

Musikfaget i undervisning og uddannelse Status og perspektiv 2010

Frede V. Nielsen (red.)

Musikpædagogiske Studier – DPU. Bind 2
Redaktør: Frede V. Nielsen

Frede V. Nielsen (red.)

Musikfaget i undervisning og uddannelse.
Status og perspektiv 2010

Udgivet af

Faglig Enhed Musikpædagogik
Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
DK-2400 København NV

Salg

Lennart Ahlfors
lahl@dpu.dk
+45 8888 9616

Layout

Leif Glud Holm

Copyright

Forfatterne og Institut for Didaktik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet

Tryk

E-Tryk
Printed in Denmark 2010
ISBN: 978-87-7430-175-2

Musikpædagogiske Studier - DPU
Bind 2

Musikfaget i undervisning og uddannelse Status og perspektiv 2010

Frede V. Nielsen (red.)

Faglig Enhed Musikpædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Aarhus Universitet
2010

Indhold

Forord 5

Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010

Tendenser, muligheder, problemer 7

Frede V. Nielsen

Musik i folkeskolen – Status og perspektiver 25

Finn Holst & Søren Bechmann

Musik i gymnasiet – Status og perspektiver 53

Claus Levinsen

Musikskolerne: Status og perspektiv 75

Sven-Erik Holgersen

Musikfaget på pædagoguddannelsen 85

Mikkel Snorre Wilms Boysen

Musikfaget i læreruddannelsen 103

Steen Lembcke

Den musikvidenskabelige uddannelse med henblik på gymnasie-musikfaget –
Udvikling og perspektiver 1970-2010 119

Frederik Pio & Peder Kaj Pedersen

Efter-og videruddannelse i musik på DLH

og kandidatuddannelse i musikpædagogik på DPU 139

Frede V. Nielsen

Efteruddannelseskurser og PD-uddannelse i musik
for folkeskolelærere og indskolingslærere 2000-2008 149

Signe Adrian

Musikkonservatoriernes pædagogiske uddannelser 1970-2010 157

Sven-Erik Holgersen & Finn Holst

Forfatteroplysninger 183

Forord

For et par år siden besluttede Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning (DNMpF) og DPU's Forskningsenhed Musikpædagogik (nu Faglig Enhed Musikpædagogik) i samarbejde at forsøge at give et helhedsindtryk af musikundervisning og pædagogisk rettet musikuddannelse, sådan som den tegner sig i Danmark både i et aktuelt og et historisk perspektiv. Det er resultatet af dette arbejde, der nu præsenteres i form af beskrivelser af de enkelte institutionelle områder og mere sammenfattende analyser. Vi har set på udviklingen både i skolefaget musik (folkeskole og gymnasium) og i den frivillige musikundervisning (musikskole), ligesom vi har undersøgt musikfaget i de videregående pædagogisk rettede uddannelser på professionshøjskoler (pædagoguddannelse og læreruddannelse) samt på universiteter og musikkonservatorier. Det er altså den pædagogiske side af musikfaget i hele uddannelsessystemet, vi har interesseret os for. Perioden fra 1970 til i dag afgrænser undersøgelsen. Forfatterne til de enkelte afsnit er personer med særlig indsigt i de respektive områder bl.a. beroende på detailundersøgelser, som de selv har bidraget med.

Flere steder i fremstillingen refereres der til den såkaldte KUP-rapport: *Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i musik i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold* (Undervisningsministeriet 1991). Selv om nærværende fremstilling ikke er ministerielt initieret, er den alligevel sammenlignelig med 1991-rapporten. Først og fremmest er det interessant at spørge, om de mange anbefalinger i KUP-rapporten i de mellemliggende år har medført den ønskede positive udvikling for musikfaget. Med dokumentation i nærværende rapport kan dette besvares klart og entydigt benægtende. Bortset fra, at musik med skoleloven fra 1993 igen blev obligatorisk på 6. klassetrin, er det vanskeligt at finde en eneste anbefaling, som siden er realiseret eller i det hele taget fulgt op på en for faget konstruktiv måde. Tværtimod viser vores undersøgelse, at de mange problemer, der blev understreget i KUP-rapporten, ikke mindst vedrørende lærernes uddannelse og efteruddannelse, er ganske væsentligt forstærket. Det er det mest markante og nedslående resultat af vore undersøgelser.

Men som det fremhæves i indledningskapitlet: På trods af denne udvikling må det konstateres, at vi stadig har et musikfag i det samlede uddannelsessystem. Godt nok svækket, men alligevel genkendeligt med en egen identitet som et fag, der retter sig mod det fænomen, som vi kalder musik. I de fleste tilfælde er det fortsat muligt at tale om grundlæggende musikalske færdigheder og basal musikalsk kundskab, uden at der rejses alvorlig tvivl om, hvad det er, der sigtes til. Det er nærliggende at diskutere, om denne faglige stabilitet kan være betinget af, at der er væsenskarakteristiske træk ved musikalske fænomener, som på trods af disse fænomeners forskellighed bevirker, at vi overhovedet benævner dem „musik“. Og om den kan hænge sammen med, at musikalsk aktivitet er en så basal og fællesmenneskelig ytringsform, at den er konstituerende for musikfaget uanset dets institutionelle rammesætning. Hvis dette er tilfældet, må det være vigtigt at besinde sig på det.

Det er vort håb, at den foreliggende rapport vil medvirke til det. Det er i hvert fald på høje tid, hvis musik i dens mange og forskelligartede stilistiske, historiske og kulturbestemte udtryksformer fortsat skal være en del af vores fælles og almene dannelseskultur.

På vegne af DNMPF og Faglig Enhed Musikpædagogik på DPU.
Frede V. Nielsen
DPU, oktober 2010

Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010 Tendenser, muligheder, problemer

Frede V. Nielsen

1. Indledning

Musik som undervisnings- og uddannelsesfag har gennem de seneste årtier været inde i en udvikling, som har både positiv og negativ karakter. Nye muligheder og perspektiver har vist sig, mens andet er blevet nedtonet eller helt forsvundet. Det er et mangefacetteret og kompliceret billede, der tegner sig, og det gælder både i Danmark og andre lande.

For et par år siden (2008) besluttede Dansk Netværk for Musikpædagogisk Forskning (DNMpF) og DPU's Forskningsenhed Musikpædagogik i samarbejde at forsøge at give et helhedsindtryk af situationen, sådan som den gør sig gældende i Danmark anskuet både i et historisk og et aktuelt perspektiv. Det er resultatet af dette arbejde, der nu foreligger. Vi fandt det afgørende at anskue de forskellige undervisnings- og uddannelsesområder i sammenhæng, således at mere generelle tendenser om muligt kunne synliggøres. Derfor har vi set på udviklingen både i skolefaget musik (folkeskole og gymnasium) og i den frivillige undervisning (musikskole), ligesom vi har undersøgt musikfaget i den videregående uddannelse. Her har vi koncentreret os om pædagogisk rettede uddannelser (specielt læreruddannelse) på pædagogseminarier og lærerseminarier (dvs. professionshøjskoler), og på universiteter og konservatorier. Overordnet set er det altså den pædagogiske side af musikfaget i hele uddannelsessystemet i Danmark, vi har interesseret os for. Det er perioden fra ca. 1970 til i dag, der afgrænser undersøgelsen.

De enkelte undervisnings- og uddannelsesområder bliver beskrevet hver for sig i de følgende kapitler. Forfatterne til disse afsnit er personer med særlig indsigt i de respektive områder bl.a. beroende på detailundersøgelser, som de selv har bidraget med. Inden for rammerne af en hoveddisposition, som muliggør sammenligning af de enkelte kapitler, har de haft frihed til at beskrive og fremhæve de træk, som de hver især finder betydningsfulde. I dette indledningskapitel vil jeg på grundlag af disse enkeltrapper kombineret med et blik på nogle helt overordnede udviklingstendenser for musikfaget i undervisning og uddannelse i det vestlige samfund forsøge at give en karakteristik af situation og muligheder samt at fremhæve de problemer, som tegner sig både aktuelt og i et fremtidsperspektiv.

Kapitlet er disponeret på følgende måde: Først vil jeg tegne et generelt billede af situation og betingelser for musikfaget i den omhandlede periode set i et samfundsperspektiv. Det skal så at sige fungere som baggrundstæppe for den videre fremstilling. Dernæst vil jeg fremhæve de væsentligste og fælles tendenser, som fremgår af de efterfølgende delbeskrivelser. Endelig vil jeg kommentere nogle særlige forhold, som gør sig gældende henholdsvis i den almene musikundervisning i skole og fritid og i de uddannelser, som er rettet mod lærervirksomhed i denne undervisning.

2. Musikfagets situation og betingelser generelt

I den sidste halvdel af det 20. århundrede har musikfaget været inde i en rivende udvikling i det vestlige samfund, - således også i Danmark. Det gælder ikke mindst den frivillige undervisning, hvor udpræget institutionalisering har gjort sig gældende, fx ved oprettelse af musikskoler i kommunalt regi. Også dele af skolens almene musikundervisning har haft medvind, fx musik som valgfag i gymnasium og hf, selv om det samtidig må fremhæves, at musik som obligatorisk fag i grundskolen (folkeskolen) har været trængt. På uddannelsessiden er nye og reformerede musikkæruddannelser kommet til fra omkring 1970, og ret beset må det nok konstateres, at vi op mod årtusindskiftet har haft mange velkvalificerede musikundervisere som ingensinde før. Dette også selv om vi i slutningen af samme periode finder iøjnefaldende forhold, som trækker i modsat retning, ikke mindst udviklingen i seminariernes læreruddannelse. Det skal jeg komme nærmere ind på.

På det brede samfundsmæssige plan er store befolkningsgrupper i daglig kontakt med musik på den ene eller anden måde. Musikalsk aktivitet som fritidsbeskæftigelse overgås i omfang vistnok kun af idræt¹. På det politiske niveau

kunne man da også i årene op mod 2000 iagttage en bred, men på samme tid diffus interesse for det musiske og æstetiske, hvilket paradoksalt nok begyndte at medføre problemer for musikundervisning i specifik forstand – først og fremmest den mest almene del heraf, nemlig den som finder sted i folkeskolen.

Generelt er det således muligt at give et i store træk positivt og optimistisk indtryk af musikundervisningens situation op mod århundredskiftet. Dette billede skifter imidlertid karakter i de følgende år, således som det fremgår klart af de efterfølgende rapporter. Men det forekommer vanskeligt at forstå den udvikling og de symptomer, som beskrives, herunder den stærkt negative udvikling efter 2000, uden at sætte dem i forbindelse med forhold, som har gjort sig gældende over længere tid. I en vis forstand synes der nemlig at have været udprægede krisesymptomer under udvikling også, når vi kigger længere tilbage. Det gælder ikke mindst mht. en fælles forståelse af grundlæggende værdier af musikalsk og anden art – og hermed de fundamentale begrundelser, som kan danne basis for en fælles og bred musikalsk opdragelse og dannelse. Som følge heraf gælder det også mht. mere specifikke kriterier for valg af indhold i musikundervisningen. I disse henseender har vi i lang tid været konfronteret med en situation præget af mangfoldige muligheder, hvilket principielt må opfattes positivt, men også med præg af uoverskuelighed og diffuse tendenser til følge.

Jeg tror, man skal finde en del af forklaringen på disse forhold i nogle dybtliggende kulturelle faktorer, som øver indflydelse på musikundervisningens betingelser, og som så at sige har udgjort nogle *indefra* kommende faktorer i den forstand, at musikfaget selv har været led i denne udvikling og også har bidraget til den. Lad mig fremhæve nogle af disse forhold:

- Kulturindholdets, herunder musikkens mængde er vokset. Der er ved at være „overfyldt“ i det kulturelle rum og for meget potentielt indhold at beskæftige sig med.
- Kulturindholdets forskelligartethed er også vokset. En subkulturel tendens har været tiltagende. Forestillingen om et kulturelt enhedspræg er trængt.
- Ungdomskulturer som særligt subkulturelt område er ekspanderet.
- På det didaktiske niveau er eleven blevet hovedaktøren og har overtaget initiativ og ansvar („elevens ansvar for egen læring“).
- Den holdning, at delkulturer har lige gyldighed, har været tiltagende. Tolerancehensyn er blevet trumf. Viljen til sortering efter værdimæssige kriterier er blevet nedtonet, og en værdineutral eller polyvalent tendens har bredt sig.

- Den modsatrettede tendens har også gjort sig gældende. Delkulturelle værdikriterier har profileret sig på egne betingelser. Det har medført stigende intolerance i det „overfyldte“ kulturelle rum – eller i stedet delkulturel isolation.
- Udvikling af en „kritisk bevidsthed“ som modstrategi over for ekspansionspres, pluralismetendens, værdinihilisme og polyvalens har tilsyneladende ikke været vellykket, men har snarere i sig selv været en deltendens med yderligere kulturel fragmentering til følge. Det „myndige“ og „kritiske“ som målsætning slår over i det opportune: Politikerne er i vid udstrækning blevet dannelsesideal.

Set ud fra en pædagogisk synsvinkel kan man spørge: Hvad har modtrækket nu været til alt det? Et indtryk af det får vi lige præcis ved overgang fra det 20. til det 21. århundrede ved læsning af Undervisningsministeriets *Uddannelsesredegørelse 2000*. Temaet for denne interessante publikation er faglighed. I forordet skriver ministeren:

„Faglighed er temaet for årets uddannelsesredegørelse. Den voldsomme udvikling i produktion af ny viden har sat den traditionelle faglighed under pres ... Udfordringerne kræver derfor, at vi forholder os langt mere aktivt til de enkelte uddannelsers kerneindhold ...“ (p. 5).

Den grundlæggende idé var dels at fokusere på det centrale, væsentlige i de forskellige fag („kernefagligheden“), dels at lade dette væsentlige indhold præge beskæftigelsen med pågældende fag i hele uddannelsessystemet, så at sige for at få det til at hænge sammen. Denne hensigt blev opmuntret af internationale strømninger og sammenlignende evalueringer på tværs af landegrænser. Men det skulle vise sig, at det ikke, sådan som man skulle tro, betyder, at man vil styrke fagligheden generelt og i hele sin bredde, fx ved at etablere en tættere indholdsmæssig forbindelse mellem den almene undervisning og det basisfaglige niveau (den videnskabelige, kunstneriske og håndværksmæssige indsigt og kunnen) i alle skolefag. Det synes snarere at være blevet udmøntet i en større vægtlægning af nogle bestemte fag, nemlig fagene dansk, matematik, naturfag og fremmedsprog (dvs. engelsk), jf. det danske undervisningsministeriums opfølgning af den omtalte uddannelsesredegørelse: *Videnssamfundets faglighed: Kernefaglighed og faglige kompetencer, Uddannelsesstyrelsens projekter om udvikling af fire fagområder på tværs af uddannelsesniveauerne*. Et projekt, der siden har affødt en række ministerielle publikationer, som alle vedrører de fire nævnte fag.

I denne *udefra* kommende udvikling er et fag som musik kommet i klemme. Dets legitimering og nødvendighed som et fag, der er en ligeberettiget dimension i en alsidig dannelsesproces, i vores kultur og i vor livsverden, er trængt i baggrunden til fordel for dets mulige bidrag til fremme af kompetencer af generel art eller faglige kompetencer i helt andre fag med højere status i det faglige uddannelseshierarki. En tænkemåde der i den pædagogiske idéhistorie har rod i formal dannelses-tænkning og i psykologisk transferteori, og som musikfaget ironisk nok selv har bidraget og fortsat bidrager til².

Den beskrevne udvikling understøttes af en erhvervsorienteret og markedsøkonomisk tænkning, som har præget uddannelsessystemet i det seneste årti. Uddannelse skal kunne betale sig, og den skal efterfølgende kunne omveksles som betalingsmiddel. Et forhold der for eksempel har haft som direkte konsekvens, at musikfaget og musikundervisningen i stigende grad søger at begrunde sig i oplevelsesøkonomiske og kommercielt orienterede begreber³. Overordnet vil jeg kalde denne udvikling en bevægelse fra en dannelsesdiskurs til en markedsdiskurs som grundlag for legitimering af det skolefaglige indhold og almen undervisning generelt.

På trods af denne udvikling må det konstateres positivt, at vi stadig har et musikfag i det samlede uddannelsessystem. Godt nok svækket, som det senere skal vises, men alligevel endnu eksisterende og genkendeligt med en egen identitet som et fag, der retter sig mod det fænomen, som vi kalder musik. Det er min opfattelse, at det hænger sammen med, at musikfaget har fastholdt en relativt stabil kerne over tid og sted (historisk, geografisk, institutionelt) på trods af voldsomme ændringer og ekspansioner i vor musikalske kultur og i den musikalske fænomenverden. I de fleste tilfælde er det fortsat muligt at tale om grundlæggende musikalske færdigheder og basal musikalsk kundskab, uden at der rejses alvorlig tvivl om, hvad det er, der sigtes til. Om denne faglige stabilitet så er en styrke eller et beklageligt konservativt træk kan og bør diskuteres, ikke mindst ud fra en pædagogisk og didaktisk synsvinkel og ud fra forskellige institutionelle perspektiver.

Men samtidig bør det diskuteres, om den faglige stabilitet kan være betinget af, at der er væsenskarakteristiske træk ved musikalske fænomener, som på trods af disse fænomeners forskellighed bevirker, at vi overhovedet benævner dem „musik“. Og om den kan hænge sammen med, at musikalsk aktivitet er en så basal og fællesmenneskelig ytringsform, at den er konstituerende for musikfaget uanset dets institutionelle rammesætning. Hvis dette er tilfældet, må det være vigtigt at besinde sig på det.

Som det vil fremgå nedenfor, er der alligevel tegn i udviklingen, som trækker i retning af en utydeliggørelse af musikfaget. Det kan ske i organisatorisk

og institutionel henseende, men også gøre sig gældende indholdsmæssigt i retning af en form for tværfaglighed eller overfaglighed, der slører det væsentlige i vort forhold til musik.

3. Specifikke træk i musikfagets udvikling 1970-2010

I det følgende skal fremhæves nogle af de vigtigste specifikke forhold, som har præget musik som undervisnings- og uddannelsesfag i de seneste årtier, således som det direkte og indirekte fremgår af beskrivelser og analyser i de følgende kapitler.

3.1 Ekspansion af det faglige indhold

På trods af den omtalte stabilitet, er det evident, at det faglige indhold i musikfaget er udvidet stærkt i den omtalte periode, og at forestillingen om et fælles musikfag i undervisning og uddannelse udfordres herved. I skolefaget (i folkeskole og gymnasium), hvor udviklingen kan spores via de styrende læreplaner, har udvidelsestendensen gjort sig gældende i tre forskellige henseender⁴.

- (a) Fra sang til musik til mere og mere forskellig musik. I skolens musikundervisning drejer det sig ikke mere blot om at synge og at tilegne sig sangstof, men om musik i langt mere omfattende betydning og om musik af mere og mere forskellig stilistisk karakter fra større og større dele af verden.
- (b) Fra sang og musik („for deres egen skyld“) til sådanne fænomener også i samfundsmæssig og tværfaglig sammenhæng. Ud fra en supplerende synsvinkel handler det ikke blot om sang, musik og musikalsk struktur i sig selv, men også om disse fænomener i samfundsmæssig, funktionel og bred æstetisk og tværfaglig kontekst. Det giver anledning til særlige musikdidaktiske programmer, der er kaldt musik som „samfundsfag“, „musisk fag“ og som led i „polyæstetisk opdragelse“ (Nielsen 1998, se note 4).
- (c) Fra én overvejende til en vifte af aktivitetsformer. Ud fra en tredje synsvinkel har vi ikke blot med reproducerende musikalsk virksomhed at gøre, således som der tidligere hovedsageligt var tale om (lære at spille og synge eksisterende musik). Nu lægges der også vægt på skabende virksomhed i form af improvisation, komposition og arrangement. Hertil kommer, at såvel lyttende og oplevelsesorienteret som mere analy-

tisk orienteret og reflekterende omgang med musik er vigtige indholdsområder, der har fået større bevågenhed i skolefaget. På det udøvende område er et vigtigt udviklingstræk den stigende betydning, instrumentalspil har fået både i folkeskole og gymnasium set i forhold til sang, som tidligere var dominerende. På det instrumentale område kan hertil føjes IT, der er kommet til at fylde meget både som redskab og læremiddel og som et nyt musikinstrument af særlig art.

Disse udvidelser på det skolefaglige område har naturligt nok også præget uddannelsen af lærere til både folkeskole og gymnasium. Ikke mindst seminariernes studieordninger vidner om stigende stoffylde, og dette ikke alene på det musikfaglige, men også mht. det pædagogiske uddannelsesindhold, specielt på det fagdidaktiske område. Et fællestræk ved seminariernes og universiteternes pædagogisk rettede uddannelser er den store betydning, som den rytmiske musik har fået, og de færdighedsudviklende krav, der følger heraf. På universiteterne kommer hertil den musiksociologiske, musiketnologiske og kulturteoretiske orientering af musikvidenskaben som et markant træk, der i hvert fald i en periode har haft dybe indvirkninger på gymnasiefaget.

Også musikskolerne og musiklæreruddannelse på konservatorierne har på særlig måde været præget af den omtalte udvikling. På musikskolerne har det medført større bredde i det musikpædagogiske program, først og fremmest i relation til undervisning af små børn og i henseende til det musikalske stilartsspektrum i instrumentalundervisningen. På musikkonservatorierne er det især indretning af brede og bredt sigtende musikpædagogiske uddannelser, man fæstner sig ved. Hovedeksemplet er her uddannelsen til almen musikpædagog (AM-uddannelse). På det institutionelle plan er oprettelsen af Rytmisk Musikkonservatorium i 1986 et tydeligt symptom på en mere bredt funderet og sigtende musikalsk uddannelseskultur.

Ser vi på musikundervisning i skole og fritid, er det åbenbart, at mulighederne er blevet mangfoldige, når vi kombinerer de forskellige udvidelsesspor. Det kan man også læse ud af læreplaner for den almene musikundervisning i folkeskole og gymnasium fra de seneste årtier, og det samme viser programskrifter for den kommunale musikskolevirksomhed. Alt dette kan i sig selv være både positivt og udfordrende.

Men det vil ikke kunne lade sig gøre at realisere alle disse muligheder lige målrettet og helhjertet – især ikke, da ressourcer og strukturelle rammebetingelser ikke på tilsvarende måde er blevet udvidet (jf. nedenfor). Man kan sige, at vi musikpædagogisk set på godt og ondt lever i en multi-positionel og poly-valent tid, som man alt efter temperament kan mene bærer præg af anarki

eller frodighed. Under alle omstændigheder må denne situation udfordre vor musikpædagogiske omtanke i både kritisk og konstruktiv retning og anspore til overvejelse og beslutning om, hvad der er mest grundlæggende. Det er det centrale fagdidaktiske spørgsmål i relation til musikfaget, vi står med: Hvad er det, der er vigtigst at lære og derfor at undervise i og hvorfor?

3.2 Helhedsstrategien: Ekspansion ud over faget

Når indholdsmulighederne i et fag og mængden af discipliner ekspanderer ud over grænsen af det realisable, er der to mulige modtræk. Man kan orientere sig mod noget overordnet og fælles på tværs af det fagligt specifikke og herved søge at omfatte en overordnet helhed. Det har traditionelt været fremgangsmåden i folkeskolen, hvor tværfaglige dannelser som fx orienteringsfag, natur og teknik, og også en tendens til at anskue det „praktisk-musiske“ fagområde som en enhed er symptomatiske. Den anden mulighed er at tilrettelægge en valgfagsstruktur med indholdsmæssig fokusering på dele af det fagligt specifikke ved fravalg af noget andet. Det har i højere grad været vejen i gymnasiet, hvor både grenvalg på overordnet niveau, valg af fag inden for den enkelte gren og valg af niveau i det enkelte fag har været gennemgående.

I relation til musikfaget generelt, kan begge disse muligheder iagttages som en udviklingstendens, og ofte går de hånd i hånd.

Det tydeligste eksempel på helhedsstrategien finder vi i pædagoguddannelsen. På det strukturelle niveau samles her uddannelser rettet mod specifikke målgrupper til en enhedsuddannelse (uddannelsesreformen 1992). På det indholdsmæssige område indoptages musik i den tværfaglige konstruktion UMD (udtryk, musik og drama) i 2007. En tilsvarende tendens finder vi i læreruddannelsen, om end mindre markant. Med læreruddannelsesloven 1997 nedlægges musik som fællesfag (1. delsfag) og erstattes af et tilbud om et „praktisk-musisk kursus“ af tværfaglig art, en ændring der medvirkede til reduktion af den musikfagligt rettede uddannelse af lærere til folkeskolen med en tredjedel⁵. Som det ses af Lembckes redegørelse for udvikling i læreruddannelsen, er det en tendens, der forstærkes med 2007-loven, men her hovedsageligt pga. en særlig valgfagsstrategi med strukturelle bindinger (=barrierer og blokeringer) i liniefagsvalget. I folkeskolen tildeles de praktisk-musiske fag undervisningstimer *en bloc* som en pulje til fordeling mellem fagene, således at vægtningen af det enkelte fag sløres (jf. Holsts og Bechmanns redegørelse). Også i gymnasiet finder vi i gymnasireformen af 2005 fagligt tværgående tendenser med indholdsmæssige bestemmelser som almen studieforbereelse og tværfagligt studieretningsprojekt, der kan tolkes som kommet i stand på bekostning af bl.a. musikfagets selvstændige profilering.

En overensstemmende udvikling finder vi på det organisatoriske og institutionelle plan. Alle universiteternes musikvidenskabelige institutter er nedlagt og optaget i bredere institutdannelse, og noget tilsvarende gør sig gældende ved pædagog- og lærerseminariernes indlemmelse i såkaldte professionshøjskoler. Sammenlægning af institutioner er blevet et mantra, som har ikke blot organisatoriske, men også indholdsmæssige konsekvenser i den forstand, at i dette tilfælde musikfagets teoretiske og funktionelle perspektiv løftes ud af fagets egen horisont til overordnede kulturteoretiske, æstetiske og tværfaglige teoridannelser og med nyttiggørelse i overfaglige eller ikke-faglige sammenhænge for øje.

Positivt anskuet kan man sige, at den omtalte tværfagligheds- og overfaglighedsstrategi på den ene side kan modvirke en tendens til faglig indadvendthed og snæverhed og omvendt fremme muligheden for at anskue og nyttiggøre faget i bredere pædagogiske og dannelsesmæssige sammenhænge. Men den svækker samtidig muligheden for koncentreret fordybelse i det særlige udtryks- og meningsunivers, der karakteriserer musik som specifikt kunstområde med egne udfordringer til faglig kunnen og indsigt.

3.3 Valgfagsstrategien: Fra det fælles til det specielle

Over for denne helheds- og tværfaglighedsstrategi står en valgfagsstrategi, der er blevet mere og mere udbredt, og som tilsyneladende trives godt side om side med sin modpol. Konsekvensen er her en bevægelse bort fra det almene og fælles i retning af det særlige og specifikke for de få. Der er mange symptomer på det.

I gymnasiet er musik ophørt som obligatorisk fag med reformen fra 2005. Det er første gang i gymnasiets historie og overhovedet i det danske skolesystem. Til sammenligning var musik obligatorisk fag med tre timer om ugen i 1.g i den foregående gymnasieordning. På dette klassetrin er det nu som valgfag på C-niveau i konkurrence med tre andre musisk-æstetiske fag, og iflg. Levinsens redegørelse har faget vigende tilslutning (2009: 29%), mens det nogenlunde holder stand som valgfag på A-, men næppe på B-niveau. I skolens kulturelle liv spiller musikalsk aktivitet stadig en meget central rolle, men musik er ikke mere fælles for alle gymnasiets elever.

I folkeskolen er musik siden 1993-loven obligatorisk i 1. til 6. klasse og valgfag i 8. og 9. klasse. Som det ses af Holsts og Bechmanns detaljerede redegørelse har både klassetrin med obligatorisk musik og antal lektioner været vigende hen over den periode, der redegøres for. Begrænsningen til færre klassetrin har bl.a. været begrundet i en vurdering af, at to timers undervisning om ugen på

et begrænset antal klassetrin er mere hensigtsmæssig end en enkelt ugelektion hele skoleforløbet igennem. Dette bekræftes af Holsts timetalsundersøgelse, som redegørelsen henviser til. – Timetildeling til musikfaget sker *en bloc* med andre praktisk-musiske fag, således at det faktiske timetal i musik varierer. Det bekræftes af den omtalte timetalsundersøgelse, der overraskende kan dokumentere, at ca. halvdelen af landets skoler ikke opfylder det retningsgivende timetal i musik. Resultatet er iflg. Holsts undersøgelse, at skolerne deler sig i et A-hold, som lever op til intentionerne i den gældende læreplan, og et B-hold, hvor dette ikke er tilfældet. - På det seneste har det været drøftet igen at gøre faget obligatorisk i hele skoleforløbet, eller i første omgang at inkludere 7. klasse for at skabe forbindelse mellem det obligatoriske niveau og valgfagsniveauet, ved at brede et givet antal lektioner ud over flere klassetrin med det resultat, at faget altovervejende vil blive et én-times-fag. Iflg. den refererede undersøgelse må dette stærkt frarådes. Se i denne forbindelse afsnittet om Undervisningsministeriets handlingsplan 2009 i kapitlet om musikfaget i folkeskolen. Handlingsplanen har tre hovedpunkter, der kan realiseres på forsøgsbasis: (a) Musik i 7. klasse som omtalt, (b) afsluttende prøve i musik som valgfag i 9. klasse⁶, (c) revision af læreplan bl.a. med stærkere betoning af sang.

Musikskolernes rammeplan fra 1995 var orienteret mod en bred og almen musikundervisning for flest mulige. Holdundervisning af små børn som led i en tidlig musikalsk opdragelse spillede en betydelig rolle. Den grundlæggende holdning bar præg af reformpædagogisk tænkning, hvor bredden var prioriteret. Det vil nok ikke være korrekt at hævde, at denne strategi helt er fjernet, men det er tydeligt, at prioritering af talentpleje, dvs. opmærksomhed om og pleje af de særlige musikalske begavelse, er kommet i fokus⁷. Det har fået ressourcemæssige konsekvenser, som det ses af kapitlet om musikskolerne, hvor det fremhæves, at der siden musikskolelovens vedtagelse (1991) er blevet færre midler til den brede og flere til den elitære undervisning, dvs. at budgetterne stiger, men elevtallet falder.

Et af de største problemer for en alment og bredt sigtende musikundervisning kommer af den seneste udvikling i professionshøjskolernes uddannelse.

Musik som led i pædagoguddannelsen er det klareste eksempel på, at en tværfagligheds- og en valgfagsstrategi kan gå hånd i hånd. Ikke alene er musik ophørt som et selvstændigt område i uddannelsen, idet det nu er del af det såkaldte UMD-kompleks. Denne fagkombination har også status som valgfag med det resultat, at det iflg. Boysens redegørelse vælges af ca. en tredjedel af de studerende. Hertil kommer den dramatiske reduktion af antal undervisningslektioner (se afsnit 3.5).

I seminariernes læreruddannelse er musik pga. de særlige bestemmelser for

valg af linjefag, der indførtes med læreruddannelsesloven af 2006, trængt voldsomt med det resultat, at linjefaget realiseres som uddannelsesmulighed på stadig færre uddannelsessteder og med stadig færre studerende. Lembckes kapitel om udviklingen i læreruddannelsen viser med al tydelighed, at situationen er ganske dramatisk og tenderer mod det uoprettelige. Hvor musik som linjefag tidligere stabilt blev valgt af ca. 13-15% af de lærerstuderende, er dette valg fra 2007 reduceret med gennemsnitligt ca. 50%. I tal andrager reduktionen et fald fra 408 studerende (gennemsnit fra 2005 og 2006) til 206 studerende i 2007 efter indførelse af den nye læreruddannelseslov⁸. Hertil kommer, at flere uddannelsessteder afstår fra at realisere linjefaget under henvisning til et (for) lille antal studerende og heraf følgende dårlig økonomi. Det medvirker til yderligere reduktion. Linjefagsuddannelse i musik er blevet en specialitet for de færreste, som langt fra svarer til det antal musiklærere i folkeskolen, der bliver behov for i de kommende år forudsat den nuværende læreplan for musikfaget.

3.4 Akademisering

Flere af rapporterne for de enkelte undervisnings- og uddannelsesområder fremhæver øget akademisering af musikfaget og de rammer, det fungerer indenfor, som et generelt udviklingstræk. Jeg vil give et overblik over de vigtigste symptomer, der peger i den retning, og derefter søge at karakterisere selve hovedtendensen, dens årsager og implikationer i relation til et fag som musik.

