaborations: altering the chord* (New York: Routledge, 2018), 204-16.
- Holst, Finn, 'Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer - Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgensen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 11-29. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Holst, Finn, *Musik og Værdi. Et udviklingsprojekt mellem Egedal Musikskole, Distriktsskole Ølstykke og Distriktsskole Ganløse* (Egedal: Egedal Musikskole, Egedal Kommune og Faglig Enhed Musikpædagogik DPU, Aarhus Universitet 2018), 40 pp. Online publication: [https://www.egedalmusik.dk/media/1067/egedal\\_rapport\\_finn-holst\\_1018.pdf](https://www.egedalmusik.dk/media/1067/egedal_rapport_finn-holst_1018.pdf)
- Jensen, Jens Christian Chappe, "'Concierto de Scheherazade'", in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 56-61. Online publication: [https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018\\_web.pdf](https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018_web.pdf)
- Juhl, Lars, 'Den Elektroniske Skolekoncert - Musikalsk skabelse som en demokratisk ret-tighed', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgensen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 94-101. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Kjær, Malene, 'Rytmask opvarmning - eller Musik og bevægelse', in Jan Kahr Sørensen and Rasmus Pöckel (eds.), *Idræt C. Teori i praksis* (Aarhus: Systime, 2018), 267-74.
- Larsen, Henrik Knarborg, 'Neu Erhörte Klänge', in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 72-83. Online publication: [https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018\\_web.pdf](https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018_web.pdf)

- Laursen, Lasse, 'Transskription', in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 62-69. Online publication: [https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018\\_web.pdf](https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018_web.pdf)
- Linder, Anne and Jørgen Lyhne, *Pædagogisk engagement og relationel musikalitet: kunsten at skabe trivsel og vitale læringsfællesskaber* (Frederikshavn: Dafolo, 2018), 180 pp.
- Lyhne, Johan and Erik Heiberg Lyhne, 'Kucheza er et land i byen', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 82-93. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode\\_Musikalske\\_L\\_ringsmilj\\_er\\_Konferencerapport\\_2018\\_FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Lyngseth, Øyvind, 'Instrumentalundervisningens problem – en kritik af fraværet af instrumentalpædagogisk grundlagsforskning', *Studier i pædagogisk filosofi* 6/2 (2017), 15-40. Online publication: <https://tidsskrift.dk/spf/article/view/96631>
- Madsen, Jens Westergaard, *Klaverworkshop & Modelkomposition* (Copenhagen: Books on Demand, 2018), 182 pp.
- Mikkelsen, Line Fog, 'Den Cyklende Musikskole', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 102-09. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode\\_Musikalske\\_L\\_ringsmilj\\_er\\_Konferencerapport\\_2018\\_FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Mydtskov, Hans, 'Hørelære og musikalsk bevidsthed', *Organistbladet* 84/6 (2018), 6-9.
- Otte, Andreas, '[Musikskolerne i Grønland – i spændet mellem formel og uformel læring](#)', *Danish Musicology Online*. Special Edition (2018) – *Musikkens institutioner*, 139-60. Online publication: [http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv\\_dmo.html](http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo.html)
- Petersen, Bjørn, 'KUV på Det Jyske Musikkonservatorium', in Anne Gry Haugland (ed.), *KUV-netværkets Årbog* (2018), 50-53. Online publication: [https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018\\_web.pdf](https://www.xn--kuvnetvrket-g9a.dk/wp-content/uploads/KUV-netv%C3%A6rkets-a%CC%8Arbog-2018_web.pdf)
- Schade, Birgitte, *Mere musik - mindre skældud: et fundament for den gode musikundervisning* (Sakskøbing: Dansk Sang, 2018), 120 pp.
- Sveidahl, Jesper, "'Skab nu" - om musik som et fundamentalt kommunikativt behov', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 53-65. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode\\_Musikalske\\_L\\_ringsmilj\\_er\\_Konferencerapport\\_2018\\_FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)

- Søgård, Lars and Malene Bichel, 'Tivoli-Garden som læringsmiljø', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 46-52. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Tas, Yasar and Malene Bichel, 'Folkemusikmiljøet - som livslangt læringsmiljø', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 118-24. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)
- Tomcsyk, Sisse, 'Zag du Gaf - Musikskolen med rummelighed', in Signe Adrian, Malene Bichel and Sven-Erik Holgersen (eds.), *Gode musikalske læringsmiljøer. Konferencerapport* (København: Københavns Professionshøjskole, 2018), 110-17. Online publication: [https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode Musikalske L ringsmilj er Konferencerapport 2018 FINAL.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/59799955/Gode_Musikalske_L_ringsmilj_er_Konferencerapport_2018_FINAL.pdf)





Danmark har en lang og stabil tradition for musikundervisning og –uddannelse på alle niveauer, men i løbet af de seneste årtier er feltet forandret på flere måder. Dansk uddannelsestradition er kendetegnet ved, at musikundervisning og –uddannelse skal være for alle. Nærværende rapport beskriver en række tendenser for musikfaget, der viser både muligheder og udfordringer, som søges løst lokalt med stor kreativitet, men i de seneste årtier er der en tendens til stigende ulighed.

Et par eksempler: På den ene side undervises der i flere musiktimer i folkeskolen nu end for 10 år siden, på den anden side er der stor forskel på både omfang og kvalitet i musikundervisningen i forskellige skoler. Musik er ikke længere et alment fag i gymnasiet og på pædagoguddannelsen, og muligheden for at vælge musik afhænger derfor af det lokale tilbud.

Rapporten indledes med en sammenfattende analyse og et overblik over det sammensatte felt af aktører inden for musikundervisning og –uddannelse. Derefter følger kapitler, der behandler de forskellige institutionsniveauer fra dagtilbud til universiteter og konservatorier.

Rapporten konkluderer, at en bæredygtig udvikling, hvor der er lige adgang til professionel musikundervisning og –uddannelse, beror på klare prioriteringer på alle niveauer, herunder det politiske, det institutionelle og i den praktiske tilrettelæggelse og gennemførelse.