Tendensen er tydeligst i pædagog- og læreruddannelse, dvs. i de professionsorienterede uddannelser:

- Selve professionsbegrebet og professionskompetence som genstand for uddannelse er nøje knyttet til forestillingen om en videnskabeliggørelse og forskningsbaseret af uddannelsens indhold.
- Forskningsbaseringen hviler på en teoretiseret og videnskabeligt orienteret pædagogik og i læreruddannelsen i særlig grad på didaktikken, i linjefagene mere specifikt i fagdidaktik, der i linjefaglig sammenhæng får karakter af uddannelsens hovedfag.
- Bacheloropgave indføres og får karakter af uddannelsens „speciale-afhandling“.
- Didaktik forstås som en refleksionsvidenskab, der også skal professionalisere og kvalificere den praktiske side af læreruddannelsen.
- Bevægelsen går fra metodik til didaktik og
- Fra 'skolelærer' eller 'pædagog' til 'professionsbachelor'.

- Fra 1992 indføres lektorbedømmelse af seminarielærere før fastansættelse (inkl. akademisk præget lektorkvalificeringsprojekt).
- Institutionelt går udviklingen fra seminarium til CVU til professionshøjskole = 'university college' (UC).
- Et meget aktuelt emne er spørgsmålet om fremtidig læreruddannelse på universitetet.

Svarende til en videnskabeliggjort pædagogik og didaktik som det styrende teorigrundlag for pædagog- og læreruddannelse finder vi i universitetsuddannelserne tendens til et teoretisk „løft“ fra en også praktisk-udøvende musikfagligt orienteret musikvidenskab til orientering ud fra overordnede grundlag af bl.a. kulturteoretisk art. Det svarer helt til udvidelse af den organisatoriske rammesætning fra musikvidenskabelige til brede kulturfagligt orienterede institutdannelser. På efter- og videreuddannelsesområdet er udviklingen fra den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse på Danmarks Lærerhøjskole (baseret i et Institut for Musik og Musikvidenskab oprettet 1970) til DPU's kandidatuddannelse i didaktik (musikpædagogik) (baseret i et Institut for Curriculumforskning, nu Institut for Didaktik) symptomatisk, – også mht. uddannelsens faglige indhold, nemlig i retning af udgrænsning af den musikfaglige dimension til fordel for en videnskabeligt orienteret musikpædagogik. Denne udvikling forstærkes af den dramatiske reduktion af efteruddannelse generelt (jf. afsnit 3.5).

Men akademiseringen viser sig også på det skolefaglige niveau og i de pædagogiske institutioner. I gymnasireformen fra 2005 er den almene studieforberedelse og det tværfaglige studieretningsprojekt symptomatiske. Afvikling af HF-uddannelsens valgfag i musik med instrumentalundervisning til fordel for et gymnasialt B-niveau uden instrumentalundervisning peger i samme retning. På børneinstitutionsområdet er ikke mindst krav om udarbejdelse af læreplaner som styringsredskab for det pædagogiske arbejde tolket som en akademisering og som sådan stærkt omdiskuteret. Den samme tendens kan iagttages på musikskolerne, hvor ikke mindst kommunesammenlægninger og samling af musikskoler i større enheder har skabt behov for tydeliggørelse af en pædagogisk profil ekspliciteret i læreplansdokumenter.

Den beskrevne akademiseringstendens er ikke enestående for musikfaget. Den er en generel tendens i vort uddannelsessamfund, og den må utvivlsomt forstås i relation til den eksponentielt voksende vidensmængde, der præger det moderne samfund, og også ses i forhold til behovet for en ressourcemæssig styring. Ekspansionen af det mulige uddannelsesindhold skaber behov for en reflekteret og reflekterende (akademisk) fagdidaktik, som kan understøtte en be-

grundet udvælgelse af det væsentlige indhold og udvikling af hensigtsmæssige metoder og organisationsformer. Udvikling af kunnen og færdigheder inden for det felt, som er kaldt musikundervisningens grunddydelser, nemlig at lære at spille og synge, er en tids- og ressourcekrævende proces, som bliver trængt i den tiltagende stoffylde, og specielt tenderer den mod helt at forsvinde ved valg af en overfaglighedsstrategi. Pædagoguddannelsen er nok det tydeligste eksempel på det. Når den obligatoriske musikundervisning er forsvundet til fordel for et linievalgsforløb, der indeholder gennemsnitligt 83 lektioner pr liniehold (mod tidligere min. 132 lektioner til obligatorisk musikundervisning og nogle steder op imod 300-400 liniefagslektioner), vil det være mere eller mindre omsonst at sats på sang- og instrumentundervisning. Her må noget mere overbliksetablerende til, og så er vi allerede inde i den beskrevne akademiseringsproces.

Der er næppe tvivl om, at behovet for en reflekteret fagdidaktik i bl.a. musikfaget er stort i vort uddannelseseksponerede samfund, jf. min artikel i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* med titlen „Fagdidaktikkens aktualitet – om nødvendigheden af en reflekteret musikundervisning“⁹. Men det er et problem, hvis det medfører, at indføring i og udvikling af de musikfaglige grundaktiviteter svigtes. Som udgangspunkt er musik ikke et akademisk, men et æstetisk fag, der udtrykker sig i et specifikt medium og i aktivitetstyper, der adskiller sig fra andre æstetiske fag. På den anden side kan et akademisk reflekteret perspektiv ikke mindst på musikfagets pædagogiske legitimering og begrundelse medvirke til, at det synliggøres som ligeberettiget med andre typer af fag, således at det ikke udgrænses pga. en generelt voksende akademisk uddannelsesbølge. Tværtimod er perspektivet, at det kan medvirke til en kvalificering af mere umiskendeligt akademiske fag, fordi det kan eksemplificere en dannelsesmæssig bredde og fylde, der omfatter både vor sansemæssige og følelsesmæssige livsverden såvel som en intellektuel forholden sig.

3.5 Reduktioner

Jeg kommer nu til den generelle og fælles tendens i de efterfølgende rapporter, som gør det største indtryk. Nemlig de reduktioner og nedskæringer, som præger billedet, og som først og fremmest gør sig gældende fra ca. år 2000 og frem, på visse områder begyndende lidt tidligere. Der er tale om reduktioner og nedskæringer på stort set alle betydende parametre og på alle uddannelsesniveauer, dvs. med hensyn til

- antal undervisningstimer i musik,

- den tidsmæssige udstrækning over antal år,
- antal elever, der får musikundervisning,
- antal uddannelsessteder, der tilbyder musikundervisning,
- antal studerende på musiklæreruddannelser,
- antal lærere, der varetager musikundervisning og –uddannelse.

Samlet set er det et overvældende billede, der toner frem.

- I folkeskolen er det vejledende timetal i musik faldet med 25% i den undersøgte periode (fra 12 til 9 ugetimer). Tilmed viser en undersøgelse vedr. 2008-09 ganske overraskende, at kun godt og vel halvdelen af landets skoler opfylder dette vejledende timetal. Den anden halvdel når ikke op på det niveau.
- I gymnasiet ophørte musik som obligatorisk fag med tre ugetimer i 1.g. med gymnasiereformen 2005. I 2009 valgtes faget af 29% af eleverne. Det betyder, at et ganske betydeligt antal af gymnasieeleverne ikke mere får musikundervisning, idet elever, der vælger faget på B- og A-niveau, også har valgt det på C-niveau. I musik som valgfag på højniveau (A-niveau) er det ugentlige lektionstal fra 1988 reduceret fra 6 og 7 i hhv. 2. og 3.g. til 5 lektioner på hvert klassetrin.
- I pædagoguddannelsen er det samlede antal lektioner på seks undersøgte institutioner faldet fra et gennemsnit på 157 lektioner pr hold i 1980'erne (132-205) til et aktuelt niveau på gennemsnitligt 33 lektioner (spændende over 27-45 lektioner). Den gennemsnitlige reduktion svarer til 79%. Det mest dramatiske fald finder vi på en enkelt institution fra 205 til 27 lektioner, svarende til 87%. Dette hænger bl.a. sammen med, at faget nu alene er defineret som valgfag. Man fristes til at konkludere, at musik i pædagoguddannelsen nærmer sig det ikke eksisterende. Dette på trods af, at musikundervisning på småbørnsområdet i stigende grad fremhæves som et af de vigtigste både af hensyn til børnenes alsidige udvikling og for udviklingen af vor musikalske kultur.
- I læreruddannelsen ophørte musik som 1. dels og fællesfag med læreruddannelsesloven af 1997. Da 1. dels faget udpræget fungerede som indføring i linjefaget, medførte det en reduktion af uddannelses-tilbuddet for fremtidige musiklærere i folkeskolen på ca. 33%. Endnu værre har det udviklet sig som følge af læreruddannelsesloven fra 2006, der pga. særlige bestemmelser vedr. valg af linjefag har reduceret antal

studerende med linjefag musik fra stabilt 13-15% af en årgang på læreruddannelsen til halvdelen heraf. Den procentvise reduktion er sket samtidig med, at antal lærerstuderende har været stabilt faldende over de seneste år. Denne udvikling har haft drastiske konsekvenser for musikfaget og musikmiljøet på landets professionshøjskoler med læreruddannelse. I den østlige del af landet er vi nu ganske tæt på, at der kun tilbydes linjefagsuddannelse i musik på institutioner i København. Set ud over landet har det medført en voldsom reduktion af antallet af faste lærere i musik (adjunkter og lektorer). I perioden fra 2002 til i dag er det faldet fra 72 adjunkter og lektorer til ca. 30, svarende til en reduktion på 59%. Dette skal ses i sammenhæng med, at flere af de læreruddannelsessteder, der realiserer musik som linjefag, nu kun har en eller to lærere til varetagelse af opgaven. Set i forhold til fagets indholdsmæssige omfang og bredde er det en situation, som forekommer ganske uholdbar.

- Efter- og videreuddannelse af især folkeskolens lærere havde et betydeligt omfang i perioden op til 2000, hvor Danmarks Lærerhøjskole (DLH) ophørte med denne virksomhed, idet kandidatuddannelse og ph.d. uddannelse overgik til DPU og efteruddannelseskurserne til CVU'erne hhv. professionshøjskolerne. Udviklingen kan illustreres med 1985-86 som eksempel. I dette år havde DLH foruden den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse en meget omfattende kursusvirksomhed i musik fordelt på hovedinstitutionen i København og provinsafdelingerne. Samlet realiseredes i dette år 27 årskurser med gennemsnitligt 102 lektioner (i alt 2.750 kursustimer) og gennemsnitligt 20 kurser på holdet. Som det fremgår af rapportens redegørelse for denne virksomhed og Signe Adrians undersøgelse, er den med overgang til CVU'er/professionshøjskoler drastisk reduceret fra de anførte 2.750 lektioner på årsbasis til ca. 150 i år med den højeste registrerede kursusvirksomhed (2004, 2006, 2008).
- På universiteterne med musikvidenskabelig uddannelse er antallet af studerende steget markant over den undersøgte periode, på Københavns Universitet (KU) fra ca. 320 studerende i 1970 til 850 i 1997 og 544 i 2010. Man skulle formode, at også det videnskabelige personale (VIP) er blevet reguleret nogenlunde proportionalt hermed, men det er ingenlunde tilfældet. På KU har antallet af VIP'er udviklet sig sådan: 1980 (25), 1987 (19), 1998 (16), 2007 og 2010 (7). Over perioden svarer det til en reduktion på 72%. På Aarhus Universitet har reduktionen i antal VIP'er også

været betydelig, om end lidt mindre markant end i København (godt og vel 60%). Det er tankevækkende, at den procentvise reduktion på universiteterne stort set svarer til det tilsvarende tal for læreruddannelsen i perioden 2002-2010. Set over hele den undersøgte periode fra 1970 har reduktionen dog her været endnu større.

- Også på musikkonservatorierne kan konstateres fald, her opgjort som antallet af færdiguddannede med en pædagogisk profil, dvs. med en forventelig funktion som musiklærer baseret i en pædagogisk orienteret uddannelse. Fx er reduktionen her set over samtlige konservatorier opgjort til 35% i perioden fra 2000 til 2007.

Lad mig gentage: Samlet set er det et overvældende billede af reduktion på så at sige alle fronter, der tegner sig. På nogle områder er der tale om forhold, der må karakteriseres som ødelæggende. Man kan undre sig over, at det har udviklet sig så drastisk først og fremmest efter år 2000, uden at det hidtil har været markeret særlig tydeligt eller slet ikke af de interesseorganisationer, hvis opgave det er at følge udviklingen, og følge op på den. Ved læsning af visse formandsberetninger og lignende får man indimellem tværtimod indtryk af en positiv udvikling, som viser sig at være helt ude af trit med virkeligheden.

3.6 Musiklæreruddannelse

Det er almindeligt anerkendt, at kvalitet og omfang i læreruddannelse er et vigtigt parameter, hvis man ønsker at bevare eller øge kvaliteten i den undervisning, som uddannede lærere får ansvaret for. Anderledes er det ikke, når vi taler om musiklæreruddannelse.

Men desværre må det konstateres, at netop musiklæreruddannelse inkl. musik i pædagoguddannelsen er det område, der har lidt allermest skade i form af reduktioner og heraf følgende kvalitetsforringelser set over den seneste halve snes år. Og det drejer sig især om den mest almene del heraf, dvs. uddannelse rettet mod børneinstitutionsområdet, folkeskolelæreruddannelse og bredt sigtende læreruddannelse på konservatorierne rettet mod holdundervisning og undervisning af små børn på musikskolerne.

Det er derfor ikke overraskende, at der på det seneste er fremkommet initiativer med det formål at rette op på denne stærkt ødelæggende situation. Initiativet koncentrerer sig om læreruddannelse til folkeskolen, hvor der er fremsat forslag om indretning af samarbejdsuddannelser mellem professionshøjskoler og musikkonservatorier. Det mest ambitiøse af fire forslag (jf. Lembckes kapitel om læreruddannelse) går ud på en fordobling af linjefaget i musik til 72 ECTS point

og placering af noget af den udvidede del på konservatorierne. Det er et interessant forslag, men vi mangler endnu at se, om det er hensigtsmæssigt anskuet i forhold til det, uddannelsen retter sig imod, nemlig musikundervisning i folkeskolen, og i forhold til den nuværende situation på både professionshøjskolerne og musikkonservatorierne. Disse to uddannelsesmiljøer fremstår endnu så forskellige, at etablering af en gensidigt udviklende institutionskultur vil kræve en særlig indsats, ikke mindst på konservatorierne, som forekommer at være meget lidt orienteret mod læreruddannelse rettet mod folkeskolen. Og på professionshøjskolerne må et ligeberettiget samarbejde forudsætte en målrettet indsats for genopretning af det amputerede musikfaglige og musikpædagogiske uddannelsesmiljø, fordi de også fremover iflg. det fremsatte forslag skal have ansvar for uddannelse af musikhøjskolelærere til folkeskolen. Foreløbig må det konstateres, at der så vidt vides endnu ingen konkret samarbejdsaftale vedr. det nævnte uddannelsesinitiativ er kommet i stand.

4. Konklusion

De beskrevne specifikke udviklingstendenser må utvivlsomt forstås i deres indbyrdes sammenhæng, selv om det kan være vanskeligt at afgøre, hvad der er årsag, og hvad der er virkning. Følger af musikfagets indholdsmæssige udvidelser kan være både en over- og tværfaglighedstendens og en valgfagsstrategi, og begge dele kan medføre en akademisering, som fjerner faget fra, hhv. fritager det for en tidskrævende færdighedsudvikling i praktisk musikalsk kompetence. Dette kan i sig selv medføre reduktioner, fordi elevens og studerendes selvstændige arbejde forudsættes at få en højere grad af studiekarakter med mindre behov for antallet af undervisningstimer sammen med en lærerperson. Men netop her kan det være vanskeligt at afgøre, om det måske nærmere er et reduktionsønske og sparehensyn, der har startet og været bestemmende for udviklingen. Hvis dette er tilfældet, må man sige, at bestræbelsen på at fremstille det i et positivt lys, nemlig som en konsekvens af en tilsigtet målsætning i retning af elevens og den studerendes selvstændiggørelse og ansvarstagen i en studieproces, har været påfaldende.

Uanset hvordan man tolker udviklingen, forekommer det at være evident, at musikfaget i undervisning og uddannelse står ved en skillevej, hvis det skal bevare og udvikle sin faglige identitet på en for faget troværdig måde. I et videre perspektiv er det hele vores musikkultur, der er i spil.

Noter

- ¹ Se fx rapporten *Musikkens amatører bør behandles professionelt. Rapport om amatørmusiklivets vilkår i Danmark* (Statens Musikråd 2002).
- ² Se i denne forbindelse DNMPF's konferencerapport fra 2007 *Hvorfor musik? Begrundelser for musikundervisning* (www.dnmpf.dk/publikationer) og F.V.Nielsen (2010): *Hvorfor musik? Om begrundelser for en almen musikundervisning* (*Dansk Sang*, Årg. 62(1), 54-65).
- ³ Se fx M. Bødtcher-Hansen & P. Nygaard Markussen (2008): *Innovative unge er KULT* (*Politiken*, 9. august 2008).
- ⁴ Jf. F.V. Nielsen (1998): *Almen musikdidaktik* (København: Akademisk Forlag) og F.V. Nielsen (2000): *Fagdidaktikkens aktualitet – om nødvendigheden af en reflekteret musikundervisning* (*Uddannelse. Undervisningsministeriets Tidsskrift*, Årg. 33(3), 3-14).
- ⁵ Jf. F.V. Nielsen (1998): *Ny læreruddannelse på afveje* (Kronik i *Morgenavisen-Jyllandsposten* 12.02.1998. Også i *Magasinet Skolen*, Årg. 4(4), 31-35).
- ⁶ Se i denne forbindelse den grundige undersøgelse af Ane Kirstine Mandrup & Mie Kristine Vinter (2010): *Skal vi prøve? Mulighedsperspektiver på indførelsen af en afgangsprøve i musik som valgfag i grundskolen* (Specialeopgave på kandidatuddannelsen i Didaktik (musikpædagogik), DPU 2010).
- ⁷ Jf. Kulturministeriets rapport 2004, *Talentudvikling, talentpleje og styrkelse af den musikalske fødekæde*.
- ⁸ Jf. henvendelse af 04.03.2008 til undervisningsministeren og følgegruppen for ny læreruddannelse fra Steen Lembcke (censornæstformand for musik i læreruddannelsen) og Jesper Juellund Jensen (formand for Seminariernes Musiklærerforening).
- ⁹ Jf. note 4.

Musik i folkeskolen – Status og perspektiver

Finn Holst & Søren Bechmann

1. Den generelle udvikling af læreplan og timerammer

Siden 1814 har faget 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. Klasse (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)	1(2)	-	-	-	-	-	8 (7-9)
1988	1	2	2	2	1	<i>p-fag</i>		<i>vælgfag</i>			8
1994	1	2	2	2	1	1	-				9
02-09	1	2	2	2	1	1	-				9

Figur 1: Udviklingen i timetal 1958-2009

Der gennemføres i perioden fra 1958 til 1975 en markant ændring af fagets formålparagraf 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 1976¹ i forlængelse af forudgående bekendtgørelse (1975 jf. figur 1). På trods af de større indholdsmæssige krav blev der i 1975 gennemført en ny timetalsfordeling², 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 undervisningsplan³ 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-udvalget⁴ 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 1993⁵ 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 har ligeledes siden da været 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 er med bekendtgørelsen fra 1994 fortsat en valgfagsordning på 8.-10. klassetrin, men P-fagsordningen forsvinder og efterlader 7. klassetrin uden formel tilvalgsmulighed. I 1994⁶ indføres endvidere de såkaldte CKF'er – Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder – som udgør en centralt bestemt (Undervisningsministeriet) overordnet indholdsbeskrivelse for undervisningen i faget. CKF'erne danner grundlag for det nye faghæfte i 1995⁷.

I 2002⁸ 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 udkommer i et begrænset oplag, idet udgivelsen reelt indstilles i forbindelse med planer om at erstatte Klare Mål (2002) med Fælles Mål (2004) ⁹.

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 mål-

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

	1993-loven	Klare Mål	Fælles Mål
Centrale Bestemmelser	Formål CKF	Formål CKF (Læseplaner)	Formål Slutmål Trinmål (Læseplaner)
Lokale Bestemmelser	Læseplaner	Delmål (Læseplaner)	(Læseplaner)
Vejledende tekster	Vejledning	Vejledning	Undervisnings-vejledning

Figur 2: Ændringer i centrale bestemmelser

De nuværende timetalsregler indføres i 2003 med bekendtgørelse nr. 537, fulgt op af Bek. nr. 1131. Musik er i dag et obligatorisk fag i 1.-6. kl., og der kan tilbydes valgfag i 8., 9. og 10. kl.

Det vejledende timetal i klokketimer er jf. gældende bekendtgørelse¹⁰ på 30,60,60,60,30,30 pr år, hvilket i praksis svarer til et skematimetal (lektioner pr uge) på 1,2,2,2,1,1. Ved at angive timetal i klokketimer pr år opnås bl.a. en planlægningsfleksibilitet (fx i forhold til fag- og temauger). Bindende minimumstimetal er efter de gældende timetalsregler (Bek. nr. 537 og nr. 1131) ikke angivet for fag, men for faggrupper, hvor musik skal sammenregnes i en gruppe med de praktisk-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 naturligvis planlægges med et timetal, som vurderes at kunne sikre, at undervisningen lever op til de målbeskrivelser, der fremgår af bekendtgørelsen om Fælles Mål¹¹ (hhv. Fælles Mål 2).

Den generelle udvikling af læreplan og timerammer - sammenfatning i hovedpunkter:

1. Fagets vejledende timetal er i perioden fra 1994 til 2009 uændret.
2. En ny timetalsbekendtgørelse i 2003, hvor timetal opgøres i fagblokke, gør det svært at forfølge timetallene i et specifikt fag bortset fra visse såkaldt centrale fag, for hvilke der gælder særlige regler.
3. Detaljerede målbeskrivelser flyttes med Fælles Mål i 2004 fra lokale bestemmelser til centrale bestemmelser.

2. Musikundervisningens rammer

En undersøgelse af musikundervisningens vilkår, *Timetalsundersøgelse - Musik i Folkeskolen*¹² er gennemført i et samarbejde mellem Forskningsenhed Musikpædagogik, DPU, og Folkeskolens Musiklærerforening.

Med denne undersøgelse var det ønsket at belyse 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.

Her følger en sammenfatning af undersøgelsens resultater.

2.1 Fagets timetal i den obligatoriske musikundervisning

Datamaterialet viser, at der er en meget stor spredning mellem skolernes samlede timetal i musik, som spænder fra 5 (1 ugentlig lektion i fem år) til 12 (oftest 2 ugentlige lektioner i 6 år) ugentlige lektioner - gældende for hele forløbet af den obligatoriske musikundervisning fra 1. til 6. klasse.

En opgørelse af fordelingen af det samlede timetal i det obligatoriske forløb viser at:

15% af skolerne har et samlet timetal på 11-12 ugentlige lektioner

42% af skolerne har et samlet timetal på 9-10 ugentlige lektioner

33% af skolerne har et samlet timetal på 7-8 ugentlige lektioner

10% af skolerne har et samlet timetal på 5-6 ugentlige lektioner.

I denne opgørelse ligger mere end 40% af skolerne under det samlede anbefalede timetal¹³.

Selv i det segment af skoler, som ifølge undersøgelsen har en rimelig prioritering af faget, ligger gennemsnittet for det samlede timetal under det anbefalede timetal.

Der observeres en tiltagende tendens til at reducere faget til et overvejende én-times-fag med en typisk reduktion på 20% i forhold til det anbefalede timetal. En analyse viser imidlertid, at det med en sådan ramme, ifølge lærernes vurdering, vil være problematisk - for ikke at sige umuligt - at gennemføre en undervisning, der i rimelig grad kan lede frem til, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, der opfylder de enkelte trinmål.

Ud fra timetalsmønstre i materialet kan det ses, at nedskæringer i timetal i første række rammer undervisningen i de små klasser samt undervisningen på 6. klassetrin.

2.2 Lærernes undervisningstimer

I undersøgelsens besvarelser peges på, at det kan være problematisk, at nogle lærere bliver presset til at tage (for) mange timer pga. mangel på musiklærere på skolen. Dette kan føre til udbændthed, som igen betyder, at der er endnu færre lærere til at dække faget på en skole. Udbændthed kobles desuden ofte til manglende muligheder for kurser og efteruddannelse. Der bliver gentagne gange fra lærere og ledelse i besvarelserne givet udtryk for, at det ikke har været muligt at skaffe kvalificerede lærere, da der er et underskud af uddannede musiklærere.

2.3 Varetages undervisningen af lærere med linjefag eller tilsvarende kvalifikationer?

Dækningen med kvalificerede lærere (linjefag eller tilsvarende kvalifikation) er meget forskellig på de enkelte klassetrin.

Der er påfaldende manglende dækning på første og delvist andet klassetrin. En fjerdedel af skolerne benytter sig af ikke kvalificerede musiklærere i første klasse og ca. en femtedel af skolerne i anden klasse.

Der peges på, at få-lærerprincippet og den afdelingsopdelte skole er en medvirkende faktor hertil.

Fordelingen af skolernes brug af kvalificerede hhv. ikke kvalificerede musiklærere udledes på grundlag af datamaterialet samlet set således:

48% af skolerne har fra 100% til og med 90% dækning

28% af skolerne fra 89% til og med 40% dækning

24% af skolerne fra 39% til og med 0% dækning.

Billedet der herigennem tegner sig er, at ca. halvdelen (48%) af skolerne helt, eller i væsentlig grad, benytter kvalificerede musiklærere, eller hvad de opfatter som kvalificerede musiklærere. Sammenholdes dette med musiklærernes kvalifikationer, sådan som den tegnes af den undersøgte musiklærergruppe, så har musikundervisningen på den ene side et fundament i den danske folkeskole – eller rettere sagt *i halvdelen af den danske folkeskole* – som både har et omfang og en kvalitet, som nok ofte ikke anerkendes.

På den anden side er restgruppen imidlertid så stor (52%), at det ikke reelt giver mening at tale om en restgruppe, men langt mere om en opdeling i et A-hold og et B-hold. Billedet af en markant opdeling i et A-hold og et B-hold tegner sig således både for spørgsmålet om fagets timetal og for, hvorvidt undervisningen varetages af lærere med linjefag eller tilsvarende kvalifikationer.

2.4 Lærernes kvalifikationer

Det er et væsentligt resultat af undersøgelsen, at faget i betydelig udstrækning, så vidt det drejer sig om skoler fra „A-holdet“, tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere. Dette bryder med et negativt billede, som ofte er blevet tillagt folkeskolens musiklærere.

Samtidig understreges det som et problem, at der er utilstrækkelige muligheder for efter- og videreuddannelse. Ligeledes rejses spørgsmålet om, *hvorvidt linjefagsuddannelsen i musik i sin nuværende form* reelt er en tilstrækkelig kvalifikation.

2.5 Timerammernes betydning i forhold til trin - og slutmål

Analysen af lærernes vurdering i forhold til fagets tre hovedområder (musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse) viser generelt, at det – med én egentlig lektion i faget - vil være problematisk - for ikke at sige umuligt - at gennemføre en undervisning, der *i rimelig grad* kan lede frem til, at eleverne tilegner sig de kundskaber og færdigheder, der forventes i de enkelte hovedområder.

Det er centralt, at faget som én-times-fag og som to-timers-fag adskiller sig markant i forhold til, hvilke kompetencer og hvilket dannelsesperspektiv faget bidrager med.

Det store billede viser, at én-times-faget kan karakteriseres som et aktivitetsfag med sang- og musikaktiviteter. Det bliver yderligere tydeligt gennem analysen, at der er tale om en klar overvægt til *situationsbunden viden* og kun en meget moderat kompetenceudvikling begrænset til tredje forløb (5.-6.klasse) i form af sammenspils-kompetence.

Når det gælder den betydelige mangel på den type af viden, som kan karakteriseres som selvstændig tænkning, fortolkning og kreativitet (viden 3 jf. afsnit 4), hvilket er afgørende for hovedområderne *musikforståelse* og *musikalsk skaben*, kan det tolkes i retning af én-times-faget musik som et „kreativt“ fag uden kreativitet og et „dannelsesfag“ uden reelt dannelsesindhold.

Det er tydeligt, at faget i denne ramme ikke kan forventes at fungere. Man kunne udtrykke det sådan, at faget med dette omfang ikke besidder den nødvendige kritiske masse.

Modbilledet hertil er musik som to-timers-fag med kvalificerede musiklærere. Her er det *generelle* billede, som bygger på et bredt besvarelsesgrundlag, at man i vid udstrækning vil kunne opfylde trin- og slutmål i rimeligt omfang.

En detaljeret analyse af de enkelte delmål i de tre hovedområder viser, at en forøgelse af timetal i de tre forløb (1.-2. klasse; 3.-4. klasse; 5.-6. klasse) medfører en ganske væsentlig forøgelse af antallet af trinmål, der i rimelig grad kan for-

ventes at blive opfyldt. Ved en lineær vækst i timetal (fra én-times-fag til to-timers-fag) er der tale om en eksponentiel vækst i antallet af trinmål, der kan realiseres.

Det har været overraskende, at resultatet er så markant. Det lægger op til at overveje, hvad det er ved faget musik, der bevirker, at der her optræder noget, der eventuelt kunne beskrives som en slags kritisk tærskel.

Undersøgelsen peger *ikke* på, at der kan sikres gode eller bedre resultater ved at periodelæse faget med to ugentlige timer i fx halvdelen af skoleåret. Spørgsmålet om kontinuitet vs. et fragmenteret forløb er ikke undersøgt. Der må advares mod at mistolke (overfortolke) undersøgelsens resultater i denne retning. Til afklaring af dette spørgsmål må der således anbefales yderligere undersøgelse.

2.6 Indskolingen

Det er igennem undersøgelsen blevet tydeligt, at musik i indskolingen indtager en særlig udsat position i kombinationen af lave timetal hhv. reduktion af timetal og en tendens til at timerne i højere grad bliver dækket af lærere uden linjefag i musik eller tilsvarende kvalifikationer. Set i forhold til trin- og slutmål og fagets progression i det obligatoriske forløb er dette at betragte som en kritisk situation. Derudover må det undre, at man tydeligvis ikke udnytter det potentielle, faget har netop i indskolingen.

2.7 Musik som valgfag

For at få viden om udbredelsen af musik som valgfag, er Timetalsundersøgelsen suppleret med en yderligere spørgeskemaundersøgelse i februar 2009 (Holst 2009).

Undersøgelsen viser, at kun ca. 20 pct. af skolerne tilbyder valgfag. Det betyder også, at fire ud af fem skoler ikke tilbyder musik som valgfag. Det er en generel opfattelse, at situationen nogle år tilbage var markant anderledes – nemlig at det overvejende flertal af skoler tilbød musik som valgfag. En sådan ændring i det danske skolebillede er tilsyneladende gået upåagtet hen. Dette er bemærkelsesværdigt og må betegnes som alarmerende, når man sammenholder det med den massive svækkelse af indskolingsområdet, som også fremgår af denne undersøgelse.

Fordelingen af valgfag i musik på syvende, ottende og niende klassetrin viser, at der oprettes og gennemføres valgfag i næsten lige høj grad i 7., 8. og 9. klasse. Når man opretter valgfag, så sikrer man altså typisk et gennemgående forløb. Musik i tiende klasse er overvejende forbundet med 10. klassesskolernes profilfag.

Med hensyn til indholdet af valgfagsundervisningen er det tydelig centreret omkring områderne sammenspil, sang, musical og arrangement.

Den vigtigste begrundelse, for såvel ledelse som musiklærere, for at valgfag i musik oprettes, er skolens værdigrundlag. Elevønsker fremhæves desuden som en vigtig grund for oprettelse af valgfaget.

Manglende ressourcer vurderes af skolelederne som en vigtig begrundelse for ikke at oprette valgfaget, og som den vigtigste begrundelse af musiklærerne. En begrundelse for ikke at oprette valgfaget er desuden for få tilmeldte elever. Denne begrundelse står tilsyneladende i modsætning til elevønsker som begrundelse for at oprette valgfaget - men må kobles til spørgsmålet om, hvorvidt en skole har de nødvendige kvalificerede lærere. Skolelederne angiver mangel på lærere som en vigtig årsag til ikke at oprette valgfaget. Denne begrundelse er nok at se som en faktor, der har en afgørende betydning. Hvis man ikke har kvalificerede og inspirerende musiklærere, vil både spørgsmålet om elevinteresse og tildeling af ressourcer til faget umiddelbart være af mindre betydning.

Dette tegner et billede af et stærkt vigende valgfagstilbud, som opretholdes på kun ca. en femtedel af skolerne, og da med den væsentligste begrundelse i skolens værdigrundlag. *Begrundelserne for ikke at oprette valgfaget peger primært på mangel af uddannede lærerkræfter samt knappe timemæssige ressourcer.*

Det bør fremhæves, at mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er en væsentlig og alvorlig faktor, som har vist sig at være af stor betydning på alle områder i denne undersøgelse. Dette henviser til en alvorlig problematik på læreruddannelsesområdet, som omfatter en massiv reduktion af professionshøjskolernes musiklæreruddannelse.

Se yderligere herom i afsnittet om folkeskole-musiklæreruddannelsen (seminarium / professionshøjskole).

Undervisningens rammer - sammenfatning i hovedpunkter:

1. En undersøgelse peger på, at der i perioden fra 1998 til 2008 er sket et skred fra, at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal, til at mere end 40% af skolerne ligger under det vejledende timetal. Man kan hermed tale om en tendens til en opdeling i et A-hold og et B-hold. Reduktionerne rammer ifølge undersøgelsen indskolingen og de sidste årgange i den obligatoriske undervisning. Reduktionerne på op mod halvdelen af landets skoler fører til, at faget undervises som overvejende én-times-fag, hvilket ifølge undersøgelsen betyder, at det er usandsynligt at undervisningen kan leve op til de centrale målformuleringer (Fælles Mål).

2. Det er et væsentligt resultat af undersøgelsen, at faget i betydelig udstrækning, så vidt det drejer sig om skoler fra „A-holdet“, som består af ca. halvdelen af skolerne, tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere, mens det modsatte gør sig gældende for den anden halvdel. Det fremføres fra skoleledere som et vigtigt argument for ikke at gennemføre en kvalificeret musikundervisning, at der er en mangel på kvalificerede musiklærere (linjefag i musik eller tilsvarende kvalifikation). Der må således stilles spørgsmål ved, hvorvidt alle elever har tilgang til en obligatorisk undervisning, der lever op til de centrale krav og vejledende timetal, eller hvorvidt det regulært er et spørgsmål om skolevalg.
3. En undersøgelse af musik som valgfag tegner et billede af et stærkt vigende valgfagstilbud, som opretholdes på kun ca. en femtedel af skolerne, og da med den væsentligste begrundelse i skolens værdigrundlag. Begrundelserne for ikke at oprette valgfaget peger primært på mangel på uddannede lærerkræfter samt tilmæssige ressourcer.
4. Det må fremhæves, at mangel på kvalificerede musiklærere i folkeskolen er en væsentlig og alvorlig faktor, som har vist sig at være af stor betydning på mange områder, hvilket henviser til en akut problematik på musiklæreruddannelses-området.

Musik i folkeskolen har fra 1960 til i dag ændret sig fra et fag orienteret mod sang og sangfaglighed (1960) til et mere omfattende musikfag. Dette er sket gennem gradvise revisioner af fagets formål og indhold.

3. Formål og indholdsmæssige hovedområder for faget musik i folkeskolen

3.1 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.

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.

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

1995/2004:

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.

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.

3.2 Indholdsmæssige hovedområder i oversigt

Faghæfte '76

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

Faghæfte '88

Sang, instrumentalspil, musiklære.

Faghæfte '95

Sang, instrumentalspil, bevægelse, musiklære.

Faghæfte '02, '04 og '09

Musikudøvelse (sang, spil, bevægelse)

Musikalsk skaben (skabende musikalsk arbejde)

Musikforståelse (musiklytning, musiklære, musikforståelse).

Faghæfte	Fagområder		
1976	spil, sang, stemmepleje, bevægelse	musikalsk skaben	musikorientering, horelære
1988	sang, instrumentalspil	-	musiklære
1995	sang, instrumentalspil, bevægelse	-	musiklære
2002-2009	musikudøvelse - herunder sang, spil, bevægelse	musikalsk skaben - forskellige former for skabende musikalsk arbejde	musikforståelse - herunder musiklytning, musiklære, musikforståelse

Figur 3: Sammenstilling af indholdsområder fra 1976 til 2009

Sammenfatning i hovedpunkter:

1. I formålet 2009, som ellers har stået uændret siden 1994, har sang og danske sange igen fået en mere fremhævet betydning.
2. I udviklingen af faget fra sang til musik har der været skiftende måder at beskrive indholdet på, nemlig fra angivelse af deldiscipliner til de nuværende tre kompetenceorienterede hovedområder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben.

3.3 Aktuel Lære- og læseplan: Fælles Mål 2 (2009)

Fælles Mål 2 (2009)¹⁴ for Musik er en revision af Fælles Mål for Musik fra 2004. Den grundlæggende struktur med bindende trin- og slutmål videreføres som et vigtigt led i den samlede læreplan, men der foretages ændringer i både struktur og indhold.

Et egentligt *signalement* af faget er gledet ud tillige med selvstændige beskrivelser af indholdsområderne. Indholdet af de gamle beskrivelser er imidlertid indlejret i læseplanen. Undervisningsvejledningen er delt op, så indholdet vedrørende „Musik som valgfag“ fremstår som en kort selvstændig vejledning i forlængelse af valgfagets læseplan.

I *fagets formål*, som ellers har stået uændret siden 1994, har sang og danske sange fået en mere fremtrædende plads, idet stk. 1 er ændret fra:

„Formålet med undervisningen i musik er, at eleverne udvikler deres evne til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik.“

til:

„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.“

Senere i stk. 1 er ordet „selvstændigt“ gledet ud i forbindelse med: „... at kunne forholde sig [selvstændigt] til samfundets mangeartede musiktilbud.“

I *slut- og trinmål* er der foretaget mindre ændringer, som hovedsagelig kan opfattes som sproglige sammenskrivninger. I det følgende nævnes slut- og trinmål, som er gledet ud og efterfølgende enkelte mere iøjnefaldende ændringer.

Slutmål, som er fjernet

- sammensætte forløb med musik, billeder, bevægelse og dramatisering i fællesskab med andre.

Trinmål 2. kl., som er fjernet

- synge korte melodiske improvisationer med eller uden tekst,
- deltage i forløb med musik, billeder, bevægelse og dramatisering i fællesskab med andre.

Trinmål 4. kl., som er fjernet

- bruge en sangbog og gøre rede for dens opbygning,
- anvende et relevant instrument i forbindelse med melodispil,
- sammensætte enkle forløb med musik, billeder, bevægelse og dramatisering i fællesskab med andre,
- forstå begreber som frase og motiv, der har tilknytning til melodiopbygning,
- kende forskel på melodi og akkompagnement.

Trinmål 6. kl., som er fjernet

- deltage i fremførelse af talekorsatser af sammensat karakter,
- anvende et relevant instrument i forbindelse med akkordspil,
- sammensætte forløb med musik, billeder, bevægelse og dramatisering i fællesskab med andre.

	Fælles Mål (2004)	Fælles Mål 2 (2009)
Slutmål	Spille enkle melodier og stemmer efter gehør og med støtte af notation.	Bruge notation som støtte for musikudøvelse (<i>gehor er fjernet</i>)
Trinmål 4. Klassetrin Musikudøvelse	Deltage i fremførelse af enkelt opbyggede talekorsatser	Deltage i fremførelse af enkelt opbyggede talekorsatser, herunder rap. (<i>rap gøres obligatorisk</i>)
Trinmål 6. Klassetrin Musikalsk skaben	Komponere enkle melodier eller små musikstykker, bl.a. ved hjælp af computer	Skabe enkle melodier eller små musikstykker ved hjælp af computer (<i>brug af computer bliver obligatorisk i denne sammenhæng</i>)

Figur 4: Oversigt over Slut- og trinmål, som er ændret nævneværdigt

Sidst skal nævnes et enkelt slutmål, som har fundet vej i de nye Fælles Mål under musikudøvelse:

- Opnå et basalt, men sikkert kendskab til notation.

Ændringerne i slut- og trinmål danner 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.

Læseplanen fremstår i forhold til den tidligere fra 2004 mere detaljeret, hvilket delvis skyldes sammenskrivningen med de tidligere beskrivelser af trinmålene. Flere konkrete eksemplificeringer båret af musikfaglige udtryk har imidlertid indfundet sig i teksten, samtidig med at punktopstillingerne er gjort mere overskuelige.

Undervisningsvejledningen (vejledende tekst) er på enkelte punkter, ud over mht. de mere sproglige nuanceringer, ændret lidt. Den tidligere indledning, som bl.a. kundgjorde vejledningens tydelige sammenhæng med selvsamme anno 1995, er gledet ud og næsten ordret erstattet af et eksisterende afsnit („Om faget musik“ s. 72).

Det tidligere afsnit om „Undervisningsdifferentiering“ er udgået til fordel for et kort afsnit om „Tosprogede elever og fagundervisning“ omhandlende vigtigheden af tosprogede elevers mulighed for at kunne tilegne sig det særegne musikfaglige sprog.

Afsnittet om „Evaluerings“ er udvidet og gjort mere eksemplificerende og omhandler bl.a., hvordan forskellige arbejdsformer kan gøres til genstand for kravet om evaluering.

Sidst men ikke mindst er undervisningsvejledningen udvidet med en informativ linksamling.

Sammenfatning i hovedpunkter:

Fælles Mål 2, 2009 er en revision af Fælles Mål. Den grundlæggende struktur med bindende trin- og slutmål videreføres som et vigtigt led i den samlede læreplan, men der foretages mindre ændringer i både struktur og indhold. Den væ-

sentlige ændring i slut- og trinmål kan ses som en dobbeltbevægelse gennem indførelsen af et nyt krav om „et basalt, men sikkert kendskab til notation“ (målbart færdighedskrav), samtidig med at en bredere musikforståelse (musikkens opbygning), multimodale udtryksformer og tværfaglighed nedtones.

4. Indholdsformer og omfang

Indholds- og målformuleringer i læseplanen/læreplanen varierer gennem tiden i såvel omfang som karakter.

Om indholdsformer

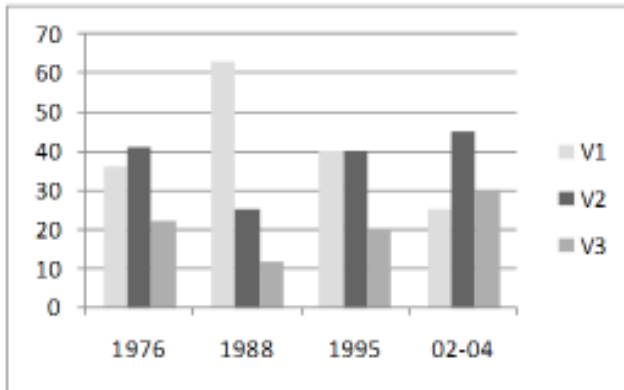
De forskellige indholds- og målformuleringer kan på den ene side ses som mere eller mindre komplicerede eller komplekse, og på den anden side som vedrørende forskellige videns- eller kompetenceformer. I det følgende anvendes en systematik for videns- og kundskabsformer¹⁵, der i sin enkle form kan beskrives som følgende tre former for viden:

Viden 1: Situationsbundet viden - færdigheder, elementære kundskaber, paratviden.

Viden 2: Refleksiv, divergent viden - problemløsning, anvendt viden, kompetence.

Viden 3: Kritisk refleksiv og selvrefleksiv viden - selvstændig tænkning, fortolkning, kreativitet.

Spørgsmålet er hvilke former for viden der - i de forskellige læseplaner - har relativ vægt. Analysen omfatter læreplanerne fra 1976 til 2004 (Fælles Mål 1). Som tidligere nævnt er ændringerne fra Fælles Mål 1 (2004) til Fælles Mål 2 (2009) indholdsmæssigt af et mindre omfang.

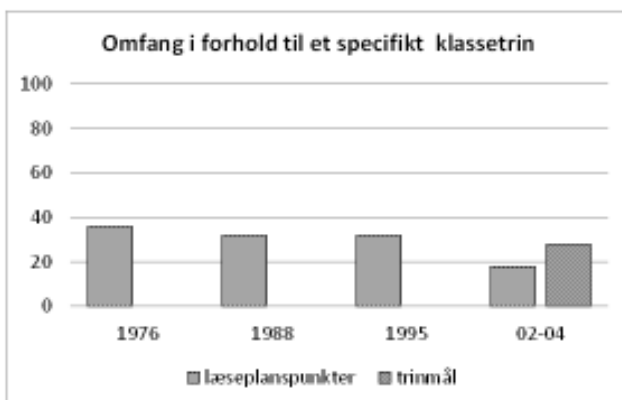


Figur 5: Fordeling i pct. mellem indholdsformer i læseplaner

Det er påfaldende, at der i den første periode (især i læseplanen fra '88) har været en overvægt af Viden 1 i forhold til Viden 3. Det fremstår tydeligt (figur 5), at den indbyrdes balance mellem forskellige former for indhold (V1, V2 og V3) har ændret sig betydeligt i positiv retning mht. udviklingen af Viden 3 gennem læseplanerne fra '76 til '04.

Der er et væsentligt skift i strukturen for læseplanen fra Faghæfte 7 (1995) til Klare Mål og Fælles Mål, idet læseplanen nu opdeles i første forløb (1.-2.kl.), andet forløb (3.-4.kl.) og tredje forløb (5.-6.kl.). Samtidig indføres målbeskrivelser (delmål, trinmål, slutmål).

For at sammenligne omfanget mellem de forskellige faghæfter (1976 til 2004) bliver det, på grund af opdelingen i de tre forløb, nødvendigt at skelne mellem det antal læseplanspunkter (hhv. målformuleringer), man skal forholde sig til konkret i forhold til specifikke elever - dvs. på et bestemt klassetrin og dermed i et bestemt forløb (på et bestemt trin) - og det antal læseplanspunkter (hhv. målformuleringer) der udgør læreplanens samlede omfang.

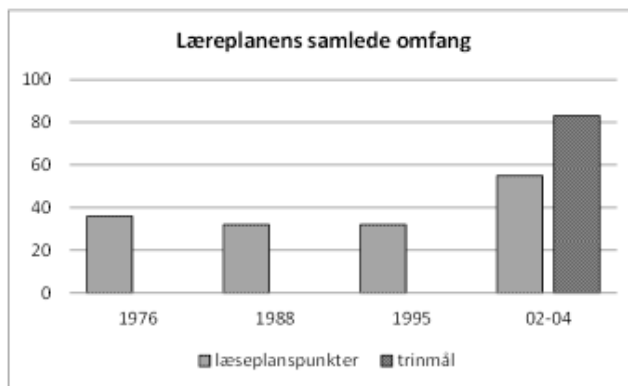


Figur 6a: Omfang af indholds- og målbeskrivelser opregnet for et klassetrin

I figur 6a er antallet af læseplanspunkter og trinmål regnet *pr trin* (en gennemsnitsværdi), dvs. grafen kan forstås som udviklingen, sådan som man som lærer skal forholde sig til en konkret klasse hhv. konkrete elever. Der kan her observeres en generel tendens til at reducere antallet af læseplanspunkter (indholdsbeskrivelser), hvilket kan ses som del af den faglige udviklingsproces, der blev påbegyndt med overgangen fra et sangfag til et sang- og musikfag.

Der er nu, til det moderate antal af læseplanspunkter, tilføjet et antal målbeskrivelser, og som det ses af figur 6a er målbeskrivelserne mere omfattende end læseplanspunkterne. Det kompleks, læreren i forhold til en specifik klasse eller specifikke elever skal forholde sig til, er altså, trods den førnævnte faglige fokuserings- og forenklingsproces, samlet set blevet væsentligt mere komplekst, idet det omfatter både indholdsbeskrivelser og målformuleringer.

Ser vi nu på det samlede formelle kompleks, som læreplanen udgør i form af centrale bestemmelser, er der tale om en markant udvidelse.



Figur 6b: Omfang af indholds- og målbeskrivelser for den samlede læreplan

I figur 6b ses udviklingen af det samlede antal læseplanspunkter, som gennem indførelsen af en opdeling i tre forløb et blevet væsentligt forøget. Forøgelsen her er imidlertid modvirket af den før omtalte faglige fokuseringsproces. Men da antallet af målformuleringer er større end antallet af læseplanspunkter - hvilket måske kan ses som et udtryk for den store vægt, der lægges på en måltænkning - bliver det samlede målformuleringskompleks overmåde omfangsrigt - med over 80 detaljerede målbeskrivelser.

Det høje antal målbeskrivelser som i Klare Mål (2002) hører til de lokale bestemmelser (kan), overgår i Fælles Mål(2004) til centrale bestemmelser (skal) og indgår i udviklingen af centrale styrings- og kontrolsystemer (output-management).

Sammenfatning:

1. En løbende optimering i læreplanen i retning af *bedre balance i indholdsformer* og mod *et mere overskueligt (dvs. praktisk anvendelig) omfang* af indholds- og målbeskrivelser.
2. En tiltagende central styring og kontrol på *et detaljeret, centralt bestemt mål-beskrivelsesniveau*, som indføres med Fælles Mål i 2004. Dette kunne modvirke praksisanvendeligheden som omtalt i punkt 1, samt stå i modsætning til folkeskolens lovkrav om undervisningsdifferentiering med udgangspunkt i den enkelte elev.

Hvor førstnævnte tendens kan tilskrives en positiv fagdidaktisk udvikling, kan den anden betegnes som en modsatrettet managementdidaktisk tendens.

5. Aktuelle politiske og praktiske tiltag

5.1. Undervisningsministerens handlingsplan for de kreative fag, marts 2009

I februar 2009 udgav Undervisningsministeriet en handlingsplan for styrkelse af de praktiske/musiske fag i folkeskolen (3. februar 2009, Sags nr.: 179.62C.12). De følgende tre punkter udgør tyngden af tiltag vedrørende musikundervisningen i folkeskolen:

A. Udstrækning af den obligatoriske musikundervisning.

Der muliggøres forsøg med afprøvning af modeller for udstrækning af de obligatoriske undervisningsforløb, herunder musik - uden at dette dog medfører en forøgelse af samlet undervisningstid i skoleforløbet.

B. Afsluttende evaluering af folkeskolens musikundervisning.

Der muliggøres forsøg med udtalelser ved afslutning af det obligatoriske forløb samt for afsluttende prøver for musik som valgfag.

C. Nye læreplaner skal styrke indholdet af undervisningen.

Resultatet heraf ses af afsnit 3.2.

5.2 Rejseholdets Rapport, juni 2010

I februar 2010 blev der iværksat et såkaldt 360-graders serviceeftersyn af folkeskolen, og der oprettes i den forbindelse et rejsehold bestående af 6 personer fra forskellige institutioner, heriblandt folkeskolen. Rejseholdets opgave var systematisk at kortlægge styrker og svagheder ved den danske folkeskole og på denne

baggrund komme med konkrete anbefalinger. Resultaterne blev fremlagt i juni 2010¹⁶ og indeholder 10 overordnede anbefalinger. Rejseholdet sætter med rapporten fokus på udvikling af kvalitet i folkeskolen, med et markant skift til en professionaliseringsstrategi i overensstemmelse med den nyeste internationale forskning.

5.3 Eksempler på aktuelle visioner og tiltag i musik

I det følgende stilles skarpt på aktuelle tiltag i relation til musik i og omkring folkeskolen, som kan siges at udmønte aktuelle visioner. Visionerne er hentet i et krydsfelt mellem forskellige musikpædagogiske aktører. Listen er udelukkende tænkt eksemplarisk som et oplagt afsæt for fortsat og måske øget udvikling af innovative og målrettede projekter mellem fx skoler, kommuner, foreninger, universiteter, ministerier og ikke mindst lærere. Tiltagene sættes enkeltvis i relation til de aktuelle politiske visioner og forslag.

Eksempel 1:

Vision: Øget professionalisering og professionsudvikling i faget musik.

Aktuelt tiltag: I rammen af forskningsprojektet Musiklæreruddannelser i Danmark (Nielsen 2008) er der i et af de tilhørende phd-projekter etableret et professionsudviklingsprojekt i et samarbejde mellem praksis (i form af et netværk af musiklærere på forskellige skoler i en kommune) og forskning (phd-projektet).

Dette understøtter forslag nr. 1 i Rejseholdets rapport (2010) om styrkelse af lærernes kompetence, særlig i forhold til kompetenceudvikling på skolerne og højnelse af det didaktiske niveau.

Eksempel 2:

Vision: Tydeliggørelse af elevmål gennem arbejde med kompetencer i musikundervisning.

Aktuelle tiltag: I det ovenfor omtalte professionsudviklingsprojekt indgår didaktisk udviklingsarbejde, hvor elevmål tydeliggøres gennem arbejdet med kompetencer i musikundervisning som en samlende ramme for de konkrete enkeltstående trin- og slutmål. Dette ses som en væsentlig mulighed for differentiering og inklusion i rammen af en fælles undervisning.

Dette understøtter forslag nr. 1 i Rejseholdets rapport (2010) om styrkelse af lærernes kompetence og kompetenceudvikling på skoler samt modernisering og tydeliggørelse af folkeskolens mål og indhold og forventning til inklusion og differentiering.

Eksempel 3:

Vision: At styrke valgfagstilbuddet ved at etablere profilskoler med musiklinjefag.

Aktuelt tiltag: I Århus kommune har man besluttet at oprette såkaldte musikprofilskoler. Profilskolerne skal bl.a. samarbejde tæt med byens uddannelses- og kulturinstitutioner. Musikken forventes at indtage en langt mere central plads i hverdagen, og målet med musikprofilskolerne er at give skolerne i Århus endnu flere muligheder for at fastholde og tiltrække elever samt skabe attraktive arbejdspladser for musikinteresserede lærere og andre medarbejdere. At være en musikprofilskole kan fx betyde, at skolen tydeligt prioriterer musiktimer og musikaktiviteter i løbet af året; at den har rige traditioner for morgensang med musikledsagelse; at den arbejder tæt sammen med lærerseminariet og musikskolen og har rig tradition for prioritering af kompetenceudvikling af musiklærere.

Konceptet med linjefag i overbygningen er foreslået i Rejseholdets rapport (juni 2010) i forslag nr. 9.

Eksempel 4:

Vision: Afsluttende prøve i musik som valgfag (linjefag).

Aktuelt tiltag: I foråret 2010 kunne eleverne med valgfag i musik på Fænøsund Friskole i Middelfart vælge at gå til en afsluttende prøve i musik som valgfag. Denne valgmulighed sker i forlængelse af Undervisningsministeriets handleplan for styrkelse af de praktiske/musiske fag i folkeskolen. Her hedder det sig, at: „Regeringen vil etablere forsøg med afsluttende prøver i valgfagene musik [...] i lighed med den eksisterende mulighed i valgfagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab. Forsøgene løber fra 2009-2011.“

Udover at realisere den politiske handlingsplan på området understøtter eksemplet anbefaling nr. 9 i Rejseholdets rapport (2010), som bl.a. vedrører en modernisering af prøverne.

Vedr. afsluttende prøve i musik som valgfag se i øvrigt undersøgelsen af Mandrup og Vinter (2010): *Skal vi prøve? Mulighedsperspektiver på indførelsen af afgangsprøve i musik som valgfag i grundskolen.*

Eksempel 5:

Vision: Styrkelse af anvendelsen af ny teknologi i musikfaget.

Aktuelt tiltag: IsbryderKoncerter (www.isbryderkoncerter.dk) er skolekoncerter, der giver børn i folkeskolens 4. klasser kunstneriske oplevelser og læring om

musik ved hjælp af IT-teknologier. IsbryderKoncerter bliver realiseret i samarbejde mellem ensemblet Athelas Sinfonietta Copenhagen og Kulturinstitutionen Karavane. Eleverne får i praksis besøg af en professionel musiker og en komponist, som fortæller om deres arbejde, demonstrerer forskellige instrumenter og indfører eleverne i software, som de forud for koncerten kan eksperimentere og gøre sig erfaringer med i relation til den musik, der efterfølgende indgår i skolekoncerten.

Dette understøtter forslag nr. 9 i Rejseholdets rapport (juni 2010) omhandlende mere it.

Eksempel 6:

Vision: Musikundervisningens bidrag til elevernes alsidige udvikling – her især udvikling af sociale kompetencer (inklusion).

Aktuelt tiltag: 'MSI' (Musik, Sprog og Integration) er et projekt på en skole i et særligt belastet område i Horsens kommune, hvor en udvidet musikundervisning spiller en afgørende rolle med henblik på udvikling af elevernes sociale kompetencer. Projektet bygger på et samarbejde mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere som grundlag for en særlig indsats koblet med en førskoledel i et samarbejde mellem børnehavepædagoger og musikpædagoger. Projektet bygger desuden på et samarbejde mellem praksisudvikling og forskning ved at være tilkoblet til et forskningsprojekt på DPU's Faglige enhed Musikpædagogik.

Dette understøtter forslag 3 + 7 i Rejseholdets rapport (2010) om at tage hånd om særlige elever i skolens undervisning (gennem udvikling af denne), samt om styrket forskning om 'hvad der virker'.

Eksempel 7:

Vision: At musik indgår i samarbejde med andre fag for at støtte den faglige udvikling både i musik og i de andre fag.

Aktuelt tiltag: Der er gennemført et skolebaseret projekt hvor eleverne i første klasse, ud over en time i musik, har en ugentlig time med et samspil mellem dansk og musik - en DanMus-time - hvor en musiklærer og en dansklærer samarbejder med henblik på en målrettet symbiose mellem fagene. Projektet er et samarbejde mellem skolebaseret udviklingsarbejde og forskning. Skoleprojektet er koblet til et forskningsprojekt på DPU's Faglige enhed Musikpædagogik hvilket bl.a. har resulteret i en rapport om projektets arbejde og resultater i det første år. Skoleprojektet fortsætter og udvides med en tilsvarende time i 2. klasse i det kommende skoleår.

Dette understøtter forslag i Rejseholdets rapport (2010) om styrket læsning, skolebaseret kompetenceudvikling, og bidrager til styrket forskning om 'hvad der virker' - her specielt i forhold til de (fler)faglige aspekter i elevernes alsidige udvikling.

6. Sammenfattende status og perspektiver

6.1 Status

Den generelle udvikling af læreplan og timerammer

1. Fagets vejledende timetal er i perioden fra 1994 til 2009 uændret, men reduceret i forhold til tidligere bestemmelser.
2. En ny timetalsbekendtgørelse i 2003, hvor timetal opgøres i fagblokke, gør det svært at danne sig overblik over timetallene i et specifikt fag, bortset fra visse såkaldt centrale fag, for hvilke der gælder særlige regler.
3. Detaljerede målbeskrivelser flyttes med Fælles Mål for Musik i 2004 fra lokale bestemmelser til centrale bestemmelser.

Musikundervisningens rammer

1. En undersøgelse (se afsnit 2) peger på, at der i perioden fra 1998 til 2008 er sket et skred fra, at man i vidt omfang som minimum opfyldte det vejledende timetal til, at mere end 40% af skolerne ligger under det vejledende timetal. Man kan hermed tale om en tendens til en opdeling i et A-hold og et B-hold. Reduktionerne rammer ifølge undersøgelsen indskolingen og de sidste årgange i den obligatoriske undervisning. Reduktionerne på op mod halvdelen af landets skoler fører til, at faget undervises som overvejende én-times-fag, hvilket ifølge undersøgelsen betyder, at det er usandsynligt, at undervisningen kan leve op til de centrale målformuleringer (Fælles Mål).
2. Det er et væsentligt resultat af undersøgelsen, at faget i betydelig udstrækning, for så vidt det drejer sig om skoler fra „A-holdet“, der omfatter ca. halvdelen af skolerne, tegnes af velkvalificerede og professionelle musiklærere. Det modsatte gør sig gældende for den anden halvdel. Det fremføres fra skoleledere som et vigtigt argument for ikke at gennemføre en kvalificeret musikundervisning, at der er en mangel på kvalificerede musiklærere (linjefag i musik eller tilsvarende kvalifika-

- tion). Der må således problematiseres, hvorvidt alle elever har tilgang til en obligatorisk undervisning, der lever op til de centrale indholds-krav og vejledende timetal, og hvorvidt det afhænger af skolevalg.
3. En undersøgelse af musik som valgfag tegner et billede af et stærkt vi-gende valgfagstilbud, som opretholdes på kun ca. en femtedel af sko-lerne, og da med den væsentligste begrundelse i skolens værdigrund-lag. Begrundelserne for ikke at oprette valgfaget peger primært i ret-ning af mangel på uddannede lærerkræfter samt tilmæssige ressour-cer.
 4. Det må fremhæves, at mangel på kvalificerede musiklærere i folkesko-len er en væsentlig og alvorlig faktor, som har vist sig at være af stor betydning på mange skoler.

Formålsparagraf, hovedområder og Fælles Mål for faget musik i folkeskolen

1. I formålet, som ellers har været uændret siden 1994, har *sang* og *dan-ske sange* igen fået en mere fremhævet betydning, således som det også var tilfældet i tidligere formålsformuleringer.
2. I udviklingen af faget fra *sang* til *musik* har der været skiftende struk-turer for fagets indholdsområder i spil, som har udviklet sig fra basisfaglige deldiscipliner til de nuværende tre kompetenceorienterede hovedområder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben.
3. Fælles Mål 2, 2009 er en revision af Fælles Mål. Den grundlæggende struktur med bindende trin- og slutmål videreføres som et vigtigt led i den samlede læreplan, men der foretages mindre ændringer i både struktur og indhold.

Indholdsformer og omfang

Følgende oversigtstabel (fig. 7) illustrerer forskellige tendenser i henholdsvis cen-trale og lokale krav, læreplanens hovedområder og omfanget af indholdsformu-leringer.

	'76	'88	'95	'02	'04	'09
Centrale tekster	Formål (Læseplan)	Formål (Læseplan)	Formål CKFer (Læseplan)	Formål CKFer (Læseplan)	Formål Trin - og slutmål (Læseplan)	Formål Trin - og slutmål (Læseplan)
Lokale tekster	(Læseplan)	(Læseplan)	(Læseplan)	Del- og slutmål (Læseplan)	(Læseplan)	(Læseplan)
Vejledende tekster	UV- vejledning (27s.)	UV-vejledning (96s.)	UV-vejledning (18s.)	UV-vejledning '95 (12s med småt)	UV-vejledning (revision af '95)	UV-vejledning (revision af '04)
Bilag	Vejledende forslag til læseplan	Vejledende forslag til læseplan Forslag til Lokaleindretning				
Hoved- områder	Bevægelse Hærelære Musikalsk skaben Stemme- pleje Musik- orientering	Sang Instrumentalspil Musiklære	Sang Instrumentalspil Bevægelse Musiklære	Musikudøvelse Musikalsk Skaben Musikforståelse	Musikudøvelse Musikalsk Skaben Musikforståelse	Musikudøvelse Musikalsk Skaben Musikforståelse
Indholds- formulerin- ger	Antal: 36 Færdig- heds- og handle-fokus (V1,V2)	Antal: 32 Færdighedsfokus (V1)	Antal: 32 Færdigheds- og handlefokus (V1,V2)	Antal: 83 (kan) fordelt på tre trin (gennemsnit: 28) Balanceret V1,V2,V3	Antal: 83 (skal) Detaljeret central målstyring. Balanceret V1,V2,V3	Antal: 72 trinmål men separate slutmål (32), dvs. i alt 94 (skal). Balanceret V1,V2,V3
Bemær- ning	Forste faghæfte for 'Musik'.	Vejledningen er metodisk freskrivende (="manual")	1. CKFer indføres 2. Revision af hovedområder	'Fagdiscipliner' forlædes som 'basis'.	Målstyring skæpes. CKFer "afskaffet" som selvstændig kategori.	Formålsparagraf ændres for første gang siden '88

Figur 7: Oversigt over læreplaner fra '76 til '09

6.2 Perspektiver

Der kan peges på tre tendenser.

Tendens 1. En ekspansiv udvikling fra en fagforståelse af faget som sangfag til musikfag. Udviklingen kan ses i skiftende betegnelser for fagets hovedområder frem til den nuværende tredeling. Denne udvikling er over en årrække blevet understøttet af en tilsvarende udvikling af læreruddannelsens linjefag i musik og indtil år 2000 gennem en omfattende efter- og videreuddannelse, ikke mindst i kraft af de tidligere lærerhøjskolekurser (se afsnit om uddannelse og efteruddannelse). Dette ses i praksis i form af et antal (fortrinsvis ældre) lærere, som overvejende underviser på de skoler, der kan betegnes som A-holdet.

Ud over dette må der peges på, at faget aktuelt udvikler og fornyer sig og på mange måder er på forkant med udviklingen, hvilket der i afsnit 5.3. om aktuelle tiltag er givet en række eksempler på.

Tendens 2. En ændring af fagets rammebetingelser over de sidste ti år, som væ-

sentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle. Denne svækkelse vedrører timetal, fagets indholdsmuligheder og brugen af kvalificerede lærerkræfter, og der kan peges på en tydelig opdeling i et A-hold og et B-hold. Hertil hører også en svækkelse af læreruddannelsens linjefag i musik.

En omfattende undersøgelse af den engelske grundskole¹⁷ gennemført af Cambridge University kritiserer en såkaldt micro-managementstrategi kombineret med en smal indsats på såkaldt 'protected subjects'. Rapportens anbefalinger drejer sig for det første om et nødvendigt skift fra micro-management til professionsudvikling. Rapporten peger desuden på, at børn skal lære at læse og regne, men *de skal mere* end det i det 21. århundrede - og der opstilles otte domæner, som netop også omfatter de kunstneriske fag, herunder musik. Det er i de tidligere afsnit dokumenteret, at der er tale om tilsvarende tendenser i den danske folkeskole, og man kan hermed pege på behovet for at skabe forståelse for, at der sikres rimelige rammer for faget musik i folkeskolen, og at disse ikke i urimelig grad tilsidesættes i et ensidigt fokus på de såkaldt beskyttede fag.

Tendens 3. Detaljerede målformuleringer overgår til centralt niveau i 2004 og formuleres eksplicit i operationaliserede måltermer. Der stilles endvidere krav om dokumentation af målopfyldelse for den enkelte elev. Ses dette dokumentationskrav i forhold til en samtidig negativ tendens til at reducere faget til et én-times-fag, bliver det vanskeligt at se, at mål og dokumentation i praksis kan realiseres.

Rejseholdets Rapport, juni 2010, ser ud til at markere et skift i retning af en professionaliseringsstrategi.

Denne udvikling understøttes aktuelt i musikfaget med en række tiltag igangsat allerede i 2005 med forskningsprogrammet 'Musiklæreruddannelse i Danmark: Faglighed og professionalisering', i DPU's Forskningsenhed Musikpædagogik.

Noter

- ¹ Faghæfte '76. Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 10. Musik. Undervisningsministeriet, København.
- ² Vejledning om udarbejdelse af timetalsfordelingsplaner i folkeskolen. 1975. Undervisningsministeriet, København.
- ³ Faghæfte '88. Musik. Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Undervisningsministeriet, København.
- ⁴ Musik - kvalitet i uddannelse og undervisning 1991. Undervisningsministeriet, København.
- ⁵ Lov nr. 509 af 30/06/1993: Lov om Folkeskolen.
- ⁶ 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.

- ⁷ Faghæfte nr. 7. Musik 1995. Undervisningsministeriet, København
- ⁸ Faghæfte nr. 7. Klare Mål Musik. 2002 Undervisningsministeriet, København
- ⁹ Faghæfte - Fælles Mål Musik. 2004. Undervisningsministeriet, København
- ¹⁰ BEK nr. 1131 af 15/11/2006: Bekendtgørelse om undervisningstimetal i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår.
- ¹¹ VEJ nr. 9888 af 20/09/2007: Vejledning om undervisningstimetal i folkeskolen, punkt 18.
- ¹² Jf. Holst, F. (2009).
- ¹³ En undersøgelse af samme karakter – dog af mindre omfang - som blev gennemført i 1998 (Peter Schiødt 1998) viser en helt anden fordeling af ugentlige timetal: Ca. 20% har 9 ugentlige lektioner, 45% har 10 ugentlige lektioner, 20% har 11 ugentlige lektioner og 10% har 12 ugentlige lektioner. Der er her slet ikke tale om reduktioner til 5,6,7 og 8 ugentlige lektioner, men derimod en timetalsfordeling, som ikke går under det samlede vejledende timetal i det obligatoriske forløb, som svarer til 9 ugentlige lektioner gennem det obligatoriske forløb (1,2,2,2,1,1).
- ¹⁴ www.faellesmaal.uvm.dk
- ¹⁵ Nærmere beskrevet i: Holst, F. (2009).
- ¹⁶ Se resultatet på <http://www.skolensrejsehold.dk>
- ¹⁷ R. Alexander (ed.), (2010). *Children, their world, their education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. Routledge.

Referencer

- Alexander, R. (Ed.), (2010). *Children, their world, their education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. Routledge.
- Holst, F. (2009): *Timetalsundersøgelse - Musik i Folkeskolen*. DPU og Folkeskolens Musiklærerforening. <http://www.emu.dk/gsk/fag/mus/debat/index.jsp>.
- Jensen, B.B., Nielsen, M., Steenstrup, J.E. (1992) *Folkeskolen: Visioner og konsekvenser*. København: Undervisningsministeriet. Folkeskolens Udviklingsråd.
- Mandrup, A & M. Vinter (2010). *Skal vi prøve? Mulighedsperspektiver på indførelsen af en afgangsprøve i musik som valgfag i grundskolen*. Specialeafhandling DPU, Aarhus Universitet.
- Nielsen, F. V. (2008): *Musiklærerruddannelser i Danmark, Faglighed og Professionalisering*. Rammebeskrivelse. <http://www.dnmpf.dk/forskning/dpu/rammebeskriv.htm>.
- Schiødt, P. (1998): *Med 9 englebørn... en undersøgelse af vilkårene for folkeskolens musikundervisning*. København: Københavns Dag- og Aftenseminarium.

Faghæfter mm.

- Faghæfte '76. Undervisningsvejledning for Folkeskolen, 10. Musik. Undervisningsministeriet, København.
- Faghæfte '88. Musik. Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Undervisningsministeriet, København.
- Faghæfte nr. 7. Musik 1995. Undervisningsministeriet, København.

- Faghæfte nr. 7. 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. (Undervisningsministeriet)

- 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 undervisningstimetallet 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 undervisningstimetallet i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår.
- VEJ nr. 9888 af 20/09/2007: Vejledning om undervisningstimetallet i folkeskolen.
- Undervisningsministeriets handlingsplan for styrkelse af de praktiske/musiske fag i folkeskolen (af 3. februar 2009, UVM Sags nr.: 179.62C.12).

Musik i Gymnasiet – Status og perspektiver

Claus Levinsen

1. Bestemmelser og retningslinjer i et historisk perspektiv

Den efterfølgende fremstilling er summarisk. En tilbundsående forståelse skal søges i studier af lovtekster, bekendtgørelser og ikke mindst fagbilag. Vejledningerne til fagbilagene udgør også et spændende studieobjekt, da de dels udlægger den stramt formulerede lovtekst og dels i længere, sammenhængende prosa giver undervisningsanvisninger set i relation til den musikfaglige og didaktiske forståelse, de historisk er en del af. I sammenfatningen pkt. 5 og pkt. 6 har jeg anlagt en mere essayistisk stil, dvs. foretaget en mere personlig fremstilling og analyse af en udvikling, jeg selv har været en del af som gymnasielærer i perioden.

1.1 Grengymnasiet 1958-1988¹

Inden 1.g vælger eleverne, om de vil være sproglige eller matematiske, og i 2.g vælger de, hvilke grene de vil studere. Musik er obligatorisk i 1.g og med mulighed for at vælge det i 2.g (2 lektioner ugtl.) og 3.g (1 lektion ugtl.) eller som musik studiegren med 6 lektioner ugtl. i 2.g og 7 lektioner ugtl. i 3.g. I skriftlig musik skal eleverne til eksamen i to discipliner, koralharmonisering plus anden valgt opgavetype.

1.2 Gymnasireformen 1988. Valgfagsgymnasiet²

Undervisningen finder sted på en sproglig og en matematisk linje. Musikfaget beskrives på *obligatorisk* niveau, valgfagene på *højt niveau* og på *mellemniveau*.

Musik er obligatorisk i 1.g. med 3 ugentlige lektioner á 45 min (79 timer). Musik på højt niveau udgør 5 ugentlige lektioner á 45 min i 2.g (135 timer) og 3.g. (127 timer). Musik på mellemniveau udgør 4 ugentlige lektioner á 45 min. enten i 2.g. eller i 3.g. Eleverne kan skrive større skriftlig opgave i musik på højt niveau. I bekendtgørelsen angives de tre undervisningsniveauer nu med C, B og A. Fagene beskrives i fagbilag med følgende indhold: Identitet og formål, Undervisningsmål, Undervisningen (musikforståelse, musikudøvelse, pensum, hørelære, it), Årskaracteren/Eksamen, Bedømmelseskriterier og Forårskoncert. Skolen skal tilbyde frivillig undervisning i bl.a. musik. Skriftlig musik reduceres fra udsættelse af to til en opgave. Her kan der vælges mellem koralharmonisering, udsættelse af folkelig melodi, jazzudsættelse og pop/rock-udsættelse. Senere føjes også muligheden for at besvare en række delopgaver til.

1.3 Gymnasireformen 2005. Studieretningsgymnasiet³

Et overordnet sigte med studieretningsgymnasiet er øget fokus på de naturvidenskabelige fag, fagligt samspil og studiekompetence. Opdelingen af gymnasiet i en matematisk og en sproglig linje erstattes nu af et grundforløb på ½ år og et studieretningsforløb på 2½ år. Ud over de fag, eleverne opnår i deres valg af studieretning, er der evt. mulighed for at supplere med valgfag. Fagene omtales på C, B, og A-niveau, og en studentereksamen består nu af mindst 4 A-niveaufag, 3 B-niveaufag og 7 C-niveaufag. Timetallet opgøres i klokketimer, og timetallet veksler til en vis grad fra fag til fag. Obligatorisk musik i 1.g. og obligatorisk billedkunst i 3.g. bortfalder og erstattes af et obligatorisk kunstnerisk fag i 1.g, valgt blandt de fag skolen udbyder (billedkunst, dramatik, musik og medie-fag). Musik C=75 timer, Musik B=125 timer, Musik A=125 timer i to år (se tabel 1 nedenfor). Herfra skal trækkes 10% til almen studieforberedelse og op til 7% til fx interne prøver og interne fællestimer. Alle elever går til afsluttende eksamen i 3.g i almen studieforberedelse. Musik kan indgå i en studieretning på alle niveauer, men typisk med et A-niveau fra anden halvdel af 1.g. Alternativt kan faget „løftes“ som valgfag fra C over B til A. Vilkkårene for skriftlighed i gymnasiet ændres med denne reform, idet tiden til det skriftlige arbejde reduceres. I skriftlig musik reduceres de eksisterende opgavetyper, og prøveformen ændres til 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, og delopgaver.

Fagene beskrives i læreplaner⁴ med følgende indhold: Identitet og formål, Faglige mål og fagligt indhold, Kernestof/supplerende stof, Tilrettelæggelse (didaktiske principper, arbejdsformer, it, samspil med andre fag), Evaluering (løben-

de evaluering, prøveformer, bedømmelseskriterier). Det bemærkes, at didaktik nævnes eksPLICIT. Et centralt udmeldt pensumkrav er ophævet og erstattet af faglige mål. Undervisningens indhold og tilrettelæggelse beskrives i studieplan og undervisningsbeskrivelse, som administreres af den enkelte skole.

Studieretningsprojektet (den tidligere større skriftlige opgave) er nu flerfaglig og kan bl.a. skrives i musik på A- og B-niveau.

Skolen kan tilbyde et særligt 4-årigt forløb til MGK-elever (Musikalsk Grund Kursus). Skolen skal tilbyde frivillig undervisning.

1.4 Opsamling

Et grundsyn på musikundervisningen i gymnasiet siden musikgrenens indførelse i 1959 har været en lige vægtning af musikudøvelse og musikkundskab. Dette grundsyn fastholdes med gymnasiereformen 2005, og desuden eksponeres fagets bidrag til almene og særlige studiekompetencer, til almindelse samt til flerfaglige samarbejder.

I musiktimerne bliver der med reformen 2005 fortsat sunget og spillet ud fra et meget bredt repertoire af danske og udenlandske sange, salmer, viser, jazz- og popsange. Solistisk og i grupper. Alle elever bliver med reformen 2005 undervist i grundlæggende stemmedannelse og basal teknik på rytme-, bas- og akkordinstrumenter. Der stilles fortsat krav om præcision, lydhørhed, samarbejde og musikalsk fortolkning.

På C-niveau går eleverne til eksamen i musikudøvelse i grupper på mindst to og op til hele holdet. Sammenholdt med prøven i musikkundskab er der tale om en helhedspræstation.

På B-niveau kan eleven enten deltage i to gruppefremførelser eller en gruppefremførelse (max 8 personer og solistisk besat) og en solopræstation. Præstationen i musikudøvelse og musikkundskab vægtes lige. Ved gruppefremførelsen medfølger en individuel samtale om det udførte nummers egenart og udtryk.

På A-niveau skal eleven ved eksamen i to fremførelser vise færdigheder i såvel solo- som ensemblesammenhæng (max 8, solistisk besat), vokalt og instrumentalt. Ved gruppefremførelsen medfølger en individuel samtale om det udførte nummers egenart og udtryk.

Alle klasser, grupper, solister skal på et tidspunkt fremføre deres musik for et publikum og til eksamen.

På alle de gymnasiale niveauer (A, B, C) skal eleverne med gymnasiereformen 2005 i musikkundskab beskæftige sig analytisk med kunst- og populærmusik gennem tiderne, ny kompositionsmusik, ikke-vestlig musik, folkemusik og dansk musik. Det gør de ved hjælp af fagterminologi hentet fra musikvidenskab,

musiklære og hørelære. Faget har en historisk forankret didaktisk tradition både inden for lytning, analyse og udøvelse. På alle tre niveauer er undervisningen med reformen 2005 tilrettelagt principielt ens med et introducerende forløb og et fordybelsesforløb, hvor en musikhistorisk periode, en genre eller et musikalsk forhold undersøges nærmere. Og så skal musikundervisningen etablere kontakt til det øvrige musikliv. Det står nu i læreplanen 2005 som noget nyt, så eleverne kan se deres musikundervisning i en større sammenhæng. Eleverne er på koncertbesøg, til operaforestillinger og musicals, på besøg i indspilningsstudier, overværer prøveforløb, master classes, fællesarrangementer, og der etableres huskunstnerordning og komponistmøder. De besøger de institutioner, der uddanner kommende musikere – fra musikskoler over MGK-uddannelser til konservatorier.

På A-niveau, 2005, skal eleverne arbejde med skriftlig musikteori i form af satsarbejde inden for koral-, vise-, eller rytmisk melodi. Nyskabelsen i skriftlig musikteori er en ændret prøveform, hvor en entimes prøve uden hjælpemidler tester eleverne i elementære teorifærdigheder. Derudover skal eleverne fortsat dokumentere det nævnte skriftlige satsarbejde i en firetimers prøve.

Helt overordnet set bevæger musikfaget sig, som alle andre fag, fra en faglig fordybelse i gren- og valgfagsgymnasiet, mod en faglig åbning med gymnasiereformen 2005.⁵ Nyskabelsen „almen studieforbereelse“ er tænkt flerfaglig, studieretningsopgaven i 2.g. er flerfaglig, studieretningsprojektet (tidligere større skriftlig opgave) er flerfagligt, eksamensprojektet på hf er flerfagligt, og den afsluttende eksamen i almen studieforbereelse skal inddrage flere hovedområder. Derudover stilles der krav om overvejelser om videnskabsteori og musikfagets metoder. Altså et fagligt opbrud og en intention om at se fagene i et fagligt samspil, kombineret med et videre uddannelsesperspektiv.

2. Andre rammefaktorer. Udviklingstendenser

2.1 Timetal

	1.g	2.g	3.g
Grengymnasium (1958)	2 lekt.ugt.	Musikgren: 6 lekt.ugt. Valg: 2 lekt.ugt.	Musikgren: 7 lekt.ugt. 1 lekt.ugt.
Valgfagsgymnasium (1988)	79 timer (3 lekt.ugt.)	A: 135(5 lekt.ugt.) B: (4 lekt.ugt.)	A:127 (5 lekt.ugt.)
Studieretningsgymnasium (2005)	C: 75 timer	A:125 timer B:125 timer	A:125 timer

Tabel 1: Timetal og fordeling i gymnasie musikfaget 1958-2005.

2.2 Fysiske betingelser, lokaler, indretning, udstyr

I den såkaldte KUP-rapport⁶ omtales, at „de fleste gymnasier har mindst ét musiklokale udstyret med Hifi-anlæg, flygel/klaver samt et instrumentarium bestående af trommesæt, elbas, elguitar, div. rytmeinstrumenter, synthesizer(s) og PA-anlæg“. Med et stigende antal elever, der op igennem 90'erne vælger musik, og som skal til eksamen i gruppefremførelse med max. 8 elever i hver gruppe, vokser behovet for øvelokaler. Mellemliveau åbner desuden mulighed for „afløsning“ af dele af pensum ved en lydproduktion. Flere skoler vælger at bygge nye fløje til musikundervisning, sågar musikhuse, adskilt fra resten af skolen. Det sker bl.a. på Sorø Akademi, Åbenrå Gymnasium, Mulernes Legatskole og Svendborg Gymnasium. Generelt set udbygges instrumentarium og lokalefaciliteter i perioden, dels for at opfylde fagbilagens krav, dels for at kunne leve op til de mange koncertbegivenheder og musicals på skolerne.

Tilsvarende købes der nyt lærebogsmateriale på lige fod med andre fag, og ikke mindst investeres der betydeligt i computerprogrammer til anvendelse ved skriftlig musikteori. Ved sommereksamen 2008 anvender ca. 50% af eleverne computer. IT indgår de fleste steder som en naturlig del af musikundervisningen.

Undervisningsministeriet udfærdiger i 1998 en række anbefalinger til bl.a. musiklokalers indretning⁷.

3. Efteruddannelse og fagpublikationer

3.1 Kurser og lærebøger

De fleste musiklærere er fagligt organiseret i Gymnasieskolernes Musiklærerforening, som med midler fra Undervisningsministeriet afholder et stort antal efteruddannelseskurser op igennem 80'erne og 90'erne. Mange nytilkomne musikalske genrer og den ny musikteknologi presser sig på med henblik på en praktisk og en teoretisk efteruddannelse af musiklærerstanden. Det fører bl.a. til kurser om „Det 20. århundredes kunstmusik“, „Den 3. verdens musik“, „Rockanalyse“, „Auditiv analyse med nedskrift („plankning“)“, „Arrangement og sammenspil“, „SDS“ (Sang Dans Spil), „Musicator-kurser“, „Filmmusik“, „Stemme-træning“. Der opstår en tradition for flerdageskurser på Skælskør og Holstebro Højskoler, hvor fagets to sider – musikkundskab og musikudøvelse - kombineres. Desuden henlægges en række kurser til udlandet – Tyrkiet, Berlin, Wien og Cuba. Kurserne afholdes ofte med lærerkræfter hentet fra andre af landets musikuddannelser, eller fra de professionelle, udøvenes rækker i de pågældende lande. Sideløbende med denne kursusaktivitet udgives der et stort antal lærebøger, som dels genskriver den klassiske musikhistorie helt op til i dag, fx Gyldendals Musikhistorie (Ketting 1982-84), dels nyskriver emner som „Jazz“, „Salsa“, „Rockmusik i tid og rum“, „Soul“, „Calypso og steelband“, „Ny afrikansk musik“, „Groovy!“, „The Beatles“, „The Who“, „Musicals - Storbyscene og drømmerum“. Den rytmiske musik får en historisk og teoretisk/metodisk faglig tyngde, der gør den velegnet til særligt studerede musikemner på mellem-niveau og højt niveau.

3.2 IT

Et særligt felt inden for musikundervisningen udgøres af anvendelsen af EDB, senere IT. Her er faget så absolut på forkant med udviklingen i undervisningssektoren. Dels i forbindelse med skriftlig musikteori og anvendelsen af nodeprogrammer (Musicator, Sibelius, Encore, Score Perfect, Primus m.fl.), dels i den daglige undervisning med anvendelse af interaktive hørelære- og musikteori-programmer (Earmaster, Band-in-a-box m.fl.), med indspilningsprogrammer (Cubase, harddiscrecording) og med redigeringsprogrammer (Audacity m.fl.). Mange musiklærere 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 hjælpeværktøj, som formidler og som instrument og afspilningsfacilitet.

3.3 Fagdidaktik

Kandidaterne til at varetage undervisningen i gymnasiet og hf kommer i langt overvejende grad fra de musikvidenskabelige uddannelser ved universiteterne i Ålborg, Århus og København. Kandidater med uddannelse fra fx konservatorierne kan gennem en vurdering i forhold til universiteternes faglige mindstekrav tildeles faglig kompetence i relation til musikundervisningen. Med gymnasireformen 2005, som overordnet set er en decentraliserende reform, lægges vurderingen af undervisningskompetencen ud til afgørelse hos den enkelte rektor/forstander/leder.

For alle kandidater gælder, at de skal gennemgå et pædagogikumforløb på skolerne, som bl.a. indbefatter kurser i pædagogik og fagdidaktik.

Musikfaget har i en årrække haft særstatus med en ekstra dag i afviklingen af det fagligt og fagdidaktisk orienterede kursus for kommende gymnasielærere under henvisning til fagets praktiske del. Dette ændres i 2003 med overdragelse af pædagogikum til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG, senere IFPR) ved Syddansk Universitet, hvor alle fag stilles lige. Oprettelsen af DIG fører til et generelt vidensløft inden for bl.a. didaktik, og med det fortsatte krav om besvarelse af en større, centralt udmeldt teoretisk pædagogikumsopgave får også musikfaget et fagdidaktisk løft.

Musikfagets generelle konsolidering i gymnasiet og hf (jvf. de stigende søgetal) i perioden op til 2005 betyder en stor ekspansion i flere henseender, herunder undervisningsmateriale, undervisningsudstyr og undervisningslokaler, faglig efteruddannelse samt pædagogik/didaktik, hvorimod timetallet på de forskellige niveauer er nedadgående.

4. Personalia

Nedenstående tabel (tabel 2) viser antallet af elever med musik i gymnasiet og hf i perioden 1984- 2009. Tallene angiver dimittender det pågældende år.

Tallene er baseret på fire forskellige kilder, så helt nøjagtige er de ikke, men de kan tages som et fingerpeg.

Tabel 2: Dimittender med musikfag i perioden 1984-2009

Årgang	Musikgren/højt niveau/ A-niveau	Mellemniveau/ B-niveau	C-niveau	HF-tilvalg
1984*	804		Obligatorisk	
1985*	785		Obligatorisk	
1986*	1080		Obligatorisk	
1987*	1138		Obligatorisk	
1988*	1258		Obligatorisk	
1989*	1629		Obligatorisk	
1990*		274	Obligatorisk	
1991*	1797	706(3.g.) 477(2.g.)	Obligatorisk	
1992*	2098		Obligatorisk	
1993***	1804	851(3.g.) 647(2.g.)	Obligatorisk	
1994***	1934	752(3.g.) 527(2.g.)	Obligatorisk	
1995***	1785	692(3.g.) 489(2.g.)	Obligatorisk	
1996	1790**	684(3.g.)*** 480(2.g.)***	Obligatorisk	
1997	1946**	783(3.g.)*** 392(2.g.)***	Obligatorisk	
1998	1939** 1998****	814(3.g.)*** 376(2.g.)***	Obligatorisk	
1999	2036** 1963****	758(3.g.)*** 325(2.g.)***	Obligatorisk	
2000	1810** 1773****	950****	Obligatorisk	
2001	1846** 1786****	1001****	Obligatorisk	
2002	1812** 1705****	902****	Obligatorisk	
2003	1784** 1748****	844****	Obligatorisk	

Tabel 2 fortsættes på næste side

Tabel 2 fortsat

2004	1891** 1828****	889****	Obligatorisk	
2005	1876** 1813****(10,8%)	902****	****83,8	544****
2006	2009** 1927****(11,0%)	877****	****84%	515****
2007	2150** 2055****(11,2%)	858****	****84%	369****
2008	1599** ****8,5 %	4,6 %	****34%	
2009	1799 ** **** 8,5 %	3,4 %	****29%	

Tallene baserer sig på:

* KUP-rapporten (referencelisten 10)

** Evaluering af den skriftlige prøve i musik ved studentereksamen maj 2008 (referencelisten 5)

*** Publikationerne „Nøgletal 1990/91, 1992/93, 1993/94,1995/96,1996/97“ I (referencelisten 6)

**** UNI.C Statistik&Analyse (referencelisten 7)

5. Sammenfattende om udviklingen ca. 1970-2000

5.1 1970'erne

Med det antiautoritære oprør i Vesten i 60'erne er musikken i høj grad bærer og fortolker af de nye ungdomskulturelle strømninger. På universiteternes musikvidenskabelige uddannelser, som næsten er enebidragende med kandidater til stillingerne i gymnasiet, pågår der i disse år en genremæssig kamp for at få ungdomsbevægelsernes musik inddraget både i den teoretiske og praktiske undervisning, typisk varetaget af, i første omgang, løst ansatte undervisningsassistenter. Disse er bl.a. gymnasielærere med spillemæssig erfaring fra primært jazzen, som får periodisk ansættelse på universiteterne. De bidrager med en spillemæssig, pædagogisk og musikhistorisk vinkel i forhold til en universitetslærerstand, hvis faglighed primært er forankret i den klassiske partiturmusik. Der er ikke tale om egentligt forskningsforankret undervisning i første omgang, men i samarbejde med de fastansatte universitetslærere udvikles nye musikhistoriske og analytiske tilgange. Den materialistiske historieskrivning og musiksociologien er en af dem, og bogen *Musik og samfund* (Gravesen, 1977) står til-

bage som et dokument fra tiden. Dette er én alliance i forhold til udvikling af nyt undervisningsmateriale og uddannelse af musiklærere til gymnasieskolerne, samarbejdet mellem gymnasie Musiklærere, universitetsstuderende og -lærere.

Denne nye tendens spiller tydeligvis også ind på bekendtgørelsen for musikfaget i 1971⁸:

„Undervisningens formål er gennem et intensiveret arbejde med musikalske problemer at give en alsidig orientering om musikken som et kunstnerisk og socialt kulturfænomen. (...) Der arbejdes med både ældre og nyere stof, og der bør lægges vægt på den helt aktuelle musik, herunder også rytme- og improvisationspræget musik. Musikkens samhørighed med andre fag bør betones, og mulighederne for tværfagligt samarbejde udnyttes.

De naturlige stof- og arbejdsområder er musiklære, gennemgang af værker, enstemmig og flerstemmig sang samt sammenspil.“

Ganske som på gymnasierne ligger universitetslærernes hovedkompetencer ikke inden for „rytme- og improvisationspræget musik“, og i givet fald da mest inden for jazzen. Rock- og beatmusikkens tilsynskomst begge steder sker langsomt, og for mange gymnasie Musiklærere i starten af 70'erne er det musikalsk og dansesmæssigt grænseoverskridende at skulle forholde sig til elevernes musikalske virkelighed, Jimi Hendrix, The Doors, Led Zeppelin, Deep Purple. Og yderligere stilles der også krav om at se musikken som et „socialt kulturfænomen“, altså at sætte de musikalske fænomener ind i en større sammenhæng - den socialhistoriske, den kulturelle.

En anden alliance i disse år, og som i høj grad er oppebåret af de samme ildsjæle fra gymnasie- og universitetsverdenen, er samarbejdet med Danmarks Radios Undervisningsafdeling. På gymnasierne savner man klingende og tekstligt materiale til den musik, der interesser eleverne – den rytmiske musik. Skoleradioen, som den også hedder, bringer en lang række udsendelser, som kan dække de nyformulerede bekendtgørelses behov. I første omgang „Status over beatmusikken i 60erne“, „Musik, menneske, miljø“ og senere, i starten af 1980'erne udgives undervisningshæfter om „Jazz“, „Rock'n' roll“, „Beat“, „Pop-rock, disco, reggae“, primært hæfter som kombinerer sociologiske og musikalske tilgange til de nævnte genrer: Læs om tidens strømninger, hør og analysér musikken og teksterne. Men det nye er tillige, at forfatterne har „planket“ tidens mest interessante numre, altså lyttet musikken af fra LP-pladen og skrevet den ned på noder, så elever og lærere nu kan analysere ud fra en nodegengivelse OG selv synge og spille musikken. Også forlaget Egtved udgiver pædagogisk tilvirkede bøger om de samme genrer. Hvis læreren ikke mestrer undervisningen i de nye genrer, så er han/hun godt hjulpet af, at man i fællesskab kan lytte

til 30 minutters radioudsendelser på kassettebånd om emnet. DR ser sig som en pædagogisk og kulturel medspiller til musikundervisningen op igennem 1980'erne, og med til det hører også, at man jævnligt ser musiktransmissioner og musikudsendelser på tv-skærmen. Ikke blot pædagogiserede indgange til musikken, men også programmer, der rækker ud til et bredt, alment publikum. I bogform udgives en helt ny gennemskrivning af „Den europæiske musikkulturs historie“ i 1982-84, herunder også den rytmiske. Det resulterer i en ambitiøs tv-serie med tilsvarende hæfte til brug også for gymnasiernes musikundervisning. Der bliver lavet jazzportrætter, og radioen sender flere udsendelsesrækker, der ser jazzen, rocken og den klassiske musik i de lange linjers perspektiv. I mere magasinpræget form bringes radio- og tv-udsendelser af journalistisk tilsnit. „Musikhjørnet“, „Jazznyt“, „Musikmagasinet“ og „Bolero“ er eksempler på dette. Musiklærerne, og dermed også eleverne, har gode muligheder for via medierne at holde sig nogenlunde orienteret i, hvad der sker rundt om i musiklivet.

I bekendtgørelsen fra 1976⁹ formuleres det i tre punkter:

„Formålet med musikundervisningen er at gøre eleverne bevidste over for musik som menneskelig udtryksmåde og meddelelsesform. (...) Formålet søges nået gennem arbejde med 1) Aktiv musikudøvelse, 2) Bevidst lytten og 3) Musik som socialt kulturfænomen.“

5.2 Succeshistorien op gennem 1980'erne og 1990'erne

Musik er op gennem 1980'erne og 90'erne, som det har været tilfældet siden 1800-tallet, en obligatorisk del af gymnasieuddannelsen. Derudover tiltrækker musikgrenen fra 1958 et stigende antal elever, så 40% af skolerne har en musikgren i 1984, og 85% har det i 1991.

Der er gode grunde til at dvæle ved det, mange har kaldt succeshistorien for musikfaget op igennem 80'erne og 90'erne. At antallet af elever med musik på mellemniveau og højt niveau langsomt forøges, er uomtvisteligt, men jeg vil godt byde ind på en flerspektret forklaring, som samtidig kan bruges til at belyse de ændrede tilstande efter år 2000.

5.3 Fra amatørisme til professionalisering, institutionalisering, lovgivning

I midttresserne og et godt stykke op i 1970'erne ser vi et folkeligt, amatørisk boom inden for pop- og beatmusikken. Musik er en meget væsentlig del af ungdomskulturen og dens mange bevægelser. Langsomt opleves en stigende grad af faglig og musikalsk organisering og opkvalificering inden for de nyere ryt-

miske stilarter, primært inden for jazzen og rocken. Spillesteder får mere officiel status, der afholdes sommerkurser for jazz- og rockmusikerne. Festivalerne bliver professionaliseret, og der er et stort marked for afsætning af indspillede plader. Jazzen og rocken sniger sig ind på konservatorierne. Man opretter i 70'erne almenpædagogiske musikuddannelser, som også inddrager folkemusik og rytmisk musik, og i 80'erne etableres bl.a. Rytmisk Musikkonservatorium i København og de rytmiske uddannelser på Det Jyske Musikkonservatorium i Århus. Efter at det har ulmet i det kulturpolitiske liv op igennem 70'erne, får Danmark 1. april 1976 verdens første musiklov med oprettelse af Statens Musikråd og senere amtsmusikudvalg, hvilket medfører en meget kraftig statslig organisering af det professionelle musikliv og af amatørmusikken. Der er en helt afgørende accept af musikkens betydning på nationalt niveau, og det betyder fastere rammer for bevillinger fra Kulturministeriet. Musikloven får endvidere betydning for oprettelse af landets mange musikskoler i 80'erne og 90'erne. Også landets højskoler begynder at profilere sig på musiktilbud til unge som ældre (fx Vestbirk Højskole og Den Rytmiske Højskole i Vig)

Men set i forhold til udviklingen på gymnasieområdet spiller to meget væsentlige faktorer ind:

1) Universiteterne begynder at udklække musikundervisere, der foruden den klassiske musik også har en viden om og kan spille jazz og rock/latin, 2) de mange nyoprettede musikskoler landet over betyder, at mange elever får lært at synge eller spille rock, pop og klassisk musik. Det medfører et helt afgørende løft for den gymnasiale musikundervisning på alle niveauer.

Endelig spiller efterskolernes succes de senere år ind. Her har musikken mange steder en central betydning for skolernes sociale sammenhængskraft. Særlige musikefterskoler oprettes i fx Klejtrup, Ollerup, Mellerup, Holstebro og Tølløse.

Den foreløbige slutsten på denne udvikling er oprettelsen af Musikalsk Grund Kursus (MGK), der har en konservatorieforberevende funktion.

5.4 Musiklivet på gymnasierne

Med i beskrivelsen af denne udvikling hører også gymnasiernes egne musikalske initiativer, som i høj grad er båret oppe af de to forhold, jeg lige har nævnt. Her er den frivillige musikundervisning efter skoletid helt central. Skolekor, mindre vokalgrupper, bigbands, rockbands, salsaorkestre og sågar symfoniorkestre opstår rundt omkring på skolerne, i høj grad båret af de elever, der har musik på valgholdene, men også af de mange 1.g'ere, der har musik på obligatorisk niveau. Der har også før i tiden været opførelser af større, fortrinsvis klassiske vær-

ker med stort kor og skoleorkester på enkelte gymnasier, men i 80'erne og 90'erne kaster elever og lærere sig ud i den ene udfordring efter den anden. Der bliver bestilt større værker hos hjemlige komponister som Butch Lacy, Ole Kock Hansen, Holger Laumann, John Høybye, Erling Kullberg m.fl. Musikforlag som fx Egtved og Wilhelm Hansen sender den ene rytmiske nodeudgivelse på gaden efter den anden, en- og flerstemmige satser skræddersyet til gymnasiebrug. Den rytmiske musik rykker for alvor ind i skolernes aulaer og festsale med eleverne selv som aktører, ofte i samarbejde på tværs af gymnasierne i amtet. Händels *Messias* erstattes af *Young Messiah* og Duke Ellingtons *Second Sacred Concert*, og man fylder de lokale kirker op med syngende og spillende gymnasieelever og masser af tilhørere. Enkelte ensembler drager udenlands på mindre turneer og til musikkonkurrencer og vinder priser.

I flere tilfælde tager ildsjæle rundt omkring initiativ til, at skolens kor, sammen med andre gymnasiekor, samarbejder med professionelle symfoniorkestre som fx Sønderjyllands Symfoniorkester og Sjællands Symfoniorkester. På den vis får de unge en oplevelse for livet med Mozarts *Requiem* eller Haydns *Skabelsen*.

Talentmassen qua bl.a. musikskolernes vokal- og instrumentalundervisning bidrager som nævnt i høj grad til den udvikling, jeg har beskrevet ovenfor. De fleste gymnasier har før i tiden sat en årlig komedie eller et skuespil op. Det erstattes op igennem 80'erne og 90'erne rundt om af musicals, enten de professionelle som *Jesus Christ Superstar*, *Chicago*, *West Side Story*, *Dreigroschenoper* og *Hair* eller af musiklærerkomponerede nye musicals. Det betyder et markant skolekulturelt løft overalt. De efterhånden mange velspillende og velsyngende elever får foldet deres talenter ud over for kammerater, familie og hvem, der nu måtte komme fra lokalsamfundet.

Disse musikalske aktiviteter foregår på tværs af klasserne og i et samvær med musiklærerne, uden at nogen af parterne skal skæve til karaktergivning. I mange tilfælde har eleverne de seneste år helt overtaget processen fra lærerne, der nu nærmest fungerer som en slags konsulenter. Eleverne skriver teksten, komponerer og indstuderer musikken, laver lyd, instruerer, syr kostumer, laver scenografi, organiserer prøveplan, budget og økonomistyring, bespisning, pr, oprydning osv. osv. I den nyeste tids kompetenceforståelse er disse aktiviteter af usædvanlig art, fordi eleverne ikke alene trækker på viden fra undervisningen, men i lige så høj grad bygger på færdigheder opnået uden for skolen, jobbet i Netto, sportsklubben og spejdertroppen.

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. 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.

6. Problemopsamlende og fremtidsperspektiverende

Jeg vil i dette afsnit formulere nogle tendenser inden for musiklivet, som også kan have betydning for gymnasie musikfaget i det seneste årti. Ikke at årtusindeskiftet i sig selv markerer noget skel, men flere begivenheder er skyld i, at meget ændrer sig i musiklivet.

6.1 Vertikale og horisontale sammenhænge i musikundervisningen

I 1990'erne begynder man at interessere sig for sammenhænge på tværs af uddannelsesinstitutionerne, og her er musikfaget i front. I det såkaldte undervisningsministerielle kvalitetsudviklingsprojekt¹⁰ indeholder rapporten for musik bidrag fra folkeskole, gymnasium, hf, musikskoler, seminarier, universiteter og musikkonservatorier. Noget tilsvarende ses i *Værdier på spil i musikundervisningen*¹¹ forfattet af en „tværgående fagkonsulentgruppe“ (for folkeskole, gymnasium, seminarium), hvor musikundervisningen ses på langs og på tværs. I 1999 afholdes en konference med titlen „Fundamentet for musiklivet i Danmark - konference om musikundervisning og musikuddannelse“¹². Man begynder at bruge ord som kvalitetssikring, fødekæde, virksomhedsplan, succeskriterier, sammenhængskraft og talentpleje. Konservatorierne åbner sig mere og mere ud mod musikskoleomverdenen, gymnasierne og folkeskolen. Noget tilsvarende gør de professionelle ensembler, spillesteder, formidlingscentre og organisationer. En arbejdsgruppe under Kulturministeriet udgiver i 2002 en taskforce-rapport¹³ 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/hf, højskole, universitet, konservatorium til aftenskoler, kirker, koncertsale osv.

Der har sådan set altid været lokale samarbejder, men det ser ud som om der nu snarere er tale om et bredt, musikkulturelt legitimeringsanliggende.

Også i ministeriel sammenhæng foregår der samarbejde på tværs. I 2006 udgives den omdiskuterede „Kulturkanon“, og efterfølgende publicerer Undervis-

ningsministeriet en række forslag til undervisningsforløb, der inddrager kanoniserede værker. I musikfaget betyder det fx forslag til undervisningsforløb i Pelle Gudmundsen-Holmgreen: *Symfoni og Antifoni*.

Nogle opfatter det i den offentlige debat som en nationalistisk proces i en globaliseringstid, andre som et ren og skær nødvendigt historisk kulturelt tilbageblik over passende tidsintervaller. Under alle omstændigheder betyder det et historisk orienteret øget fokus på en række danske værker, herunder også musikværker.

To enkeltstående begivenheder får betydning for musikkens organisering og formidling i Danmark i dette årti. Efter 2001 pågår der en strukturel omlægning af en række formelle institutioner. Statens Musikråd nedlægges og erstattes af et Kunstråd, og senere, med kommunalreformen, nedlægges også amtsmusikudvalgene. Det sidste betyder fremover en mere tilfældig organiseringsstruktur i de nye regioner.

En alvorlig økonomisk nedtur rammer Danmarks Radio, og det betyder fyring af en lang række af de medarbejdere, der igennem årtier har formidlet en særlig indsigt inden for klassisk musik, rock, jazz, folkemusik, etnisk musik, ny musik osv. En stor viden siver ud af organisationen, og en ikke uvæsentlig kilde til faglig opdatering for musiklærerne forsvinder hermed.

En generel svækkelse af den landsdækkende musikundervisning omkring gymnasireformen 2005 fører til et samarbejde mellem Dansk Musikpædagogisk Forening, Folkeskolens Musiklærerforening og Gymnasieskolernes Musiklærerforening om at udtrykke en national strategi for musikundervisning. Forbilledet er engelsk og munder ud i www.musikmanifest.dk.

6.2 Gymnasireformen 2005

Set i et musikfagligt perspektiv, så bliver gymnasireformen 2005 skelsættende for musikundervisningen og musikfagets rolle på landets gymnasier. Som det fremgår af den hidtidige fremstilling, er musik en del af almindelsen hos de unge gymnasieelever indtil 2005. Faget er obligatorisk, men uden eksamen. Det svarer til den rolle, idrætsfaget har haft og stadigvæk har. Men med reformen går musikfaget fra det almene til det specielle. Hvor de førhen obligatoriske fag musik og billedkunst ofte blev benævnt som de „kreative fag“, så omfattes disse to fag nu sammen med yderligere mediefag og dramatik af fællesbetegnelsen „de kunstneriske fag“. I ministeriel sammenhæng somme tider under hovedområdet „de humanistiske fag“, andre gange ikke.

Hvor eleverne før havde musik i 1.g. og billedkunst i 3.g som obligatoriske fag og kunne vælge dramatik og mediefag (dengang film/tv) som valgfag, så skal

en 9. eller 10.klasses elev, blandt de mange andre valg i det nye studieretningsgymnasium, også foretage et valg mellem de kunstneriske fag, skolen udbyder. Med et musikfag, der som nævnt lægger vægt på både det udøvende og det kundskabsmæssige, skal den unge overveje sine interesser, men muligvis også sine evner, idet musik nu, som de andre kunstneriske fag, er gjort til et C-niveau eksamensfag. Musik kan desuden vælges som et B-niveau (= det gamle mellemniveau) og som A-niveau (= det gamle højt niveau).

Med gymnasiereformen er musik fortsat det eneste kunstneriske fag på A-niveau og opretholder dermed den faglige status, det fik i 1958 som grenfag, men de kunstneriske fag er kommet i indbyrdes konkurrence om elevernes valg, og her går musikfaget tydeligvis tilbage. Det er dog fortsat det største kunstneriske fag. På hf-uddannelsen, som har sine helt særlige vilkår, forsvinder det anvendelsesorienterede musikfag som tilvalgsfag, hvor eleverne foruden musik-kundskab og musikudøvelse i generel forstand, skulle lære at spille på et instrument, dette begrundet i at netop denne uddannelse sigtede mod en seminarieuddannelse. Dette særlige tilvalgsfag erstattes af gymnasiets B-niveau.

6.2.1 Det flerfaglige perspektiv (studieretning, studieretningsopgave, studieretningsprojekt, almen studieforberedelse)

En helt afgørende vision med gymnasiereformen er, at alle fag – også musik – skal åbne fagligheden ud mod andre fag. Det er ideen med oprettelsen af studieretningerne, i stedet for grengymnasiet og valgfagsgymnasiet, nemlig at de tre fag i studieretningen i særlig grad skal støtte hinanden. Efter nogle års afprøvelse af forskellige studieretningsrelationer ser det nu ud til, at musikfaget på A-niveau oftest kombineres med engelsk, matematik, samfundsfag og sjældnere med de andre kunstneriske fag. I 2.g skal eleven kombinere studieretningsfagene i en studieretningsopgave. Den skal samtidig ses som et forstudium til den afgørende skriftlige 3.g-opgave, „studieretningsprojektet“ (en flerfaglig afløsning for „større skriftlig opgave“). I opgaven skal indgå mindst to fag, enten fra eller uden for studieretningen.

Med gymnasiereformen indføres også et nyt „ikke-fag“ under benævnelsen almen studieforberedelse. Her arbejder eleverne med jævne mellemrum over tre år med emner, temaer, problemer, som fordrer flerfaglige svar, og som samtidig indeholder studieforberedende elementer som fx problemformulering, studieteknikker, videnskabelig hæderlighed, synopsis-skrivning. Og som noget helt nyt skal eleverne også forstå fagene i forhold til hovedområder og i forhold til fagernes metoder og teorier. Almen studieforberedelse afsluttes i 3.g med en synopsis-eksamen for alle elever i et overordnet emne udmeldt centralt fra Undervisningsministeriet

6.2.2 Det faglige perspektiv

Den flerfaglige vision med gymnasireformen 2005 betyder, at alle fag må tage deres identitet, formål og mål op til revision. Pensum afskaffes og erstattes af målbeskrivelser.

Musikfaget vælger i 2003 at gå i tæt dialog med seminarier, universiteter, folkeskolen og konservatorier. Det sker med henblik på at få skrevet læreplaner, der dækker bredt også uden for gymnasiets egne mure.

„Musikfaget forener en teoretisk-videnskabelig, en kunstnerisk og en performativ tilgang til musik som en global og almenmenneskelig udtryksform. Musikfaget integrerer elementer fra det humanistiske, det naturvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige område med henblik på almindelse, identitetsudvikling og studiekompetence. Igennem den skabende proces og musikalske udfoldelse spiller musikfaget en væsentlig rolle for skolekulturen.“
(Læreplan 2005/2009)¹⁴.

„Teoretisk-videnskabelig“ er linket til musikvidenskaben og de musikvidenskabelige uddannelser på Ålborg, Århus og Københavns Universiteter og en markering af, at en grundstøtte i faget er kundskabs- eller vidensdelen, som altså er akademisk forankret. „En kunstnerisk og en performativ tilgang“ er linket til de kunstneriske uddannelser som fx på konservatorierne, men også et signal om, at musikfaget beskæftiger sig med en æstetisk og en udøvende, kunstnerisk og opførelsesrettet dimension. „Almindelse og identitetsudvikling“ refererer til pædagogiske og receptionspsykologiske forhold i undervisningen og læringsprocessen. „Studiekompetence“ er et signalford, som markerer, at selv om en del elever vælger faget af interesse, og for nogle også et ønske om at videreuddanne sig inden for musik, så skal faget kunne tilbyde generelle studiekompetencer.

Musikfaget hører grundlæggende til inden for humaniora, idet eleverne skal forholde sig analyserende og fortolkende til andres musik (musikkundskab) og egen fremførelse (musikudøvelse). De skal udtrykke sig *i* og *om* musik. Det er som metode en vekselvirkning mellem at forholde sig til *hvordan* i enkeltdele og til *hvorfor* i et helhedsperspektiv. I denne forståelses-, erkendelses- og oplevelsesproces anvender musikfaget metodiske elementer fra andre humanistiske/kunstneriske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag.

Som det fremgår, så er det musikfagets opgave at bidrage med almene studiekompetencer, men også at kvalificere eleverne til videreuddannelse på universiteter, seminarier og konservatorier.

6.2.3 Samarbejdet med universiteterne

Det er et formål med gymnasireformen 2005 at fokusere på elevens overgang fra folkeskole til gymnasium, og på den anden side at bidrage med studiekompetence i forhold til en videregående uddannelse. Derfor bliver et samarbejde med bl.a. universiteterne – in casu ikke mindst musikuddannelserne – helt nødvendigt. En opgave begge sektorer tager på sig med interesse. Den formelle dialog finder sted i nyskabelsen „fagligt forum“, det rådgivende organ for fagkonsulenten i musik. Her sidder foruden fagkonsulenten, to gymnasie Musiklærere, en gymnasieleder og en universitetslektor. Med universiteternes ændringer af studieordninger til et valg med et mere professionsrettet sigte formulerer Undervisningsministeriet i samarbejde med Forskningsministeriet faglige mindstekrav for de forskellige gymnasiefag.

„Videnskabsministeriet offentliggjorde 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“¹⁵.

Det bliver altså gymnasieledernes opgave at vurdere jobansøgeres faglige kompetencer, og her er dette dokument 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 imod. 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 nødvendiggjort et metafagligt niveau, hvor også metoder og videnskabsteori skal indgå. Det sidste er en ny udfordring for mange fag, herunder musik. Det er alt sammen forhold, der kan ændre sig ved ny viden, ny forskning på universiteterne, og som med en tidsmæssig forskydning arbejder sig ind i gymnasiesektoren.

6.2.4 Faglige og kulturelle overvejelser?

Foranlediget af gymnasireformens svækkelse af musikfaget er den faglige forning for gymnasiets musiklærere i gang med et større analysearbejde. Et spørgsmål man med rette kan stille er, at hvis de unge er så interesserede i musik, hvorfor vælger de så ikke faget, når de skal i gymnasiet? Det er hovedspørgsmålet.

Et polemisk svar tilbage kunne være, at de unge ikke interesserer sig så meget for musik som tidligere – eller at de gør det på en anden måde – eller at virkeligheden uden for gymnasieskolen ikke fokuserer så meget på musik som tidligere. Man kunne også vende den om og spørge: Hvis faget som nu havde været et valgfag i 80'erne og 90'erne, hvordan ville det så have set ud? Det er meget svært at sammenligne et obligatorisk dannelsesideal med et frit valg, og usikkerheden mht. at finde begrundelser og forklaringer er betydelig. Flere universitetspecialer fra Ålborg, Århus og København beskæftiger sig med musikfagets tilstand efter reformen og er dermed med til at understøtte det refleksionsarbejde, der foregår i det musikfaglige miljø i gymnasiet. En påstand i flere specialer er bl.a., at dannelsesdiskursen, som har legitimeret den obligatoriske 1.g musikundervisning, har tabt terræn til markedsdiskursen. Efterfølgende citat kunne godt pege i den retning. I en kronik skriver en lærer og en rektor:

„Netop de kompetencer og indsigter, man når i de kulturelle og kreative fag, vil i allerhøjeste grad blive efterspurgt i fremtiden. Her har vi som gymnasier i Hovedstadsregionen en særlig rolle og forpligtelse: Netop i Hovedstadsregionen står oplevelsesøkonomien allerede stærkt, uddannelser inden for den er etableret, og de musisk-kreative jobområder er omfattende. Skal man i regionen udvikle og fastholde de unge mennesker, så de tør vove noget på feltet og innovativt vil medvirke til oplevelsesøkonomiens vækst, kræver det noget særligt; det er det, KULT kan give. Derfor har vi fra starten lagt vægt på samarbejdet med en lang række kulturinstitutioner. Vi er rykket ud af skolen og ind i kulturlivet, fordi elever og lærere derved udfordres, stimuleres og motiveres i samspillet med det professionelle miljø. Men vi tror også, at vi har noget at byde på. Dels er unge, interesserede gymnasieelever en oplagt målgruppe for kulturinstitutionerne til at afprøve og få respons på deres formidling. Dels har kulturinstitutionerne og samfundet i det hele taget brug for innovative og kreative mennesker“ (Bødtcher-Hansen & Markussen 2008).

Det er tydeligt at musikundervisningen i Danmark befinder sig i en brydningstid. Lovgivning og kulturpolitik, der før har understøttet musiklivet og musikundervisningen, er under pres. At skulle legitimere grundlæggende musikalske værdier og musikalske undervisningstraditioner i et velfærdssamfund kommer tydeligt bag på mange i kulturlivet, professionelle som amatører.

For musik i gymnasiet betyder gymnasireformen 2005 en betydelig kvantitativ svækkelse af faget. Det fremgår af alt tilgængeligt talmateriale, herunder rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut (2009) om de kunstneriske fag i gymnasiet og to-årigt hf. Til gengæld er der ikke umiddelbart tale om en faglig svæk-

kelse. I et tæt og frugtbart samarbejde med Gymnasieskolernes Musiklærerforening, Fagligt Forum, universiteterne, og andre mere ad hoc prægede samarbejdspartnere, er fagkonsulenten i Undervisningsministeriet optaget af en fortsat faglig udvikling af musikfaget inden for de gymnasiale uddannelser.

Noter

- ¹ Se referencelisten (1)
- 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
- ⁶ Se referencelisten (10)
- 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

- (1) Lov 165 7/6 1958 Gymnasieskoler og studenterkursus.
- (2) Lovbekendtgørelse nr. 715 af 18/11 1987.
- (3) LOV nr. 95 af 18/02 2004.
- (4) Læreplaner og vejledninger i musik, stx 2009. <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Fagenes%20sider/Fag%20L-R/Musik%20-%20stx.aspx>
- (5) 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/universitetsuddannelser-rettet-mod-undervisning-i-de-gymnasiale-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.

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 januar 2003.

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, November 2006 .

Bødtcher-Hansen, Maja & Markussen, Povl Nygaard (2008): *Innovative unge er KULT*. *Politiken* 9. august 2008.

Dalsgård, Jens (Ed.) (1991): *Gymnasiemusik 50*. Jubilæumsskrift. Gymnasieskolernes Musiklærerforening.

„De kunstneriske fag“. *Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse* 10/ December 2005.

Det kunstneriske fagområde på stx og toårigt hf. København: Danmarks Evalueringsinstitut, 2009.

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.

Ketting, Knud (Ed.) (1982-84): *Gyldendals Musikhistorie*. København: Gyldendal.

Knakkegaard, Martin m.fl. (1998): *Rapport om IT's indflydelse på fagdidaktikken i faget MUSIK*. December 1998.

- 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.
- Levinsen, 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.
- 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. (1998): *Almen Musikdidaktik*. 2. reviderede og bearbejdede udgave. København: Akademisk Forlag.

Musikskolerne: Status og perspektiv

Sven-Erik Holgersen

1. Lovgrundlag

1.1 Bestemmelser for musikskoler

Musikskolerne blev skrevet ind i Musikloven i 1990 med virkning fra 1. januar 1991. Lovens §3 fastsatte bl.a., at

- Musikskolen har til formål at udvikle og fremme elevernes evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø.
- For at modtage tilskud fra staten skal musikskolernes vedtægter godkendes af Statens Musikråd og af de tilskudsydende kommuner og eventuelt amtskommuner.
- Statstilskuddet kan være op til 25% af udgifterne til lærerløn under forudsætning af, at elevbetalingen højst udgør 33% af skolens driftsudgifter.
- Der ansættes en musikskolekonsulent til at følge udviklingen på musikskoleområdet og til at bistå Statens Musikråd i den praktiske udmøntning af musiklovens bestemmelser om musikskoler på musikskoleområdet.

Med revisionen af Musikloven i 2005 i forbindelse med udmøntningen af kommunalreformen (LOV nr. 561 af 24.06.2005) blev det en forpligtelse for kommunalbestyrelserne at drive en musikskole, enten som en kommunal institution

eller som en selvejende institution med kommunalt tilskud. Der kan dog gives dispensation for kommuner, som ønsker at tilbyde musikskoleundervisning i samarbejde med en nabokommune, betinget af kommunens befolkningsmæssige grundlag.

I 2006 blev der i §3 tilføjet: »Stk. 9. Kommunen kan tilbyde børn og unge musikskoleundervisning gratis eller til nedsat betaling.«

Med kommunalreformen og sammenlægningerne af kommuner blev antallet af musikskoler reduceret fra 216 til 99. I de kommuner, hvor flere musikskoler blev slået sammen, er de nye musikskoler til gengæld blevet større.

1.2 Bestemmelser for Musikalsk Grundkursus

Indførelsen af Musikalsk Grundkursus var begrundet dels med, at der efter nedlæggelse af musikkonservatoriernes forskole manglede et niveau mellem musikskole og konservatorium, og dels med et ønske om at uddanne dygtige amatør-musikere til de lokale musikmiljøer.

Fra 1990 blev der i alle de daværende amter gradvis etableret Musikalsk Grundkursus (MGK), som blev finansieret ligeligt mellem stat, amt og kommune, dvs. uden elevbetaling. Efter kommunalreformen 2006 blev MGK et statsligt anliggende. Med den statslige finansiering af MGK har kurserne fået en bekendtgørelse og tilskudsbetingelser, der stiller krav om godkendte læseplaner, gennemgående censorer og godkendte censorlister.

Der blev afsat en ekstra pulje til talentudvikling på MGK frem til 2009.

2. Økonomisk grundlag

Statstilskuddet, som ifølge Musikloven siden 1990 kan udgøre 25% af lærerløns-udgifterne, har ændret sig fra år til år (se tabel 1). Refusionsprocenten har i praksis svinget mellem 6,1% (1991) og 23% (1994). Således var statstilskuddet i 2001 knap 18%, og siden er refusionsprocenten gået nedad i takt med, at det kommunale tilskud er øget år for år.

	Budget 2003	Budget 2004	Budget 2005	
Samlet leder- og lærerløn samt kørsel	480.357.563*	491.151.520*	493.257.039*	
Samlet elevbetaling	143.664.179*	144.064.282*	144.584.482*	
Samlet kommunalt tilskud	316.637.457*	328.891.489*	337.052.846*	
Finanslovsbevilling*	77.000.000	74.500.000	70.700.000	
Statsrefusion	16,45%	15,65%	14,60%	
	Budget 2006	Budget 2007	Budget 2008	Budget 2009
Samlet leder- og lærerløn samt kørsel	513.778.396*	478.708.264*		
		588.492.914**	624.912.813**	633.492.501**
Samlet elevbetaling	150.057.973*	138.561.217*		
		175.168.402**	179.181.120**	190.792.294**
Samlet kommunalt tilskud	353.400.393*	330.919.858*		
	394.944.986**	423.363.804**	447.029.460**	462.330.531**
Finanslovsbevilling*	71.400.000	64.300.000	63.500.000	74.500.000
Statsrefusion	14,25%	13,85%	13,60%	13,85%

* Eksklusiv de musikskoler, som fik/får statsrefusionen overført via en regional kulturaftale

** Inklusiv de musikskoler, som er under en regional kulturaftale

Tabel 1: Musikskolernes samlede økonomiske grundlag og den procentvise statsrefusion for årene 2003-2009.

Kilde: Musikskolekonsulentens rapporter samt endnu upubliceret statistik.

En del musikskoler er gennem de seneste år overgået til at modtage statstilskudet via de regionale kulturaftaler – dette forklarer udsvinget i finanslovsbevillingerne.

Der er to medvirkende faktorer til, at den procentuelle andel af statstilskudet er gået ned:

- 1) Generelle besparelser på det kulturelle område (som det fremgår af finansloven),
- 2) en højere stigningstakst for de kommunale bidrag end for det statslige.

Der er desuden iværksat flere initiativer med særlige puljer:

- Liv i musikken – talentpleje (2004-2008)
- Styrket talentudvikling – pulje for bl.a. mindrebemidlede (tabel 2)
- Tilskud til instrumentkøb

Puljerne har medført regionale samarbejder mellem flere musikskoler eller mellem forskellige typer af institutioner.

Oversigt over talentpuljemidler 2006-2011			
År	Pulje	Uddelt	
2006	5 mill	4.905.538	
Samklangspuljen 06	1 mill		959.827
2007	5 mill	4.707.390	
2008	5 mill	5.699.464	
2009	5 mill	5.806.058	
2010	5 mill	5.746.579	
2011	5 mill		ansøgning 2010-åben
uddelt 06-10		26.865.029	
Inklusive Samklang			27.824.856
samlet pulje	31 mill		
anslået uddelt i alt:			32.500.000

Tabel 2: Kulturministeriets talentpuljemidler uddelt 2006-2011.

Puljemidlerne er uddelt til en række områder med følgende ansøgningskriterier:

- a. Har en karakter, der kan tjene som inspirerende eksempel for andre,
- b. er nyskabende eller indeholder en tydelig forbedring af eksisterende aktivitet,
- c. har fokus på at forbedre indsatsen over for særlige talentfulde børn og unge,
- d. bidrager til en styrkelse af rollemodeeffekten i forhold til børn og unge,
- e. har fokus på at styrke rekrutteringen af børn og unge til de mere sjældne orkesterinstrumenter,
- f. sigter på at fremme samarbejdet mellem forskellige led (institutioner) i den musikalske fødekæde.

Ud fra emnerne i de enkelte ansøgninger i perioden 06-10 fremgår det, at der er en markant overvægt af ansøgninger til etablering og udvikling af talentlinjer, etablering af orkestre/ensembler og rekruttering til de mere sjældne orkesterinstrumenter.

Talentpuljemidler har således haft hovedfokus på at etablere talentundervisning, der sammenbinder musikskolernes breddeindsats med MGK.

3. Pædagogisk grundlag

Siden de første musikskoler blev etableret i 1931 har formålet med undervisningen været at bidrage til almen musikalsk dannelse i lighed med den danske højskoletradition. Efter indførelsen af MGK bliver det nu (eksplicit) musikskolernes opgave *både* at være et alment tilbud og at føre elever op til niveauet for konservatoriernes optagelsesprøver.

3.1 Rammeplan for musikskolevirksomhed og vejledende undervisningsplan

Rammeplan for musikskolevirksomhed (Statens Musikråd, 1995) blev udarbejdet af et ad hoc udvalg under Musikrådet og har kun vejledende karakter. Der er således ikke udarbejdet bindende retningslinjer for, hvordan musikskolerne skal tilrettelægge undervisningen. I erkendelse af det uensartede niveau på landets musikskoler er der i disse år øget opmærksomhed på læseplaner – 2008 benytter 27 ud af 100 musikskoler en eller anden form for læseplan.

I Rammeplanen står der bl.a.:

„Der har været flere bud på, hvordan der bør tilrettelægges særlige undervisningstilbud til de specielt motiverede og talentfulde elever. Tanken om eliteskoler, hvor specielle undervisningstilbud centralt bliver tilrettelagt, er ofte fremsat. *Det er imidlertid ikke i overensstemmelse med dansk opdragelsestradition at udskille elitebørn* (min fremhævning, SEH). Talentplejen må gennemføres ved hjælp af specielt tilrettelagte undervisningstilbud med højt specialiseret lærerkraft på den enkelte musikskole - eventuelt i samarbejde med andre musikskoler eller institutioner.“

Selvom talentarbejdet er nævnt i rammeplanen, har hovedfokus for musikskolerne i høj grad været på det almene, og bortset fra MGK har der ikke været tradition for at afsætte ekstra ressourcer til særligt talentfulde elever (fx i form af reduceret betaling for det udvidede tilbud). På den anden side er det en udbredt praksis, at instrumental- eller vokalelever tilbydes sammenspil eller kor uden ekstra betaling, hvilket både støtter den almene undervisning og talentudvikling.

3.2 Pædagogiske udviklingstendenser

Der er en voksende opmærksomhed på og diskussion om læseplaner på musikskoleområdet. De fleste lærere og ledere er uddannet på konservatoriet eller universitetet, hvor didaktiske overvejelser vedrørende læseplaner ikke altid har været en del af uddannelsen.

Mens der er krav om læseplaner på MGK, er der ikke et tilsvarende formelt krav til musikskolerne, men puljemidler har givet mulighed for udvikling af læseplaner på flere musikskoler.

Taskforce rapporten *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik* (2002) og videre Kulturministerens handlingsplan *Liv i Musikken* (2004) gav anledning til udvikling af en ny rolle for musikskolerne. Der beskrives en række initiativer til udvikling af musikalske talenter, som skal kunne opfylde musikkonservatoriernes og landsdelsorkestrenes behov for professionelle musikere. Derved er musikskolerne underlagt en markedstænkning, som er helt ny i deres historie. Denne udvikling er delvist inspireret af udviklingen på idrætsområdet (Team Danmark).

4. Elevfordelingstal

Siden musikskolelovens ikrafttræden 1991 er antallet af aktivitetselever på musikskolerne steget væsentligt. Fra 2005 er elevtallet dog faldet igen (tabel 3). Årsager til dette fald kan være, at musikskolerne i talentplejeordningerne generelt bruger flere undervisningstimer til færre elever, og at det er blevet dyrere at drive musikskole, blandt andet på grund af forbedrede overenskomster for undervisningspersonalet.

Det samlede aktivitetselevtal i aldersgruppen 0-25 år	1991	2001	2005	2007	2009
Forskole	18.066	44.519	46.756	40.084	41.888
Instrumentalundervisning m.v.	53.574	54.393	51.028	48.846	47.695
Sammenspil	29.017	32.468	28.033	21.918	21.892
Øvrige aktiviteter (hørelære, musikterapi m.v.)			2.048	2.215	2.130
I alt	100.657	131.380	127.865	113.063	113.605

Tabel 3: Udviklingen i musikskolernes elevtal 1991-2009.

Kilde: Musikskolekonsulentens rapporter samt endnu upubliceret statistik.

Ud over det generelt stigende elevtal ses to tendenser:

1. Den absolut største stigning i elevtallet fra 1991 til 2005 er på forskoleområdet, hvilket skyldes, at musikundervisning for de mindste har fået stor udbredelse enten i form af hold med børn og forældre eller som institutionshold. Denne tendens er vendt efter 2005, hvor elevtallet er faldet med ca. 10% i 2009.
2. Antallet af elever i instrumentalundervisning og sammenspil steg kun lidt til omkring 1991, hvorefter det er faldet til betydeligt under 1991-niveau.

5. Lærernes uddannelsesbaggrund

I 1970'erne og 1980'erne var der en markant stigning i musikskolelærernes uddannelsesniveau (tabel 4), hvilket hang sammen med en øget kandidatproduktion fra konservatorierne (især AM lærere), en gradvis ændring af musikskolerne mod større betydning i lokalmiljøerne, samt en stigende bevidsthed om musikskolernes funktion som uddannelsesinstitution. Et tydeligt resultat af denne udvikling var oprettelsen af MGK i begyndelsen af 1990'erne, hvor også konservatorielærere blev tilknyttet musikskoler, fordi eleverne ønskede dem som lærere.

Lærernes uddannelsesbaggrund	1991		2001		2005		2009	
	antal	%	antal	%	antal	%	antal	%
Fastansatte								
Konservatorium	656	58,2	949	62,6	1.738	65	1.794	68
Universitet	74	6,6	133	8,8	176	7	190	7
Seminarium	167	14,8	123	8,1	296	11	231	9
Musikstuderende	24	2,1	22	1,5	51	2	28	1
Anden musikfaglig eller ingen uddannelse	207	18,4	288	19	408	11 + 4*	294+94*	15
I alt	1128	100	1515	100	2.669	100	2631	100
Timelønnede								
Konservatorium	983	38,6	1250	43,3	701	45	419	53
Universitet	132	5,2	144	5	80	5	30	4
Seminarium	758	29,8	718	24,8	395	26	200	25
Musikstuderende	212	8,3	254	8,8	120	8	50	6
Anden musikfaglig eller ingen uddannelse	462	18,1	524	18,1	250	10 + 6*	63+34*	12
I alt	2547	100	2890	100	1.546	100	796	100

* I opgørelsen for 2005 skelnes der mellem anden musikfaglig uddannelse + ingen musikfaglig uddannelse, hvor den sidste gruppe kun udgør ca. 6%.

Tabel 4: Musikskolelærernes uddannelsesbaggrund 1991-2009.

Kilde: Musikskolekonsulentens rapporter samt endnu upubliceret statistik.

Der er to fremtrædende tendenser i udviklingen fra 1991 til 2005:

1. Der er en markant stigning i antallet af fastansatte lærere i forhold til timelønnede lærere.
2. Antallet af konservatorieuddannede stiger støt og roligt, samtidig med et tilsvarende langsomt fald i antallet af lærere med anden musikfaglig eller ingen formel uddannelse.

6. Kulturskoler

Kunststyrelsen har undersøgt andelen af musikskoler, som tilbyder undervisning i andre kunstneriske fag end musik, de såkaldte kulturskoler eller musiske skoler. Antallet af kulturskoler er fortsat stigende, og i 2008 var antallet 38 ud af

100 musikskoler. 16 af de 38 kulturskoler tilbyder undervisning i billedkunst, som dermed er det næststørste fag efter musik:

Bornholms Musik- og Billedskole
Dragør Musik- og Kulturskole
Esbjerg Kulturskole
Gladsaxe Musik- og Billedskole
Gribskov Kulturskole
Mariagerfjord Kulturskole
Musik & Billedskolen Varde
Norrdjurs Kulturskole
Næstved Musik- og Kulturskole
Rebild Kulturskole
Ringsted Musik- og Kulturskole
Roskilde Kulturskole
Vesthimmerlands Kulturskole
Aalborg Kulturskole

7. Sammenfatning: Situation og udviklingstendenser

Den aktuelle situation på musikskolerne er præget af forskydninger, der især skyldes to forhold:

1. Musikskolerne ekspanderede i 1970'erne og 1980'erne og rettede sig dermed mere mod bredden end eliten. Siden musikskolelovens vedtagelse i 1990 og med fremkomsten af Musikalsk Grundkursus har musikskolernes tilbud efterhånden udviklet sig fra almen musikundervisning til fokus på talentudvikling. Dette er en medvirkende årsag til, at undervisningen generelt er blevet mere omkostningstung.
2. De større musikskoler (især efter kommunesammenlægningerne i 2006) med flere elever giver nye og bedre muligheder for at tilbyde kvalificeret sammen- og orkesterspil på flere niveauer. Det samme gør sig gældende inden for fx teoretiske fag, hvor niveaudeling er blevet mulig. Flere lærere har med de større musikskoler fået fast ansættelse, og med de seneste overenskomster har det givet lærerne en højere løn. Dette betyder på den anden side, at udgiften til lærerløn generelt er steget.
3. Som følge af 1 og 2 er der siden musikskolelovens vedtagelse blevet færre midler til den brede og flere til den elitære undervisning, dvs. at budgetterne stiger, men elevtallet falder.

Referencer

- Bekendtgørelse af lov om musik, LBK nr. 184 af 03/01/2008, kap. 2a Musikskoler. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=113605#Kap2a>
- Bekendtgørelse om musikalske grundkurser, BEK nr. 723 af 22/06/2006. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=12004>
- Kulturministeriet (2003). *Liv i musikken - Kulturministeriets musikhandlingsplan 2004-2007*. <http://kum.dk/ServiceMenu/Publikationer/2003/Liv-i-musikken/>
- Kulturministeriet (2008). *Nye Toner - Kulturministeriets musikhandlingsplan 2008-2011*. <http://kum.dk/serviceMenu/publikationer/2008/nye-toner/>
- Kunstrådets Musikudvalg (2008). *Rapport om de musikalske Grundkurser (MGK)*. http://www.kunst.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Musik/Rapporter/Rapport_om_de_musikalske_grundkurser_MGK.pdf
- Kunststyrelsen (2003-6). *Musikskolekonsulentens rapporter*. <http://www.kunst.dk/musik/musikskole/publikationer/>
- Statens Musikråd (1995). *Rammeplan for musikskolevirksomhed*. <http://www.kunst.dk/musik/musikskole/publikationer/rammeplangenereldel/>
- Statens Musikråd (2001). *Rapport om musikskole virksomhed 1999-2001*. <http://www.kunst.dk/musik/musikskole/publikationer/rapportommusikskolevirksomhed19992001/>
- Taskforcen til undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik (2002). *Undersøgelse af den musikalske fødekæde inden for den klassiske musik*. Kulturministeriet. <http://kum.dk/ServiceMenu/Publikationer/2002/Undersogelse-af-den-musikalske-fodekade-indenfor-klassisk-musik/>
- Herudover har Musikskolekonsulent Niels Græsholm stillet endnu upubliceret statistisk materiale til rådighed.

Musikfaget på pædagoguddannelsen

Mikkel Snorre Wilms Boysen

1. Introduktion

Musik på pædagoguddannelsen adskiller sig på en række områder fra musik på andre videregående uddannelser. Som introduktion til kapitlet skal der derfor indledningsvis falde et par bemærkninger herom.

Primært må det præciseres, at faget fungerer som en del af en samlet uddannelse, hvis primære formål er, at „den studerende får et teoretisk og praktisk grundlag for at udføre arbejde som pædagog“ (Lov nr. 315. Kapitel 1, § 1). I dette overordnede formål kan faget indtænkes via en række præciserede underpunkter som fx relationsarbejde (stk. 2, punkt 1) og formidling af samfundsmæssige mål og værdier (stk. 2, punkt 1). De „samfundsmæssige mål“ kan bl.a. aflæses i de gældende love for pædagoguddannelsens aftagerfelt - fx *Lov om social service*, *Dagtilbudsloven* og *Bekendtgørelse om indholdet i børnehaveklassen*. I dette lovmateriale indgår børns og brugeres musikalske færdigheder og kundskaber ikke som et direkte mål i sig selv. Inden for de formelle rammer lægges der således ikke op til, at de uddannede pædagoger skal undervise i musik. Derimod kan pædagogen vælge at anvende musikken som metode i sit pædagogiske arbejde – fx i forbindelse med læring, dannelse, udvikling, selverkendelse, relationer, generering af livsglæde med videre. På denne måde adskiller grundtænkningen i musikfaget på pædagoguddannelsen sig væsentligt fra undervisningspræmissen på lærerseminarier, konservatorier og universiteter, idet musikken ikke fungerer som mål i sig selv, men inddrages med baggrund i forskellige sociale, psykologiske og pædagogiske implikationer.

Et andet væsentligt aspekt ved musik på pædagoguddannelsen er fagets integration i forskellige tværfaglige forløb. Således kan faget optræde på mange

forskellige platforme i løbet af uddannelsen under forudsætning af, at denne faglige vinkel aktivt tilvælges af den studerende. Ud over den ordinære musikundervisning kan det musikalske stofområde fx indgå i større skriftlige rapporter, case studier, udviklingsprojekter i praktikperioder, kulturprojekter med videre. Her er den studerende ikke formelt „i faget“, men vælger at inddrage denne specifikke faglige vinkel som et supplement eller en metode i forbindelse med tværfaglige eller andre fag-faglige forløb. Det kan derfor være svært præcist at opføre, hvor stor en del af uddannelsen, der indeholder musik.

Et tredje væsentligt aspekt ved uddannelsen er dens voldsomme grad af lokal varians med hensyn til undervisningsomfang, studieordninger og studieplaner. Dette skyldes, at uddannelsen generelt har været underlagt stor formel frihed. Denne tendens forstærkes yderligere fra 1992, hvor seminarierne overgår fra mild regelstyring til målstyring. Undervisningens omfang er herefter ikke centralt dikteret, hvilket umiddelbart giver plads til store lokale forskelle de forskellige seminarier imellem.

Det skal understreges, at ovenstående karakteristika ikke er historieløse konstanter. Det er dog oplagt, at disse tendenser må medtænkes i en bred diskussion af udvikling og status vedr. musikfaget på pædagoguddannelsen.

2. Formelle rammer for pædagoguddannelsen **Eksemplificeret ved Slagelse Pædagogseminarium og Jydsk Pædagogseminarium**

I det følgende gennemgås væsentlige udviklingstendenser inden for pædagoguddannelsens skiftende formelle rammer. Der er ikke tale om en snæver årsags-sammenhæng mellem bekendtgørelser og uddannelsestænkningen i praksis. Som tidligere anført har pædagoguddannelsen generelt været karakteriseret ved dens relativt frie rammer. Det er derfor nødvendigt at eksemplificere de formelle rammer med praksiseksempler. I det følgende sammenholdes de skiftende bekendtgørelser således med praksiseksempler fra Slagelse Pædagogseminarium og Jydsk Pædagogseminarium¹.

2.1 Pædagogseminarierne i 80'erne

Pædagogseminarierne er i 80'erne opdelt i tre typer; børnehavepædagogseminarier, fritidspædagogseminarier og socialpædagogseminarier. Seminarierne er regelstyret og omfanget af undervisningen samt fagets mål er centralt bestemt. I bekendtgørelsen om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger fra 1986 præciseres det, at alle studerende i løbet af uddannelsen skal modtage

132 lektioner i musik². Flere seminarier prioriterer dog at skabe mulighed for liniefag i musik og omrokerer i denne forbindelse på ressourcerne, således at den obligatoriske undervisning minimeres i mild grad (se Jydsk Pædagogseminarium i nedenstående oversigt, figur 1), og at der til gengæld tildeles ekstra lektioner til liniefaget. Som udgangspunkt er musikfaget ifølge bekendtgørelsen dog ikke tænkt som et liniefag, men udelukkende defineret som et obligatorisk fag.

Mål og indhold i musikundervisningen er relativt detaljeret beskrevet i Bekendtgørelsen (§ 41). Der fokuseres på et bredt spektrum af musikalske færdigheder – fx sang, instrumentspil, sammenspil, improvisation, repertoirelære, node-lære og lign. Ligeledes fokuseres der på musikpædagogiske temaer som didaktik, børns musikalske udvikling, musikpædagogiske retninger osv., samt musik-kens psykologiske og samfundsmæssige funktion og betydning i en historisk og nutidig kontekst.

Der er ingen prøver i faget, men faglæreren afgiver en udtalelse, der knytter sig til fagets overordnede mål. Undervisningen er generelt karakteriseret ved at være relativt fag-fagligt orienteret, hvilket der ligeledes lægges op til i bekendtgørelsen via den præciserede mængde af musikfaglig undervisning. Se oversigt i figur 1.

Omfang	Prøver	Didaktisk tænkning	Eksempel – Slagelse Pædagogseminarium (for 1992)	Eksempel - Jydsk Pædagogseminarium (1986-1987)
132 timer og heraf 40 timer indenfor 1. studieår. Dette kan omregnes til ca. 7 % af samlet undervisning	Ingen prøve: Underviseren afgiver udtalelse	Fagløser – fagundervisning - klare faggrænser. Undervisning rettet mod det gældende brugerfelt.	Obligatoriske undervisningstimer: 132 Mulighed for (i forbindelse med linievalg og projektorienteret undervisning - konfrontationstimer) maks. 300-400	Obligatoriske undervisningstimer: 112 Mulighed for (i forbindelse med linievalg og projektorienteret undervisning - konfrontationstimer) maks. 327

Figur 1: Musik på pædagogseminarierne i 1980'erne eksemplificeret ved Slagelse Pædagogseminarium og Jydsk Pædagogseminarium.

2.2 Uddannelsesreform: Den fælles pædagoguddannelse 1992

I 1992 sammenlægges uddannelserne til børnehavepædagog, fritidspædagog og socialpædagog til en samlet uddannelse, kendt under navnet „den fælles pædagoguddannelse“. Der er tale om en generalistuddannelse med mulighed for mild specialisering i relation til brugergruppe. På den økonomiske side overgår seminarierne til selvforvaltning. Uddannelsen funderes i en selvstændig lov: *Lov om uddannelse af pædagoger* (6. juni 1991). Endvidere udarbejdes *Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger* (15. juni 1992).

De formelle rammer overgår nu fra regelstyring til mål- og rammestyring. Seminariet styrer egen studieordning og kan selv bestemme undervisningens omfang og fagenes indhold. I bekendtgørelsen defineres hvor meget de studerende

skal arbejde med et fag, og ikke hvor megen undervisning, de studerende skal modtage. Det fremgår tydeligt, hvorledes bekendtgørelsen her har rødder i et nyt konstruktivistisk læringsparadigme, hvor den studerende selv og ikke undervisningen indtager hovedscenen i den didaktiske tænkning. De pædagogiske vinde går fra undervisning mod læring med den studerende som hovedansvarlig og entreprenør for egen læreproces. Musikfaget er dog stadig tænkt som et obligatorisk fag og dens volumenmæssige plads blandt uddannelsens andre fag er stort set uændret. I 80'erne optog faget ca. 7% af den samlede undervisning og i 90'erne anbefales det, at den studerendes arbejdsindsats i musikfaget skal udgøre ca. 6% af arbejdet på seminariet.

Sammenlægningen af de tre uddannelser medfører en ekspansion på musikfagets indholdsside. I 80'erne cirkler undervisningen omkring temaer med relevans for uddannelsens genstandsfelt. På børnehavepædagogseminarierne fokuseres der fx på repertoire, pædagogik og lign., der har relevans for arbejdet med de mindre børn. Efter etableringen af den fælles pædagoguddannelse er genstandsfeltet langt bredere, og den studerende skal gerne opnå erfaringer, færdigheder og viden, der knytter sig til musikarbejde med både store og små børn, voksne udviklingshæmmede, unge med sociale problemer osv. Undervisere på Slagelse Pædagogseminarium og Jydsk Pædagogseminarium oplever, at faget overloads, og at musikundervisningen på nogle områder bliver mere overfladisk som følge heraf (se fx Fredens & Kirk 2000: 56, se også EVA-rapporten 2003: 104).

I de nyintroducerede prøver fokuseres der både på musikalske og didaktiske færdigheder samt musikpædagogisk, pædagogisk, psykologisk og sociologisk teori. Balancen mellem færdighedsaspektet og den diskursive mundtlige del er ikke præciseret i bekendtgørelsen og bestemmes reelt af eksaminator og censor.

I forbindelse med det dominerende læringssyn, som skitseret i ovenstående, sker der en forskydning fra den fag-faglige undervisning til projektorienteret og tværfaglig undervisning (se fx § 5 stk. 2 bekendtgørelse 1992 samt EVA-rapporten 2003: 68). Dette medfører, at mange undervisere på pædagogseminarierne oplever, at deres fag forsvinder (se fx Kampmann 1998: 97). Ligeledes betyder denne undervisningsform, at brede akademiske kompetencer hos underviserne vurderes ekstra positivt, idet underviseren hermed kan indgå i mange forskellige undervisningssammenhænge. Parallelt med denne udvikling ansættes der i denne periode fortrinsvis musikundervisere med akademisk baggrund (Kampmann 1998: 97).

Målstyring og selvforvaltning er tydelige kendetegn ved bølgen af New Public Management, der i denne periode ses etableret i mange dele af det offent-

lige system. Formentlig skal den voldsomme reduktion af musiktimer, der sker i 90'erne, ses som en konsekvens af denne nye styringsform (se nedenstående oversigt). Seminarierne er underlagt et krav om økonomisk rentabilitet og kan i denne sammenhæng uden videre reducere undervisningen. Oversigt i figur 2.

Omfang	Prøve	Didaktisk tænkning	Eksempel – Slagelse Pædagogseminarium (efter 1992)	Eksempel – Jydsk Pædagogseminarium (1997/1998)
6 % af den studerendes arbejdsindsats skal udgøres af musikfaglige aktiviteter (AK-fag fratrukket dansk: 34 %)	Prøve i et af KA fagene	Underviseren karakteriseres som "seminarielærer" frem for "faglærer" – ansvar for egen læring – mere projektorienteret og tværfaglig undervisning.	Obligatoriske undervisningstimer: 30 Mulighed for (i forbindelse med linievalg og projektorienteret undervisning – konfrontationstimer) maks. 220	Obligatoriske undervisningstimer: 20 Mulighed for (i forbindelse med linievalg og projektorienteret undervisning – konfrontationstimer): maks. 195

Figur 2: Musik på pædagogseminarierne i 1990'erne efter implementering af uddannelsesreform i 1992.

2.3 Professionsbachelor 2001

I bekendtgørelsen fra 2001 introduceres ECTS point-systemet på uddannelsen. Med ECTS-points sigtes der mod den studerendes arbejdsindsats og ikke mod omfanget af undervisning. Igen understreges således den læringstænkning, som fremgår af bekendtgørelsen fra 1992.

Uddannelsen defineres nu som en professionsbachelor-uddannelse. Dette betyder, at de studerende skal kvalificeres til at kunne deltage i eller i hvert fald forholde sig til forskningsarbejde. Herudover skal den studerende klædes på til at fortsætte i formaliseret videreuddannelse på Danmarks Pædagogiske Universitet. På Slagelse Seminarier og Jydsk Pædagogseminarium medfører dette en øget vægt på akademiske kompetencer. Generelt ses en tendens til, at teoretiske elementer tillægges værdi og større status end de praktiske (EVA Rapporten 2003: 70).

Centrale kundskabs- og færdighedsområder for musikfaget defineres lokalt og indskrives i studieordningen (§ 18, bekendtgørelse 2001). På linie med bekendtgørelsen fra 1992 er der altså tale om brede rammer for uddannelsen og stor formel frihed.

2.4 Ny Pædagoguddannelse 2007

I den nye pædagoguddannelse fra 2007 sker der ganske kraftige forandringer.

Gamle fag erstattes af nye, og generelt ses en tendens til, at fag sammenlægges i større faglige enheder. Dette er også tilfældet for musik, som nu ophører med at eksistere som selvstændigt fag. Faget sammenlægges med drama under den nye betegnelse „Udtryk, musik og drama“, forkortet til UMD. Udover dette liniefag etableres to andre liniefag – Værksted, natur og teknik samt Sundhed, krop, og bevægelse. De tre liniefag indgår ikke længere i obligatoriske sammenhænge, men udbydes alene som liniefag – det enkelte seminarium kan dog vælge at placere en fælles introduktion til linievalget.

Parallelt med at musik forsvinder som obligatorisk fag, tildeles UMD til gengæld en større mængde ECTS point. I 2001 består det obligatoriske musikfag af 7,5 ECTS point. I 2007 tildeles UMD derimod 30 ECTS point. Under forudsætning af, at musik forventes at fylde ca. halvdelen af UMD faget, kan de 30 ECTS point omskrives til 15 ECTS point for det musikfaglige område. For den enkelte studerende, der ønsker at beskæftige sig med musik, er der således tale om en kraftig ekspansion. Til gengæld forsvinder faget helt for de studerende, der ikke aktivt tilvælger faget. Samtidig ophører alle de øvrige musiske fag med at være obligatoriske.

For musikfaget betyder den øgede mængde af ECTS point ikke en tilsvarende stigning af antal undervisningslektioner. Tværtimod ses en kraftig reduktion af lektioner, hvilket er indgående beskrevet i afsnit 3.

De centrale kundskaber og færdigheder, der skal arbejdes med i musikfaget, bestemmes nu centralt. I dette lys er der tale om en betydelig ensretning og centralisering, hvad angår indholdet af musikundervisningen. I forhold til bekendtgørelsen om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger fra 1986 er der dog tale om en mindre detaljeret beskrivelse af det faglige indhold. Der er altså i høj grad plads til fortolkning og lokale varianter. Ud over dette er en af de væsentlige forskelle på de to bekendtgørelser, at musikfaglige og instrumentale færdigheder i langt højere grad er highlightet og præciseret i bekendtgørelsen fra 1986. I den nye uddannelse er disse aspekter beskrevet i termer som „målet er, at den færdiguddannede kan anvende og udvikle æstetisk skabende processer med musik, drama og andre udtryksformer“ eller „brug og betydning af fagets materialer, instrumenter og teknikker“.

I bekendtgørelsen lægges der op til, at UMD-faget ikke defineres som musik plus drama, men at det derimod tænkes som et nyt fag³. Der er dog flere uløste problemer i denne sammenhæng. På en konference afholdt den 30. april 2009 i Kolding mødtes drama- og musikundervisere fra hele landet netop for at diskutere perspektiverne for dette nye fag. Generelt pegede konferencen på, at de fleste undervisere „stadig“ opfatter faget tvedelt, og at de i praksis ligeledes for-deler undervisningen ligeligt mellem dramalærer og musiklærer. Der er således

på nuværende tidspunkt en diskrepans mellem centrale visioner og virkeligheden på seminarierne. Især er der uklarhed og bekymring i relation til de afsluttende prøver - kan en dramauddannet lærer vurdere en musikalsk præstation i en eksamenssituation? – Og omvendt? Oversigt i figur 3.

ECTS point	Prøve	Didaktisk tænkning	Eksempel – Slagelse Pædagogseminarium	Eksempel - Jydsk Pædagogseminarium
Musik sammenlægges med drama UMD har 30 – det kan tolkes som 15 ECTS points til musik,	Afsluttes med ekstern prøve i 7. semester i det valgte liniefag	Der lægges vægt på kompetence frem for fagfaglighed (fagene sammenlægges i større grupper)	Obligatorisk undervisningstimer: 3 Linievalg samt obligatorisk undervisning: ca. 160	Linievalg: ca. 231

Figur 3: Musik på pædagogseminarierne efter implementering af uddannelsesreform i 2007.

2.5 Opsummering

Med baggrund i ovenstående kan en række tendenser spores:

- Kraftig reduktion af musiklektioner over de sidste 20 år.
- Musik går fra at være obligatorisk til at være valgfrit.
- Faget gøres bredere – der sigtes mod flere målgrupper.
- En generel akademisering af pædagoguddannelsen indvirker på faget i akademiserende retning.
- Der lægges i højere grad op til selvstudium.
- Tidskrævende instrumentalundervisning får gradvist sværere betingelser.
- Det fag-faglige indhold glider i baggrunden til fordel for problemorienteret og tværfaglig undervisning.
- Faget forsvinder som rent musikfag.

3. Omfanget af musikundervisning fra 80'erne og frem

I lyset af den voldsomme reduktion af musiklektioner på pædagogseminarierne vil dette tema blive gennemgået nærmere i det følgende. Indledningsvis skal der dog gøres opmærksom på en række forhold vedr. en sådan optælling. Da seminarernes størrelse varierer betydeligt, er der tilsvarende grundlag for meget forskellige holdstørrelser på liniefaget. Dette betyder også, at liniefaget nogle steder slet ikke oprettes, hvis der ikke er studerende nok. Dette er fx tilfældet i

2009 for VIA UC Randers. Samtidig er der nogle seminarier, der har liniefagshold på omkring 40 studerende. Dette er fx tilfældet for Jydsk Pædagogseminarium og Peter Sabroe. I den nedenstående optælling er der tænkt i holdstørrelser på 15-30 og hvilke lektionsressourcer, der tildeles denne gruppe. Man kan derfor godt forestille sig, at den studerende reelt modtager både mere eller mindre undervisning end nedenstående tal indikerer. Fx er der langt mindre undervisning til den enkelte studerende, hvis lektionerne primært bruges til vejledning i mindre grupper. Tilsvarende er der flere undervisningstimer til den enkelte studerende, hvis der undervises i store hold på 40 studerende.

Et andet væsentligt forhold er, at uddannelsen hele tiden er i udvikling. På de fleste seminarier bliver der derfor justeret på lektionsomfanget fra semester til semester. Eksempelvis er der sket en udvikling på flere af de adspurgte seminarier fra den første undersøgelse fra 2008 til den efterfølgende fra 2009 (se nedenstående). De anførte tal er derfor konstant i bevægelse.

Den følgende opgørelse er lavet på baggrund af to adskilte spørgeundersøgelser. I første omgang fokuseres der på tal indhentet fra følgende referencegruppe i foråret 2008: Birte Zander (Slagelse Pædagogseminarium), Elsebeth Kirk (Jydsk Pædagogseminarium), Lars Ole Ahlers Gotfredsen (Pædagoguddannelsen Peter Sabroe), Kristian Maagaard (Kolding UCsyd), Thomas Essendrop, (Pædagoguddannelsen København Ø) og Bolette Rottbøll (Frøbel Seminariet). Dernæst sammenholdes der med oplysninger indhentet fra en række seminarier i forbindelse med UMD-konferencen i Kolding, foråret 2009.

3.1 Lektioner i musik - den studerendes perspektiv – fra musikfag til UMD

	Slagelse Pædagog- seminarium	Jydsk Pædagog- seminarium	Pædagog- uddannelsen Peter Sabroe	Kolding (UC syd)	Pædagog- uddannelsen København Ø	Frøbel Seminariet
1980'erne	Min. 132 Maks. 300-400	Min. 112 Maks. 327	Ved ikke ^a	132 ^b	132 ^b	132 ^c
1990'erne	Min. 30 Maks. 220	Min. 20 Maks. 195	Min. 30 Maks. 243	Min. 24 Maks. 190 ^b	Min. 56 Maks. 170	Min. 20 Maks. 150
UMD efter indførsel af Ny Uddannelse	Min. 3 Maks. 160	Maks. 231	Min. 0 Maks. 197	Min. 6 Maks. 116 ^b	Min. 12 Maks. 200- 250	Maks. 218

Figur 4: Antal musiklektioner fra 1980'erne frem til idag med baggrund i seks pædagogseminarier. Fra faget musik til faget UMD.

I oversigten i figur 4 sammenstilles omfang af musiklektioner fra 80'erne og 90'erne med antallet af UMD-lektioner efter ikraftsættelsen af den nye pædagoguddannelse fra 2007. Først og fremmest er der tale om store indbyrdes forskelle på de forskellige seminarier. På nogle af de anførte institutioner er der store re-

duktioner at spore (Slagelse Pædagogseminarium, Kolding), andre er tættere på status quo (Peter Sabroe), mens Frøbel Seminariet og Pædagoguddannelsen København Ø er i timemæssig fremgang. Præmissen for sammenligningen i tabellen er dog problematisk, idet UMD reelt er en sammenlægning af to fag – musik og drama. I dette lys bør UMD-lektionerne i tabellen halveres med det sigte, at levere et virkelighedsnært billede af musiklektionernes omfang.¹⁰

3.2 Lektioner i musik - den studerendes perspektiv – fra musik til musik i faget UMD

	Slagelse Pædagogseminarium	Jydsk Pædagogseminarium	Pædagoguddannelsen Peter Sabroe	Kolding (UC syd)	Pædagoguddannelsen København Ø	Frøbel Seminariet
1980'erne	Min. 132 Maks. 300-400	Min. 112 Maks. 327	Ved ikke	132	132	132
1990'erne	Min. 30 Maks. 220	Min. 20 Maks. 195	Min. 30 Maks. 243	Min. 24 Maks. 190	Min. 56 Maks. 170	Min. 20 Maks. 150
Musik i UMD – tolket som 50 % af UMD	Min. 1 ½ Maks. 74	Maks. 116	Min. 0 Maks. 84	Min. 6 Maks. 58	Min. 12 Maks. 100-125	Maks. 109

Figur 5: Antal musiklektioner fra 1980'erne frem til idag med baggrund i seks pædagogseminarier. Fra faget musik til musik i faget UMD.

Oversigten i figur 5 peger nu mod en kraftig reduktion af musiklektioner. Fx ses på Slagelse Pædagogseminarium en reduktion fra 220 musiklektioner til 74 lektioner på liniefaget inden for de sidste 10 år, på Pædagoguddannelsen Peter Sabroe ses en nedgang fra 243 lektioner til 84, og på Pædagoguddannelsen København Ø ses nu en reduktion fra 170 lektioner til 100-125. Interessant er det, at den obligatoriske musikundervisning i 80'erne langt overstiger den musikundervisning, der nu udbydes på liniefag. Fx modtog en studerende på Kolding Pædagogseminarium i 80'erne omkring 132 musiklektioner på obligatorisk niveau - i dag modtager en liniefagsstuderende på samme seminarium ca. 58 musiklektioner.

Denne voldsomme reduktion skyldes dog ikke direkte bekendtgørelsen for Ny Uddannelse. I bekendtgørelsen gives uddannelsesinstitutionen mulighed for at tildele den enkelte studerende øget musikundervisning. På Frøbel Seminariet ses også kun en mindre nedgang i undervisningstid. Der er dog stadig tale om, at UMD alene er et valgfag – dvs. at mange studerende ikke modtager denne musikundervisning. Det samlede billede af, hvor meget musik fylder på seminarierne, ser derfor betydeligt anderledes ud. Ud fra den vinkel er det interes-

sant at se på, hvor meget musikundervisningen udgør pr pædagogstuderende i gennemsnit. Præmissen for en sådan udregning er i nedenstående oversigt (figur 6), at liniefaget UMD tilvælges af ca. en tredjedel af de studerende.¹¹

3.3 Lektioner i musik udbudt pr årgang (fra obligatorisk fag til valgfag) – et samlet billede¹²

	Slagelse Pædagog- seminarium	Jydsk Pædagog- seminarium	Pædagogud- dannelsen Peter Sabroe	Kolding (UC syd)	Pædagog- uddannelsen København Ø	Frobel Seminarier
1980'erne	205	184		132 ¹³	132 ¹⁴	132 ¹⁵
1990'erne	93	78	101	79 ¹⁶	94	63
Musik i UMD (tolket som 1/3-del af de samlede liniefag) – tolket som 50 % af UMD	27	38	28	23 ¹⁷	45	37 ¹⁸

Figur 6: Antal musiklektioner fra 1980'erne frem til idag med baggrund i seks pædagogseminarier. En opgørelse af hvor mange musiklektioner, der gennemsnitligt appliceres pr hold.

Under forudsætning af, at pædagoger ses som væsentlige og betydningsfulde agenter i forhold til at stimulere børn og andre brugeres musikalske verden, er tallene i figur 6 ganske bekymrende. Gennemsnitligt modtager en pædagogstuderende i 1980'erne ca. 132 musiklektioner. I dag modtager en studerende gennemsnitligt mellem 23 og 45 musiklektioner alt afhængig af, hvilket seminarium, der er tale om. Det er svært at forestille sig, at en sådan udvikling på sigt ikke får konsekvenser for musikmiljøet i vuggestuer, børnehaver, SFO'er, bosteder osv.

Ved konferencen for UMD faget i Kolding den 30. april 2009 blev ovenstående undersøgelse suppleret af en række oplysninger vedr. timeantal fra de forskellige undervisere. Her fremgik det tilsvarende, at der er stor lokal varians mellem de forskellige seminarier. Ligeledes fremgik det, at reduktionen af lektioner er gældende for de fleste seminarier i Danmark. Ud af de 33 seminarier, som i skrivende stund eksisterer i Danmark omfatter redegørelsen 14 seminarier, hvilket giver et rimeligt godt billede af den generelle situation. Redegørelsen viser, at det gennemsnitlige antal af UMD-lektioner på hele uddannelsen - på de adspurgte seminarier hvor liniefaget er oprettet - er 166, hvilket kan tolkes som 83 lektioner til musik.

Det samlede antal UMD lektioner på hele uddannelsen ses i figur 7¹⁹.

Jydsk - Via UC	VIA UC Peter Sabroe - Århus	UCC Højvang/ Ballerup	UCC Nordsjælland	UCC København	UC Sjælland Slagelse	UC Nord-jylland Hjørring
226	253	180	137	171	148	118

UC Nord-jylland Aalborg	VIA UC Midtvest, Ikast	VIA UC Campus Høstebro	VIA UC Randers	VIA UC Thisted	UC Sjælland Haslev	Frobel Seminariet
128	160	101	Ikke oprettet	142	176	218

Figur 7: Antal UMD lektioner, der tildeles liniefagsstuderende på 14 adspurgte seminarier efter implementeringen af uddannelsesreform i 2007.

4. Indkredsning af generelle didaktiske udviklingstendenser for musikfaget på pædagoguddannelsen

Med baggrund i referencegruppens besvarelser fra 2008 samt UMD konferencen 2009 indkredses i det følgende en række didaktiske udviklingstendenser inden for musikfaget på pædagoguddannelsen. Primært sættes fokus på akademisering af faget samt dens bevægelse fra alment fag mod specialfag.

4.1 Akademisering af musikfaget

I EVA-rapporten beskrives en generel akademisering af pædagoguddannelsen, der også berører musikfaget (EVA, 2003). Elsebeth Kirk beskriver de samme tendenser med udgangspunkt i et nærstudie af Jydsk Pædagogseminarium. Blandt musikundervisere på pædagoguddannelserne hersker der en vis skepsis overfor denne udvikling. Ikke på grund af det akademiske som sådan, men fordi de akademiske elementer tager tid og ressourcer fra selve musiceringen og udviklingen af musikalske færdigheder. Således bør den generelle skepsis også ses i forbindelse med den voldsomme timerreduktion, der er beskrevet i det foregående.

En tydelig tendens er - for mig at se - akademiseringens konsekvenser; de studerende er presset af kravet om større skriftlighed, dokumentation etc. med den konsekvens, at opmærksomheden på musikfaget bliver mindre. Er den studerendes valg mellem at skrive/læse og at øve sig på sang/instrument, vælger de det første. Det er kendt stof fra 13 år i grundskolen, det er anerkendt faglighed med tilhørende prestige i modsætning til noget så uhåndgribeligt som at arbejde kropsligt med sig selv (Bolette Rottbøll).

Rottbøls analyse er repræsentativ for holdningen blandt musikundervisere på pædagoguddannelserne: Tidskrævende instrumentalundervisning har gradvist sværere betingelser. Til gengæld styrkes de studerendes evne til at tænke didaktisk på et diskursivt niveau.

En større og større del af undervisningen fyldes af pædagogisk teori og didaktiske problemstillinger, og derfor er der blevet mindre tid til udøvelse af den konkrete musiceren (Lars Ole Ahlers Gottfredsen).

Fokus flyttes fra håndværksmæssig kunnen til viden om og refleksion over fagets muligheder, hvilket betyder mindre mulighed for udvikling af færdigheder. Den studerendes evne til at tænke didaktisk er til gengæld blevet styrket (Birte Zander).

I en akademisk diskurs ekspliciteres og teoretiseres musikkens betydning for livskvalitet, dannelse og udvikling. Musikkens rolle for mennesker er ikke underforstået, men udfordres derimod af det akademiske spørgsmål „hvorfør musik?“. Parallelt hermed ses også en tendens til, at musikfagets formale dannelsesfunktion highlightes. Musik ses udelukkende som et middel til livskvalitet, læring og dannelse og ikke som mål i sig selv.

Tendensen går i retning af mindre material og mere formal dannelse. Vi tager udgangspunkt i det, som er alment og som derfor nemt kan omsættes til pædagogisk brug; rytme, sang og bevægelse (Kristian Maagaard).

4.2 Fra et alment fag til et specialfag

Til de særlige karakteristika ved den nye pædagoguddannelse hører omskrivningen af musik fra et obligatorisk fag til et valgfag. Bl.a. betyder denne ændring, at de studerende ikke udvikler et bredt kendskab til de tre liniefag på uddannelsen. Ligeledes medfører de nye formelle rammer, at de studerende ikke har mulighed for at stifte bekendtskab med faget, før de foretager et valg af liniefag:

På den gamle uddannelse fik alle den samme basisviden om og introduktion til faget på uddannelsens første år. Dette gav dem en god forudsætning for at vælge faget som linjefag. Mange studerende oplevede, at de faktisk havde musikalske resurser, som de ikke havde gjort brug af tidligere og valgte således ud fra denne nye erkendelse. På den nye uddannelse må de studerende vælge linjefag ud fra de erfaringer (eller oftest mangel på samme), som de kommer med, da faget kun introduceres ganske kort (Birte Zander).

Som Zander peger på, er risikoen, at studerende fravælger faget uden egentligt erfaringsgrundlag. Hermed forstærkes den selvforståelse, som de studerende træder ind i uddannelsen med. Det vil sige, at hvis de opfatter sig selv som umusikal-

ske, de da får lov at bevare dette syn. Således opstår større difference mellem musik-folk og de andre.

Studentermassen er mere polariseret i deres almene musikkunnen - enten er de „dårlige“ eller også er de „skide gode“ (Lars Ole Ahlers Gotfredsen).

Denne polarisering kan selvfølgelig anskues fra forskellige vinkler. Det kan siges at være en fordel, at studerende har mulighed for at fordybe sig i et specifikt område. Men set fra pædagogprofessionens aftagerfelt kan det have den uheldige konsekvens, at størstedelen af pædagoger ikke er i stand til at arbejde med musik på et helt basalt niveau. I den sammenhæng bør det ligeledes understreges, at liniefagstækningen medfører, at den studerende ikke drager nytte af den synergi-effekt, som tidligere eksisterede med baggrund i alle de forskellige musiske fag på uddannelsen (Musik, Drama, Værksted og Bevægelse). I 80'erne var børnehaveseminarierne og fritidspædagogseminarierne således forpligtet til at levere 598 lektioner inden for de musiske fag til samtlige studerende (bekendtgørelse 1986). I dag modtager de studerende, der vælger musik og drama, et sted mellem 100 og 250 lektioner inden for det musiske område. På nogle seminarier er der således tale om en nedgang på ca. 55% - på andre er reduktionen ca. 80%.

Generelt har pædagogen ikke længere en bred kunnen indenfor kultur/aktivitetsområdet, men opnår en mild specialisering indenfor det valgte liniefag (Birte Zander).

Det skal rimeligvis nævnes, at karakteristikken af musikfaget som specialfag i nogen grad modsvares af sammenlægningen af musik og drama til et samlet fag. Blandt musikundervisere er der generelt positiv forventning til denne konstellation. Dog er man interesseret i at holde fast ved nogle af musikfagets særlige kendetegn og nøgleområder.

De nye liniefag kan betyde en fagfaglig udvanding, specielt i lyset af svindende ressourcer (Lars Ole Ahlers Gotfredsen).

5. Efter- og videreuddannelse

Dette område er ganske broget og svært at give et entydigt overblik over. De pædagogiske institutioner har generelt købt (musik-)kurser hos mange forskellige typer af udbydere (se fx undersøgelsen Zander et al. 1994). Pædagoger har

således gjort brug af offentlige og formelle kursusudbydere som fx Danmarks Lærerhøjskole og professionshøjskolerne såvel som private og lokale kursusudbydere.

En række forhold tyder dog på, at aktiviteten på efter- og videreuddannelse inden for det musikpædagogiske område pt. er i en bølgedal. Først og fremmest er udbuddet hos de formelle kursusudbydere begrænset. Således har pædagoguddannede uden yderligere uddannelse ikke adgang til DPU's kandidatuddannelse i musikpædagogik. Ligeledes har ingen af professionshøjskolerne igangværende og/eller udbudte diplomuddannelser inden for musikområdet i skrivende stund²⁰. Nogle af professionshøjskolerne har korte musikrelaterede kurser i udbud (fx UC Vest). I det store billede fylder disse dog ganske lidt sammenlignet med den samlede vifte af udbud. Som eksempel kan nævnes VIA University College's efter-videreuddannelsesudbud, hvor der i efteråret 2008 fokuseres på udvikling og læring, med stikord som anerkendende kommunikation, videndeling, forandringsprocesser, læreplaner og interkulturelle kompetencer – men altså ikke musik. En videnskonsulent fra efter- og videreuddannelsesafdeling på Professionshøjskolen University College Sjælland beskriver tendensen således:

Vores primære aktiviteter er PD moduler for pædagoger med fokus på inklusion/udsathed, sprog og så moduler, der handler om specialpædagogik. Desuden har vi en del ledelses PD. Men vi har ingen musikkurser i udbud [.....]. Jeg tror selv, at vi efter en periode, som ikke er helt slut endnu, vil se, at det der med akademisering som herskende diskurs og paradigme, vil blive afløst af EVU (efter- videreuddannelse, red.) som både er metodisk berigende, refleksiv og nyttig for deltagerens hverdagspraksis. Her kan musik blive et omdrejningspunkt, som et eksempel på en virksomhedsform, der kan inkludere børn i det samme børnemiljø, og indeholde elementer af leg og læring, der tilgodeser de udviklingsmål det enkelte dagtilbud har i kraft af kommunens børnepolitik, lov om læreplaner, sprogscreening og børnemiljøvurderinger og senest den pædagogiske udviklingsplan, som alle skal implementere, indenfor en given periode. Der vil altid være et dilemma mellem at spænde musik eller andre virksomhedsformer for en vogn, der også handler om andet end musik i sig selv, for dens egen skyld. ... (fra mailkorrespondance mellem MSWB og Henrik Emil Worsøe, 2008).

Det fremgår her, hvorledes musik primært ses som middel i forhold til andre formål. Ligeledes peges der på, at musik ikke pt. er i højsædet. Sådanne betragtninger støttes af Lotte Kærås, der i mange år har været en af de mest aktive og

indflydelsesrige musikpædagoger på efter- videreuddannelsesområdet. Kærså, der tidligere underviste på Danmarks Lærehøjskole, har nu et kursus på Ryt-misk Musikonservatorium i København, hvor der fokuseres på musik med børn fra to til syv. På disse kurser udgør uddannede pædagoger ca. 1/3-del. I øvrigt kommenterer Kærså udviklingen inden for efter- og videreuddannelse på følgende måde:

Videreuddannelse af pædagoger indenfor musikområdet er for stærkt nedadgående. Det er meget få kurser, der findes og udbydes indenfor småbørnsmusikken.

Ex har jeg i en årrække, indenfor Menighedernes Daginstitutioner hvert år haft 24 timers kurser for pædagogerne i MDs institutioner. Denne kursusvirksomhed er skåret væk, ligesom mange andre efteruddannelseskurser for pædagoger. De musiske områder vægtes ikke som før på seminarierne, derfor er der heller ikke den musiske aktivitet i institutionerne, som alle børn har krav på, og som er fundamentet for små børns liv og læring (fra mailkorrespondance mellem MSWB og Lotte Kærså, 2009).

Som afrunding på kapitlet opsummeres de udviklingstendenser, som er indfanget via de tilgange, der er valgt i nærværende redegørelse. Der er tale om en udbygning af punkterne fra afsnit 1:

- Musik betragtes primært som middel og sekundært som mål.
- Musik er ikke i høj kurs på efter- videreuddannelse.
- Kraftig reduktion af musiklektioner over de sidste 20 år.
- Musik går fra at være obligatorisk til at være valgfrit.
- Faget gøres bredere – der sigtes mod flere målgrupper.
- En generel akademisering af pædagoguddannelsen indvirker på faget i akademiserende retning.
- Der lægges i højere grad op til selvstudium.
- Tidskrævende instrumentalundervisning får gradvist sværere betingelser.
- Det fag-faglige indhold glider i baggrunden til fordel for problemorienteret og tværfaglig undervisning.
- Faget forsvinder som rent musikfag.

Noter

- ¹ Pimære kilder i forhold til udviklingen på de to nævnte seminarier er *Hvor blev musikken af* (Kirk & Fredens: 2000) samt Birte Zander (musikunderviser på Slagelse Pædagogseminarium) og hendes lektoransøgning.
- ² I bekendtgørelsen om uddannelse af socialpædagoger fra 1976 præciseres det, at den studerende skal modtage 500 lektioner i „aktivitetsfag“, som dækker 5 faggrupper – herunder musik. Det er ikke fastlagt, hvor stor en pulje, som skal tildeles musikfaget. I Poul W. Perchs bog „Uddannelsen til Socialpædagog, dens oprindelse og udvikling“ (1983).
- ³ På UMD Konferencen i Kolding den 30/4 2009 blev dette forhold understreget af Flemming Ramussen, som i skrivende stund er formand for censorkorpset og en af personerne bag den nye UMD fagbeskrivelse.
- ⁴ I modsætning til de øvrige seminarier i tabellen var Peter Sabroe tidligere et socialpædagogisk seminarium. Ifølge bekendtgørelsen er der her tale om, at den studerende skal modtage 500 lektioner i aktivitetsfag. Dette fag består af 5 fagområder – her iblandt det musikfaglige område. Det er ikke præciseret, præcis hvor meget musikken skal udgøre.
- ⁵ I følge bekendtgørelsen: 132 timer og heraf 40 timer indenfor 1. studieår (bekendtgørelse om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger)
- ⁶ Se foregående note
- ⁷ Se foregående note
- ⁸ eksklusiv korsang og instrumentalundervisning
- ⁹ eksklusiv korsang og instrumentalundervisning
- ¹⁰ I spørgsmålene til informanterne på de seks pædagogseminarier (referencegruppen fra 2008) fokuseres der bl.a. på den overordnede faglige tænkning i det nye UMD fag. I de fleste besvarelser understreges det, at man tænker UMD-faget som rimeligt fagopdelt i gammeldags forstand – dvs. musiklæren tager sig af musik, dramalæren tager sig af drama og herudover etableres et projektorienteret samarbejde. Det forekommer derfor rimeligt at halvere UMD-lektionerne i tabellen, hvis der skal gives et virkelighedsnært billede af antallet af timer med musikfagligt indhold.
- ¹¹ Med baggrund i informanternes besvarelser fra 2008 er der tale om ca. 30-40%, der pt. vælger UMD, hvilket støtter en sådan formodning.
- ¹² Tallene er udregnet ved følgende formel: (maks.-min.)X 1/3 + min. Ved denne udregning er præmissen, at UMD faget modtager ca. 1/3 del af de studerende, og at denne tendens svarer til tidligere.
- ¹³ I følge bekendtgørelsen: 132 timer og heraf 40 timer indenfor 1. studieår (bekendtgørelse om uddannelse af børnehavepædagoger og fritidspædagoger)
- ¹⁴ Se foregående note
- ¹⁵ Se foregående note
- ¹⁶ Eksklusiv korsang og instrumentalundervisning
- ¹⁷ Eksklusiv korsang og instrumentalundervisning
- ¹⁸ Mangler information om musik obligatorisk – tallet er derfor lidt usikkert.
- ¹⁹ Dette er udregnet som antal lektioner til hold på 15-30 studerende. Ud over dette antal timer skal tillægges vejledning til eksamen på 7. semester. Tilbagemeldinger fra seminarier tyder på, at der kalkuleres med ca. tre vejledningstimer per gruppe.
- ²⁰ Overblikket over professionshøjskolernes kursusudbud hviler på (1) en gennemgang af professionshøjskolernes hjemmesider foretaget i efteråret 2008, (2) en gennemgang af professionshøjskolernes hjemmesider foretaget i efteråret 2009, samt (3) mailkorrespondance med professionshøjskolerne i efteråret 2009.

Referencer

- Boysen, Mikkel Snorre (2006): *Lektoransøgning*. Upubliceret afhandling. Slagelse Pædagogseminarium.
- EVA-rapporten (2003): *Evaluering af pædagoguddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Johansen, Ejler et al. (1998): *Omgå eller omgås*. Rapport nr. 4 fra projektet „Pædagogers Kompetencer“. RUC.
- Kampmann, Jan (1998): Nye Lærere, integration og kulturforandring, i: Johansen, Ejler et al.: *Omgå eller omgås*. Rapport nr. 4 fra projektet „Pædagogers Kompetencer“. RUC.
- Elsebeth, Kirk og Fredens, Kirsten (2000): *Hvor blev musikken af*. Jydsk Pædagogseminarium.
- Moos, L., Kreisler, J., & Fibæk Laursen, P. (Eds.) (2004): *Relationsprofessioner*. København: DPU's Forlag.
- Perch, Poul W. (1983): *Uddannelsen til Socialpædagog, dens oprindelse og udvikling*. København: Socialstyrelsen.
- Perch, Poul W. (1984): *Socialpædagog – Uddannelsesvejledning*. Revideret udgave 1984. København: Undervisningsministeriet. Direktoratet for Folkeskolen og Seminarier.
- Zander, B. et al. (1994): *Musikundervisning i pædagoguddannelsen*. Århus: Systime.
- Zander, Birte (2002): *Lektoransøgning i faget musik*. Upubliceret afhandling. Slagelse Pædagogseminarium.

Love og bekendtgørelser (kan findes på WWW.DPB.DPU.DK)

- Bekendtgørelse om uddannelse af socialpædagoger, nr. 202 af 12. april 1976.
- Bekendtgørelse af lov om uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger 1986.
- Lov om uddannelse af pædagoger (6. juni 1991).
- Bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger (15. juni 1992).
- Bekendtgørelse af lov om uddannelse af pædagog, 2000.
- Bekendtgørelse af ændring om bekendtgørelse om uddannelse af pædagog, 2001.
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog BEK nr. 220 af 13/03/2007.

Musikfaget i læreruddannelsen

Steen Lembcke

1. Lærer mellem profession og akademi

Læreruddannelsen år 2009 befinder sig i et potentielt stærkt miljø på de nye university college-institutioner, også kaldet professionshøjskoler. Uddannelsen har fået et akademisk løft hen imod 2009. Undervisningen på en professionshøjskole er forskningsbaseret, og læreruddannelsen samarbejder med universiteter om forskning og udvikling i forhold til skolefeltet. Der er oprettet videnscentre, der opsamler 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.

Linjefagene, 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 blevet det centrale omdrejningspunkt for uddannelsen, de studerende er ude at undervise i gennemsnit 6 uger i skolen hvert studieår. 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, – især valgstrukturen og begrænsninger af de studerendes valg i ny uddannelse er u hensigtsmæssig. Hermed et vue over musikfaget i processen frem imod i dag.

2. Frem mod 2009

Ved et tilbageblik på musikfagets vilkår helt fra 1954- loven, hvor faget hed Sang, og op til gældende lov om læreruddannelse, 2006-loven, hæfter man sig især ved 5 ting 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: musiklærer i skolen.
5. Centralisering imod større enheder. Lærerseminarium - CVU-University-College.

Denne fremstilling vil tage tråden op fra 1966-loven og frem til 2006-loven og forfølge disse fem punkter suppleret med særlige iagttagelser undervejs. Der refereres for overblikkets skyld til den kronologiske oversigt i slutningen af artiklen.

Det er interessant, at der også er elementer, der igennem hele perioden er stabile, og som ikke påvirkes radikalt af skiftende love og politiske strømninger. Her er der især 2 ting der fremstår som gældende for hele perioden:

1. Stabilt har 13- 15% „kernevælgere“ af en årgang ønsket musik som linjefag.
2. Prioritering og fastholden af de praktisk-musikalske indholdsområder i undervisningen.

En stabil prioritering af de praktisk-musikalske indholdsområder, dvs. musiklærerfærdighederne: brugsklaver, sang, instrumentspil, understreger professionsaspektet. Uddannelsen træner lærerens håndværksmæssige kompetence i forhold til klassearbejdet. Samtidig bevirker akademiseringen gennem opøvelse af teoretiske og refleksive kompetencer i forhold til udvikling og evaluering af under-

visning, at en uddannelse af en musiklærer anno 2009 har som særkende, at den foregår i spændingsfeltet imellem profession og akademi.

3. Musik linjefag 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. Der har i perioden langt fra været tid til analyse og eftertanke, før læreruddannelsen er blevet ændret.

3.1 1966-loven

Betød et radikalt brud med det tidligere højskolepræg i læreruddannelsen.

Der er tale om en begyndende akademisering. Eksaminer indføres imod 1954-lovens mødepligt, der arbejdes med højere faglige krav, videnskabscentreret undervisning og større betoning af det pædagogisk-teoretiske aspekt.¹ Seminarierne er underlagt en central økonomisk styring, i modsætning til under den følgende lov.

Læreruddannelsen bestod af 2 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 foregår på særlige „øvelsesskoler“ i tilknytning til seminarier.

3.2 1991-loven

Efter 91-loven er der stadig 2 linjefag og studiet rummer en 1. del og 2. del.

Perioden med 91-loven var en opgangsperiode for læreruddannelsen på grund af flere forhold. Optaget var kraftigt stigende og fordobledes over perioden 1990-1998: fra 1713 til 4477 studerende. Seminarierne var blevet selvforvaltende med decentral økonomi og decentrale prøver og studieordninger. Fagformål er fælles for alle seminarier og garanti for et vist fælles præg.

På 1. del skal 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“²

Omkring 60% af alle studerende vælger det nye Musik Fællesfag på landsplan. Senere kommer fagene Sløjd, Hjemkundskab og Håndarbejde ind under kategorien praktisk-musiske fag. Musik Fællesfag er 1-årigt eksamensfag med 2 ugentlige timer plus et praktisk-musisk projekt, i alt ca. 140 t, og er designet som et fag, der giver tværfaglige kompetencer til den kommende lærer.

Musik Fællesfag: *Målet er*, at den studerende erhverver sig:

- færdighedsmæssig og videnskabsmæssig 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,
- viden om elementær musikkunde, 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.³ På Musik Linjefag er SMAK-opgaven, (skabende musikalsk aktivitet) et af eksamenselementerne. Strukturen 1 fællesdel + linjefag giver god mulighed for fordybelse og træning af musikkundskaberne faglighed. Det siger sig selv, at Musik Fællesfag var en kvalitet i forhold til efterfølgende at vælge linjefaget. 13 - 15% vælger Musik Linjefag

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 - Musikkunde. CKF kom efterfølgende 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 adjunkter lektorbedømmes senest 3 ½ år efter ansættelsen. Der er i perioden 1992 – 2004 bedømt i alt 49 seminarieadjunkter i musik.⁴

Hen imod 1995-96 begyndte man at forberede en revision af læreruddannelsen, især pga. kritik af folkeskoleelevernes danskkundskaber. Ministeren ønsker at faget dansk skulle gøres obligatorisk på læreruddannelsen. 1. del medførte desuden et voldsomt eksamenspres: mellem 8 og 10 eksaminer i fællesfagene, hvilket blev kritiseret af de studerende.

Praktik: Praktik foregår stadig i et vis omfang på øvelsesskoler, men udvides til også at omfatte almindelige skoler og efterskoler benævnt „kontaktskoler“. Omfang er 20 uger. Det er almindeligt at de studerende kommer både på grundskole og efterskole i deres praktikforløb på læreruddannelsen.

3.3 1997-loven

Uddannelsen rummer 4 linjefag uden fællesdel og er et opgør med enhedslæreren.

En lærer tænkes 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 ligger i kortene at en faguddannet skal undervise hvis det overhovedet kan lade sig gøre. Omkring 1997 er ca. 60 % af musikundervisningen varetaget af linjeuddannede lærere og procentdelen er derefter stigende som følge af signalet om faglærere i fagene. Perioden er præget af nye begreber:

ECTS points (European Credit Transfer System). Læreruddannelsen er på 240 ETCS-points.

Bachelorprojekt. Uddannelsesbeviset hedder „Bachelor of Education“.

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) har vidtrækkende konsekvenser for de professionsrettede videregående uddannelser som lærerseminarier, pædagogseminarier, ernærings- og husholdningsseminarier, sy-

geplejeskoler 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 betyder 97-loven, at 1. del og dermed Musik Fællesfag bortfalder. Beskæftigelse med det tværfaglige „praktisk-musiske“ bliver reduceret til et to-ugers forløb. Nedsikring og kvalitetsforringelse. Linjefagernes time-mængde reduceres yderligere for at få plads til 4 fag. Der argumenteres fra ministerium om en styrkelse af fagligheden, men der er snarere tale om flere fag - ikke en styrkelse af fagligheden.

Erfaringerne med Musik Fællesfag og det stoflige indhold herfra skal enten fravælges eller indarbejdes i linjefaget. Det medfører et behov for en redefinering af faget for de forskellige musikafdelinger og skaber forskelle fra seminarium til seminarium. Langt de fleste steder integreres stoffet og arbejdsformerne fra Musik Fællesfag i linjefaget, dvs. at skabende aktiviteter samt tværfaglige dimensioner som musik og dramatisering og musik og bevægelse m.m. bliver en del af undervisningen.

I forhold til lærerprofessionen er det en gevinst at inddrage disse områder, men på grund af de voldsomme nedskæringer er det blevet betydeligt vanskeligere at uddanne en faglærer i musik. Der er simpelthen ikke bevilget tid nok. Samtidig har nogle seminarier så dårlig økonomi, at holdtimer ændres til lærerløse timer, og for musikfaget rammes det håndværksmæssige område: brugsklaver, sang og instrumentspil meget vilkårligt, med store forskelle⁵ til følge fra seminarium til seminarium. Der er ingen vejledende timetal til undervisning i disse musiklærerfærdigheder.

Det 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 eksplícit. 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 skal redegøre for fagets samspil med de øvrige. For musiks vedkommende udtrykkes det 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.“⁶

Indførelsen af bacheloropgaven markerer en intention om akademisering af læreruddannelsen og distancerer sig således fra en rent praksisorienteret fagopplæring 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 grundlag for at udøve erhvervsfunktioner og fungere selvstændigt inden for det eller de professionsområder, som uddannelsen retter sig mod, og erhverver forudsætninger for videreuddannelse.“⁷

Som et tegn på uddannelsens stigende rettethed imod uddannelse af undervisere til folkeskolen kan man iagttage, at de studerende snarere opfatter sig som „lærere“, „undervisere“, „eksperter i undervisning“ end som faglærere. Den professionelle refleksion er i forgrunden og faglærerkasketten er i baggrunden.

Praktik: En opnormering af praktik til 24 uger markerer en tættere tilknytning til praksisfeltet. Den ene praktikperiode gøres særlig vægtig, samlede 8 uger på 3. årgang i studiet. 4 uger af de 8 er en „aleneperiode“, hvor den studerende står 100% for undervisningen. Samtidig begynder en egentlig praktiklæreruddannelse på seminarierne, som derved knytter kontaktskolerne endnu tættere til uddannelsen.

De studerende er tilfredse med 97-uddannelsen i højere grad end den tidligere uddannelse og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA-instituttet) skriver 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. (...)»⁸

Musikcensorer rapporterer om kvaliteten af 97-linjefaget:

„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“.⁹

I et foreløbigt tilbageblik på udviklingen kan man tale om to processer i udviklingen af den professionelle refleksion. Først er *faget* blevet akademiseret med start i 1966-uddannelsen og siden er selve *professionen*, „underviser af børn og unge“, blevet akademiseret fra 2002 og frem.

Alligevel tager regeringen det skridt at ændre læreruddannelsen. Pisa undersøgelseernes målinger af danske skoleelevers kompetencer vejer tungere end evalueringen fra EVA-institut og censorkorps.

3.4 2006-loven

Hensigten er en „styrkelse“ af fagene Dansk, Matematik og Naturfag:

Uddannelsen der skal foregå på University College/professionshøjskoler rummer en ny opdeling i „store“ og „små“ linjefag. Dette gav øjeblikkelig massive problemer, som af fagfolk og rektorer tolkes som et varsel om, at uddannelsen er struktureret grundlæggende forkert. De studerende valgte ganske enkelt anderledes end man havde forestillet sig.

Valgstrukturen er kort fortalt:

- Den studerende skal som første, obligatoriske linjefag vælge dansk, matematik eller naturfag som „stort“ linjefag (1,2 årsværk) som linjefag A.
- Herefter kan den studerende kort fortalt 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 er foruden Dansk, Matematik og Naturfag: Engelsk, Historie og Idræt;

Linjefag på 0,6 årsværk er: Musik, Biologi, Billedkunst, Tysk, Fransk, Geografi, Hjemkundskab, Kristendomskundskab/religion, Materiel design og Samfundsfag.

Bindingerne betyder, at en studerende *ikke kan læse engelsk, historie eller idræt sammen med et af de andre fag* – for eksempel Musik eller Samfundsfag. Vi ved, at mange af de studerende, der har engelsk, historie eller idræt, hellere end gerne vil supplere med et andet fag, men det er forbudt – også selv om de har kvalifikationer (gymnasialt B-niveau). Tilsvarende udtrykker mange studerende med ét af 0,6 linjefagene som fx Musik skuffelse over, at de ikke kan få lov at vælge Engelsk, Historie eller Idræt.

En anden konsekvens er, at der bliver alt for få studerende til at vælge de mindre skolefag: De studerende der vælger et 1,2 årsværk-linjefag – Engelsk, Historie eller Idræt – fraregnes den gruppe studerende, der er tilbage til at vælge *alle* de øvrige fag.

Bindingerne betyder, at der er *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 kan risikere et veritabelt kollaps af uddannelsen.

Ved optaget af studerende under den ny læreruddannelse viste der sig problemer med det samme.

Kun *en tredjedel* valgte Naturfag i forhold til tidligere. Ønsket om at „styrke Naturfaget“ var absolut ikke lykkedes. Tankevækkende, især fordi fagfolk havde advaret ministeriet. På institutionerne skal 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 er klar fiasko og stik imod intentionerne om „styrkelse“.

Den samme tendens gælder musikfaget og alle øvrige små fag. En undersøgelse¹⁰ viser at faget på én gang vil miste halvdelen af sine studerende under den foreslåede struktur.

De små fag, herunder Musik Linjefag kan kun vælges af en lille gruppe studerende når der er valgt Engelsk, Historie eller Idræt. På uddannelsesstederne har man igen problematikken: Skal man oprette hold på 7-12 studerende? Faget må nedlægges flere steder, faggrupperne skrumper ind, og den faglige styrkelse er med garanti udeblevet. Igen er det tankevækkende, at fagfolk har advaret om konsekvenserne og har foreslået en række justeringsmuligheder som fx at tilbageføre Engelsk, Idræt og Historie fra 1,2 til 0,6-fag. Konsekvensen bliver, at der mangler 200 musiklærere om ganske få år, og det endda ganske unødigt.

Op til ikrafttrædelsen i august 2007 skulle der formuleres nye CKF for alle fag. Det særlige var, at målet for linjefagene skulle formuleres i kompetence-termer i modsætning til de tidligere mål, der havde præg af indholdsbeskrivelser. For Musiks vedkommende bliver det i retning af faglige og pædagogiske kompetencer til undervisning af børn og unge i skolen. Mål for Musik linjefag 2008 er 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,

- a) at den studerende udvikler praktisk-musikalske, musikteoretiske, musikpædagogiske og musikdidaktiske kompetencer i forhold til at varetage musikundervisning af børn og unge,
- b) at den studerende bliver i stand til at virke som engagerende musikleder med musikalsk og pædagogisk overblik, indlevelse og myndighed,
- c) at den studerende opnår evne til at medvirke til udvikling af elevers selvstændige, mangesidige og levende forhold til musik som igangsætter og vejleder,

- d) at den studerende bliver i stand til at formidle musik som et betydningsfuldt identitetsskabende og kulturbærende fag,
- e) at den studerende tilegner sig refleksions- og analysekompetencer i relation til musikpædagogiske 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.¹¹

Disse formuleringer vidner om et fag, der har bevæget sig i forhold til de første fagmål og CKF. Beskrivelsen signalerer en konsolidering af faget, det er forandret kvalitativt og kvantitativt. Tilbageblikket fra de tidlige udgaver af læreruddannelse viser også, at på trods af skiftende økonomiske rammer er der foregået en udvikling i positiv retning af en mere professionsrettet og akademisk højnet læreruddannelse.

4. Situationen efterår 2009

Musiklæreruddannelsen ved professionshøjskolerne har, som vi har set, udviklet sin egen identitet i forhold til skolen. Fagmålet og de Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder er nyligt opdaterede og på plads i forhold til professions-sigtet. Praktik er blevet det centrale omdrejningspunkt for uddannelsen, og de studerende, der kan vælge faget, får en professionsrelevant uddannelse. Men vi får ikke fat i alle „kernevælgerne“, de 13-15% af de nye studerende der gerne vil have musik i deres fagprofil. Eftersom der ikke kan uddannes nok musiklærere på grund af uddannelsens opbygning, står faget i en meget kritisk situation med ekstremt dårlige muligheder for at uddanne tilstrækkeligt med musiklærere.

I foråret 2009 blev der nedsat et udvalg for at arbejde med en styrkelse af musiklinjefaget i læreruddannelsen. Der var den forudsætning for arbejdet, at undervisningsministeriet stillede som betingelse, at det foregik i et samarbejde med konservatorierne. At opstille en række modeller for et styrket linjefag er i sit udgangspunkt noget andet end at tilgodese mulighederne for frit at vælge faget på uddannelsen, og det er langt fra sikkert at samarbejdsmodeller mellem professionshøjskole og konservatorium vil øge produktionen af musyklærere til folkeskolen.

Arbejdet mundede ud i fire modeller:

1. Et styrket musiklinjefag i læreruddannelsen på 72 ECTS point inden for rammerne af den eksisterende læreruddannelse.
2. En professionsbacheloruddannelse i musik 180 ECTS point enten suppleret med et andet skolefag plus pædagogik, psykologi og professionsbachelorprojekt (60 ECTS) eller med en overbygning (120 ECTS) på konservatoriet.
3. En pædagogisk diplomuddannelse i musik (efteruddannelse).
4. En professionsmaster i musikundervisning af børn og unge (efteruddannelse).

Det helt centrale er, at disse uddannelser har hjemme på professionshøjskolerne, hvor samspillet mellem studiet af linjefag, almene fag og praktikperioder med løbende vejledning og efterbehandling giver den studerende en samlet kvalifikation til at undervise børn og unge samt til at indgå i samarbejdsrelationer med forældregrupper.

Model 1 blev i løbet af efterår 2009 udmeldt som forsøgsmulighed hvor de øvrige modeller skal gennemarbejdes yderligere før en eventuel iværksættelse. Model 1 er tænkt som en fordybelsesmulighed for den studerende oven på et almindeligt linjefag og tilrettelægges i et samarbejde mellem professionshøjskole og konservatorium. Konservatoriets bidrag skal tilrettelægges med særligt henblik på de lærerstuderendes behov og vil især dreje sig om en fordybelsesmulighed i kunstneriske og håndværksmæssige færdigheder set i et pædagogisk sigte.

Model 2 er tænkt som en bred musikpædagogisk grunduddannelse på 3 år med en 1-årig specialisering rettet imod folkeskolen og en kandidatoverbygning (efter optagelse) på konservatoriet. Model 2 er i sit udgangspunkt en ikke erhvervsrettet grunduddannelse, hvor man i studietidens praktik får mulighed for at stifte bekendtskab med viften af muligheder for senere specialisering, folkeskolelærer, musikskolelærer, efterskolelærer, SFO- og børnehavemusiklærer og oven på denne uddannelse skal der så sættes en erhvervskomponent.

Model 3 indplacerer sig i den eksisterende Pædagogiske Diplom-efteruddannelsesstruktur med den præcisering, at moduler tilrettelagt af konservatorier kan passe ind i den gældende struktur (er ikke tilfældet aktuelt). Modellen lægger desuden op til, at der udvikles nye moduler i et samarbejde.

Model 4 er en musiklæreruddannelse på masterniveau målrettet til kandidater og bachelorer i musik fra universiteter og konservatorier samt læreruddannede med linjefag plus bachelorprojekt i musik. Det er en masteruddannelse i musikundervisning, der kvalificerer konservatorie- og universitetsuddannede til at undervise i folkeskolen samt giver folkeskolelærere mulighed for faglig efteruddannelse på masterniveau.

Disse modeller rummer bestemt en række muligheder hvis det vel at mærke lykkes at lave et reelt pædagogisk udviklings samarbejde imellem de to uddannelsesverdener. Det rejser også en del spørgsmål som i skrivende stund ikke er afklaret: Vil der blive givet økonomisk tilskud til at sætte disse ting i gang? - Det vil være dyrt for institutionerne. Bliver der tale om en styrkelse? Vil de studerende lokalt i regionerne blive ladt i stikken? Får vi flere musiklærere ud af det?

5. Oversigt: Musikfaget under forskellige læreruddannelseslove

	1713	4477	3534	2991
Læreruddannelse - musikfagets udvikling under skiftende love				
1966	1991	1997	2006	
Grundluddannelse 2 linjefag	1. Del "Praktiskmusisk" projekt 2. Del -2 linjefag	4 linjefag + praktik B-niveau	EVA-rapport 2003 2 store linjefag Eller 1 stort +2 små Deftageletpigt 1 år B-niveau	
Beg. Akademisering Central styret økonomi	Decentralisering Decentrale prøver	Centralt stillede skr. prøver	Professions- bacheloropgave	Professionstærkning
	Mål Sang Instrumentalspil Musikundskab	Mål Sang Instrumentalspil Musikundskab	2002 Mål og CKF: Musikudøvelse Musikalsk Skaben Musikforståelse Fagdidaktik	2006 Mål i kompetenceområder og CKF: Fagdidaktik Musikudøvelse Musikalsk Skaben Musikforståelse
	Praktik 20 uger	ECTS Bologna-process 33 af 240 points Praktik 24 uger	Uddannelse af egentlige praktiklærere	Praktik omdrejningspunkt i uddannelsen
"kernevælgere" (13-15%) Sang-instrumentalspil fastholdes	lærerseminarier	LEKTORBEDØMMELSE fra 1992	MERIT-OPTAG 2002 (1042) 2001 (1875) 2006 (652)	
		CVU	Professionshøjskoler	Musikfaget :
				Kraftig vækst i de faglige indholdsområder Kraftig beskæring af timetallet Benspænd for kernevælgere af faget
				Faglige miljøer truet
				"Pisa som påskud" for at ændre skolen
				Centralisering Større enheder Dårlig økonomi på institutionerne Merketagsfølelse som princip Mål og rammebestyring Intern konkurrence i professionshøjskoler
				Praktik og didaktik centralt i uddannelsen
				Professionel underviser
				Praktik og didaktik centralt i uddannelsen

Noter

- ¹ Bruun og Bichel (2000)
- ² Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet 1994
- ³ Udgivelser af Ingrid Oberborbeck fx „Dansefantasier“ DS - udgivelser af Kirsten Fredens fx „Odysseen“ DS
- ⁴ Lektorkvalificering ved lærerseminarier i faget musik. (Lembcke 2004)
- ⁵ Peter Schiødt (2003) Ressourceundersøgelse. Undervisning i linjefaget Musik på landets seminarier i studieåret 2002-2003
- ⁶ CKF Musik 2002 Undervisningsministeriet.
- ⁷ Bktg. nr. 113 af 19.2. 2001 om professionsbachelorer
- ⁸ EVA-rapporten 2003. Læreruddannelsen. Danmarks Evalueringsinstitut.
- ⁹ Censorformandskabet for læreruddannelsen. Årsberetning 2006. www.emu.dk
- ¹⁰ Juellund, J. og Lembcke, S.: Henvendelse til undervisningsministeren og følgegruppen, marts 2008
- ¹¹ Mål og CKF musik 2006.

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. *Årsberetning 2006*. (www.emu.dk).
- Censorformandskabet for læreruddannelsen. *Årsberetning 2007*. (www.emu.dk).
- EVA-rapporten (2003) *Læreruddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Juellund, J. og Lembcke, S.: *Henvendelse af 4. marts 2008 til undervisningsminister og følgegruppe for læreruddannelsen*.
- 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/.
- Schiødt, P. (2003): *Ressourceundersøgelse. Undervisning i linjefaget Musik på landets seminarier i studieåret 2002-2003* www.dnmpf.dk/.
- Steffensen, J. (2005): *Omstrukturering af læreruddannelse. En komparativ analyse Sverige-Danmark*. 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 færdighedssområder 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) Bktg. nr. 382 af 19. juni 1998 om uddannelse af lærere til folkeskolen.

Undervisningsministeriet (2001) Bktg. nr. 113 om uddannelse til professionsbachelor.

Undervisningsministeriet (2000) Lov nr. 418 af 13. 05. 2000 MVU-loven.

Undervisningsministeriet (2009) Bktg. nr. 408 om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen

Undervisningsministeriet (2009) Bktg. nr. 782 af 17. august 2009 om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser

Den musikvidenskabelige uddannelse med henblik på gymnasie-musikfaget Udvikling og perspektiver 1970-2010

Frederik Pio & Peder Kaj Pedersen

1. Rammebetingelser og historik

1970 som afgrænsningsår giver god mening i universitær sammenhæng. Musikvidenskab har i Danmark været et ganske lille fag både i København (hvor det i form af faglige forelæsninger oprettes i 1896 under Angul Hammerich) og i Århus (hvor faget oprettes i 1947 under Knud Jeppesen). Dette ændrer sig først i midten af 1960'erne (Møller 1998: 4; Schiørring 1979: 398) i forbindelse med velfærdssamfundets gradvise opblomstring. Studentertallet stiger i sammenhæng hermed drastisk. I København var studentertallet i

1928: 59 studerende,

1930-1945: ikke over 100 studerende,

1945-1960: mindre end 150 studerende,

1967-1972 ca. 320 studerende,

1987: 750 studerende,

1997: 850 studerende.

2010: 544 studerende.

(Se hertil Krabbe 1989: 5; Sørensen 1972: 133; Bruland 1998: 33; Schiørring 1979: 386, 391, 394).

Med maj 1968 i Paris og det efterfølgende studenteroprør, der også præger Danmark ved indgangen til 1970'erne, står den nu på opgør med det såkaldte 'professor-vælde'. Dette handler overordnet om denne ansættelsesgruppes privile-

gerede eneret på at sidde i universitetsinstitutternes styrende organer. Der bliver i det hele taget under reformbølgen i 1970'erne

„... etableret en ny indholdsmæssig og organisatorisk ramme omkring uddannelsesaktiviteterne ... „ (Møller 1998: 5).

Århus får et studienævn i 1970 (Møller 1998: 60), således at studerende, yngre lærere og TAPer nu også på demokratisk vis inddrages i instituttets beslutningsprocesser. Toneangivende *buzzwords* bliver op igennem 1970'erne *fagkritik, studenterpolitik, musikfagets videnskabsteoretiske grundlag, faglige debatdage*, etc. Dette demokratisk-kritiske paradigme, der generelt handler om samfundsbevidstgørelse, bevirker i løbet af kort tid en gennemgribende ændring af stort set alle forhold på de to institutter i København og Århus.

For det første anfægtes musikvidenskabens autonomi af det primære aftagerled: gymnasiet. Traditionen tro har musikfaget i gymnasiet været en afspejling af resultater frembragt af den musikvidenskabelige forskning. Men nu sker der det, at Gymnasieskolernes Musiklærerforening kræver revisioner af den musikvidenskabelige uddannelses studieplaner på en sådan måde, at den *rytmiske musik* får en fremtrædende placering i musikvidenskabens uddannelsesprofil. Man sender et brev til uddannelserne, hvor det hedder, at det ikke kan passe, at en nyuddannet kandidat skal sendes på efteruddannelse i sammenspil inden vedkommende kan sendes ud i gymnasiet. Dette sker som følge af, at musikfaget i gymnasiet er under stigende pres fra en generel kritik, der siger, at musikfagets *praksis* på dette tidspunkt har en altovervejende *kunstmusikalsk* profil, som er ude af trit med elevernes og det øvrige samfunds musikalske interesser og virkelighed.

Den europæiske kunstmusik som musikvidenskabens genstandsfelt anfægtes også på en anden flanke, - nemlig af et indefra kommende krav fra de universitetsstuderende om generel inddragelse af samfundsanalyse og kritisk teori. Kunstmusikken hævdes således på dette tidspunkt (i 1970'erne) at være udtryk for borgerlig ideologi. Dette blev sat på spidsen med påstanden om, at man ikke kan lave marxistisk samfundsanalyse efter historisk-materialistisk tilsnit og samtidig lytte til Beethoven (!). Musikkens samfundsmæssighed kommer altså i fokus med kritiske læsninger af musikhistoriske fremstillinger.

1980'ernes dagsorden er præget af en yderligere udvidelse af fagets genstandsfelt, primært imod inddragelse af den rytmiske musik på alle felter. Der sker en gradvis opblødning af fagets forståelse af sig selv som udelukkende et gymnasiefag. Man bevæger sig hen mod en bredere *kulturformidlende* profil. Samtidig bliver 1980'erne det årti, hvor nedskæringer og forringelser af fagets bevil-

lingsmæssige vilkår for alvor begynder at sætte ind. Ved indgangen til 1980'erne har man nu en situation med *tre* musikvidenskabelige institutter. Ålborg-uddannelsen kommer nemlig til i 1976/77, forankret i en tværæstetisk basisuddannelsesstruktur. Studiet går her igennem en lang opbygnings- og konsolideringsfase, et enkeltfagligt Institut for Musik og Musikterapi dannes først i 1986, og man får først i 1990 besat et professorat (som Finn Egeland Hansen fra Danmarks Lærerhøjskole tiltræder).

2. Økonomi

I 1980'erne påbegyndes en bølge af forringelser, som endnu ikke synes at have sluppet faget (jf. Krabbe 1996: 17). Dette fortsætter i 1990'erne (jf. Evalueringscenteret 1999: 36). Københavner-instituttet betegner i 1998 sin situation som „ekstremt dårlig“ (Bruland 1998: 5). Instituttets bevilling er ikke tilstrækkelig, selvom der skæres i semesterlængden og der bruges af kompensationsmidler (Bruland 1998: 39). København skiller sig ud, idet den ellers smukke gamle bygning, der huser instituttet (oprindelig en gammel frimurerloge) i 1998 af personalet betegnes som „temmelig ramponeret“ (Ibid). Om bygningsforholdene i København noterer evalueringscenteret året efter nøgternt at:

„ ... vedligeholdelsesstandard [er] meget ringe og inventaret utidssvarende og nedslidt“ (Evalueringscenteret 1999: 37).

På grund af uddannelsens projekterede udflytning til Amager er en egentlig afhjælpning af disse lokale problemer blevet udskudt på ubestemt tid. I Ålborg og også til dels Århus har man generelt klart bedre lokale- og bygningsmæssige forhold.

Også Århus protesterer imidlertid mod de påførte forringelser, der i perioden ca. 1988-1998 handler om stramninger af SU-regler og stramning af normerede studietider (Møller 1998: 9, 10). Også her har man i 1990'erne økonomiske problemer, - problemer der med sig trækker nedskæringer i semesterlængden og nedskæringer i de praktiske discipliner. Dette fører til anstrengende konflikter med fakultetet (se op. cit., 63). I Ålborg er man tilsyneladende ikke blevet så hårdt ramt. (jf. Boye Johansen 1998: 29). KUP-rapportens målsætning fra 1991 er generelt at arbejde frem mod et musikuddannelsessystem:

„ ... der er sammenhængende, velfungerende, i overensstemmelse med den musikalske virkelighed og i pagt med den danske tradition for folkelig kultur“ (KUP-rapporten 1991: 132).

Denne målsætning kan (for den *universitære* musikuddannelse) siges rent uddannelsespolitisk i 1990'erne at blive anfægtet, hvis ikke ligefrem modarbejdet. Således hedder det i 1999 på en Christiansborg-konference om musikundervisning 8 år efter KUP-rapporten, at:

„ ... målets opfyldelse [dvs. KUP-målet] virker fjernere i dag end dengang“
(Kontaktudvalget 1999, bilag 10, 4).

Samme år, i 1999, konkluderer en af dens forfattere uforblømt:

„Det politiske system har haft to dagsordner: en åben der hed styrkelsen af kvaliteten af uddannelserne. En skjult der hed besparelser. Hvor disse to dagsordner er kommet i konflikt har man valgt besparelserne og håbet at kvaliteten ville klare sig selv“ (op. cit., bilag 10, 3).

I det nye årtusind mærkes påny potentielle forringelser, - nu mest tydeligt gennem afviklingen af alle de tre musikvidenskabelige institutter som selvstændige enheder. Først nedlægges *Institut for Musikvidenskab* i Århus; dernæst nedlægges *Institut for Musik og Musikterapi* i Ålborg pr 31. januar 2006; og endelig nedlægges *Musikvidenskabeligt Institut* i København pr 1. januar 2007.

Med ophævelsen af Københavner-instituttet som selvstændigt institut – som det ældste og samtidig længst tilbageværende af de tre institutter – bliver en næsten 100-årig æra bragt endeligt til ophør pr 1. januar 2007. En æra der oprindeligt begyndte i *Panums værelse*, - et enkelt rum bag KUs festsal i hjørnet af konsistoriegården på Vor Frue Plads. Det var her, *Musikvidenskabeligt Laboratorium* i 1925 blev etableret under den dengang nyudnævnte docent Erik Abrahamsen, og her det første musikvidenskabelige miljø i Danmark blev skabt og udviklede sig op igennem 1920erne (se hertil Kristensen 1979: 216f.). Og det var samtidig her et institut blev til. Man blev i *Panums værelse* frem til 1935/36, hvor man rykkede ind på 1. sal i sydfløjen af det gamle Frederiks Hospital i Amaliegade 29A (se hertil Schiørring: 1979: 389; Marschner 2006: 683).

Københavns Musikvidenskabelige Institut har siden 1. januar 2007 hørt hjemme under *Institut for Kunst og Kulturvidenskab*. I Århus hører musikstudiet i dag hjemme under *Institut for Æstetiske Fag*. Og i Ålborg er *Institut for Musik og Musikterapi* ophørt. De to uddannelser og de ansatte er delt ud på henholdsvis *Institut for Kommunikation* (musikterapi-uddannelsen) og *Institut for Sprog og Kultur* (musikuddannelsen).

3. Officielle bestemmelser og retningslinier

Omkring 1985 ser man begyndelsen på et paradigmeskift fra en germansk-skandinavisk uddannelses-tænkning over til en angelsaksisk-amerikansk uddannelses-tænkning.

I 1991 – seks år efter 1985-bekendtgørelsen¹ – advarer KUP-rapporten for musikfaget mod konsekvenserne af de i mellemtiden gennemførte reduktioner af studietider og reduktioner af ressource-allokering på universiteternes musikvidenskabelige uddannelser. Man noterer sig, at

„... musikkandidaterne fra alle tre institutter hidtil har kunnet fungere tilfredsstillende i gymnasieskolen/ Men arbejdsgruppen mener også at måtte påpege, at den konstaterede tilfredshed er skabt af kandidater, der stort set alle er uddannet under tidligere studieordninger med længere studietid og mere tilfredsstillende ressourceforhold, og arbejdsgruppen mener at måtte advare imod de konsekvenser, som den gennemførte stramning af ressourcetildelingerne vil have for kvaliteten af musikuddannelserne på de tre musikinstitutter“ (KUP-rapporten 1991: 107).

Hvis man anlægger det lange historicerende blik på de musikvidenskabelige uddannelser, så kan man få en fornemmelse af opbruddets karakter ved at se på den samtidige reform af de akademiske grader og deres indhold. Akademiske grader er jo benævnelser af akademisk kompetence og en differentiering af denne kompetences karakter.

Fra 1968 frem til 1985 gennemføres der studieplansrevisioner i årene 1968, 1975, 1982, 1985 (jf. Krabbe 1987: 6). Men det der fastholdes uforandret i denne periode er, at den universitære musiklæreruddannelse forbliver opbygget af studiemoduler normeret til to årsværk. På Aalborg Universitet (AUC/AAU) har man en anden bekendtgørelsesstruktur med en 1-årig basisuddannelse, men fra 1985 kommer også Aalborg-uddannelsen ind under humanist-bekendtgørelsen.

Perioden 1968-1985:

Exam. Art: normeret til 2 års studier i ét fag (bifag)

Cand. Phil: normeret til 4 års studier i ét fag (hovedfag)

Cand. Mag.: normeret til 6 års studier (hovedfag + bifag).

Gymnasielæreruddannelsen i musik består altså frem til 1985 af et 6-årigt hovedfag med bifag, *cand. mag. (candidatus magisterii)*; et 4-årigt hovedfag i musik, *cand. phil. (candidatus philosophiae)*. Eller uddannelsen består af et 2-årigt bifag i musik, *exam. art. (examinatus artium)*, kombineret med hovedfag i et andet fag.

Med 1985-bekendtgørelsen påbegyndes nu reduktioner i studietiderne (begyndende med cand. mag. uddannelsen der skæres med ét år²). KUP-rapporten taler i forlængelse heraf om, at „kraftig strukturel turbulens“ har præget de musikvidenskabelige uddannelser (KUP-rapporten 1991: 12). KUP-rapporten færdiggøres og udkommer næsten samtidig med, at den nye bachelor-uddannelse sættes i værk i efteråret 1990. Bachelorgraden er del af en angelsaksisk-amerikansk studiestruktur. Med denne uddannelsesændring introduceres samtidig ideen om ultrakorte fag af helt ned til ét årsværks varighed:

Suppleringsfag 1 årsværk

Sidefag 1,5 årsværk

Bachelor 3 årsværk (2 år musik + 1 år tilvalg), (i Århus og Aalborg er bachelorgraden på dette tidspunkt typisk et-faglig)

Cand. Mag. 5 årsværk (3,5 + 1,5) (dvs. 1,5 årsværks sidefag på overbygningen).

Dermed gør en ny situation sig i 1990 gældende, hvor den gamle struktur med blokke normeret til 2 år bliver brudt op. Det er her, den 4-årige cand. phil. uddannelse – der hidtil har udgjort et centralt tyngdepunkt i musikuddannelserne herhjemme (Boye Johansen 1998: 9) – erstattes af den 3-årige bachelorgrad (KUP-rapporten 1991: 44). Fra efteråret 1990 omdannes de humanistiske uddannelser altså til bachelor-uddannelser, og der ligger i omdannelsen en intention om, at disse uddannelser skal være selvstændigt kompetencegivende, en intention som dog ikke er slået igennem i praksis eller i øvrigt fulgt op.

Hvor cand. phil. og cand. mag. graden begge har kandidatspecialet som selvstændig afhandling, så har hverken suppleringsfag, sidefag eller bachelor nogen selvstændig afhandling. Bacheloruddannelsen har indbygget et 'projekt', som er et meget stærkt udtyndet ekko af cand. phil. hovedfagsspecialet. En konsekvens af skiftet fra cand. phil. til bachelor er altså, at den selvstændige afhandling fjernes, og at man forestiller sig en kompetencegivende uddannelse uden en egentlig afhandling. Dermed *svækkes et afgørende moment* for den studerendes identitet som akademisk uddannet person (jf. Bruland 1998: 5-6), hvis man alene tager en bachelorgrad. Denne forringelse afvises af alle tre musikinstitutter som „uacceptabel“ med henvisning til studiets integrerede praktisk-teoretiske dimensioner. Man tager eksplicit afstand fra bachelorerens anvendelse som musikundervisere i gymnasiet (KUP-rapporten 1991: 103-104).

I 1993 – 8 år efter 1985-bekendtgørelsen – reagerer institutterne og de samlede fakultets-studienævn i både Ålborg, Århus og København mod udviklingen væk fra *lange uddannelser i et eller to store fag* hen mod en situation, hvor der

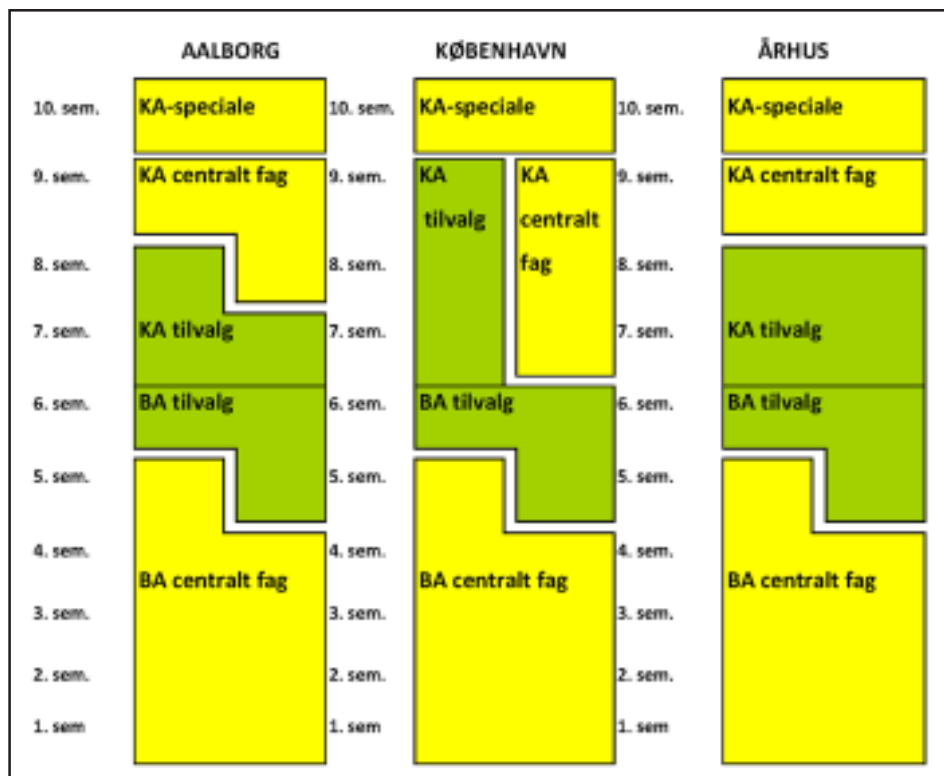
i stedet gør sig gældende *kortere uddannelser i flere mindre fag eller årsværks-puljer*. Man kan sige at svaret på fakultets-studienævnenes henvendelse til folketinget indirekte kommer med bekendtgørelsen i 1995:

Tilvalgsfag 0,5 årsværk
Suppleringsfag 1 årsværk
Sidedag 1,5 årsværk
Bachelor 3 årsværk
Cand. mag. 5 årsværk.

Med denne bekendtgørelse kommer der endnu mere af det, som man har protesteret imod fra universiteternes side. Reformeringen over mod en angelsaksisk studiestruktur medfører, at en cand. mag. med musikstudier *efter* 1995 kan have læst musik i alt fra 5 års studier ned til et halvt års studier (musik som tilvalgsfag). Dette medfører en betydelig risiko for udvanding af den faglige kvalitet, som musikkandidater og andre studerende fra musikvidenskab kommer ud med.

Med denne transformation ansues den studerendes uddannelse efterhånden ikke mere som et egentligt dannelsesprojekt. Det bliver nu gradvis i højere grad en kompetence-orienteret *human resource* diskurs, der tager taleretten til at definere den studerende. Det, som denne udvikling vælger at ignorere, er den simple kendsgerning, at det tager tid at blive en god musiklærer. Der gøres altså en ny rammesætning gældende, der potentielt indebærer et indgreb i den universitets-uddannelse, der forbereder de kommende musiklærere til at kunne videregive den musikkultur, vi er formet af. Dette handler om videregivelsen af kulturarv til den næste generation. Noget som ikke sker af sig selv. Så der er også klare kultur-politiske implikationer i det her beskrevne opbrud.

Rammen for gymnasielæreruddannelsen ved universiteterne er aktuelt givet med bekendtgørelsen af 2004. Den fortsætter de tendenser, der har gjort sig gældende gennem de ovenfor skildrede strukturelle ændringer, ved at etablere opdeling mellem centralt fag og tilvalgsfag både på bachelorniveauet og på kandidatniveauet, således at en kandidatuddannelse, der giver gymnasiekompetence i to fag, nu er struktureret som et bachelor-centralfag på 2 årsværk, et bachelorprojekt, som udarbejdes på uddannelsens 5. semester i det centrale fag samtidig med, at det andet fag (bachelortilvalget) påbegyndes. Det andet fag fortsætter og afsluttes tidligt på kandidatniveauet (kandidattilvalget), hvorefter man vender tilbage til studiet af centralfaget, der afsluttes med kandidatspecialet.



Figur 1: Opdelingen mellem centralt fag og tilvalg på de tre musikvidenskabelige kandidatuddannelser

Hvis musik er tilvalgsfag, vil man fortsat have de problemer, der har knyttet sig til de fleste hidtidige studieordninger (musik som bifag, musik som sidefag), at opnå reel kompetence inden for snævre tidsrammer. Hvis musik er centralt fag, har man institueret den strukturelle problematik at afbryde forløbet, mens man studerer tilvalget. Det gør det vanskeligt at udvikle kompetencerne kontinuerligt. De tre universiteter i Ålborg, Århus og København har søgt at løse dette strukturelle problem på tre forskellige måder. Dette er illustreret i den i figur 1 opstillede graf.

4. Didaktiske udviklingstendenser

4.1 Indholds-dimension

Det musikvidenskabelige genstandsfelt er blevet *voldsomt forøget* de sidste 30 år. Indtil omkring 1970 beskæftigede man sig i Århus og København udelukkende med europæisk kunstmusik og folkelig sang. Meget forsimplet og oversigtsagtigt

kan man sige, at i 1970'erne kom der videnskabsteori, sociologi, jazz og medier til. I 1980'erne kom der computer-teknologi og populærmusik til. I 1990'erne kom der interesse for fremmede kulturer og kulturteori til.

Rock- og popmusik, medier, ungdomskultur, underholdningsmusik, allehånde typer af social- og kulturteoretiske formationer har holdt deres indtog sammen med studier af ikke-vestersk musik (Møller 1998: 17). Metodologisk set bliver faget også gennemtrængt af pluralisme (æstetisk, sociologisk, etnologisk, kulturvidenskabelig, etc.) og et hertil naturligt knyttet element af øget tværfaglighed vinder tillige frem (Bruland 1998: 15).

Denne udvikling gør, at spørgsmålet om selektion af uddannelsesindhold bliver mere og mere presserende, idet „... fagets grænser ikke er så klare som tidligere“ (Ibid). Og dette spørgsmål om selektion af uddannelsesindhold er igen knyttet til de tre institutters respektive selvbeskrivelser.

I 1985 oprettes i Ålborg den for uddannelsen siden karakteristiske overbygningsgretoning i henholdsvis: *musikteknologi*, *musikpædagogik* og *musikhistorie*. Særlig den musikteknologiske dimension har frem til omkring år 2000 kendetegnet uddannelsen udadtil.

København er kendetegnet ved den betydelige forskningstradition, instituttet er bærer af. Man har her opbygget gode forskningsfaciliteter, i kraft af et velassorteret bibliotek og diskotek. Dette gør sig særlig gældende på wienerklassikkens område (JPL-samlingen), og hvad angår jazz-samlingen (samlingen *Arkiv for Dansk Jazzhistorie* havde i mange år til huse på instituttet. Den er nu overgået til *Det Kgl. Bibliotek*). Jazz-området er på det seneste gledet ud af instituttets forskningsprofil. På det allerseneste er et *Center for Dansk Jazzhistorie* under opbygning på Aalborg Universitet.

Århus har i kraft af sit fokus på elektronisk musik i 1970'erne haft udstyr, der har betydet, at den rytmiske musik fik forholdsvis gode faciliteter, specielt hvad angår rock og musikindspilningsudstyr. Endelig har man i Århus *Sanghistorisk Arkiv* med fokus på danske musiktraditioner og dansk traditionel musik.

4.2 Begrundelses-dimension

I KUP-rapporten fra 1991 slås det fast at *den gamle tradition stadig er gældende* – en tradition der går tilbage til slutningen af 1930erne, hvor der blev oprettet hovedfag i musik ved Københavns Universitet, mao. at den musikvidenskabelige uddannelse i praksis er en musikleærer-uddannelse og at der er „... én hovedaf-tager, gymnasiet“ (KUP-rapporten 1991: 46).

I 2007 (15 år efter) siger studielederen på Kbh.-instituttet derimod at:

„ ... det er en anakronisme fortsat at tale om musikvidenskab som primært et gymnasiefag“ (Fjeldsøe 2006a: 2).

Der sker altså en forskydning af den musikvidenskabelige uddannelse fra at være en læreruddannelse rettet mod et gymnasiefag over til at være en bredere mere sammensat form for *kulturformidlingsfag*. Denne omlægning af fagets profil sker reelt i løbet af 1980'erne (Møller 1998: 20).

Da musikuddannelsen i Ålborg begynder i 1976/77, er der i kraft af Aalborg Universitets intention om at være et universitetscenter tale om en *specifik gymnasielæreruddannelse* med integreret pædagogikum (Boye Johansen 1998: 9). Selv om den oprindelige model ikke blev realiseret, så har gymnasiuddannelsesperspektivet stået stærkt, - men Aalborg Universitets kandidater har dog også i vid udstrækning fundet ansættelse uden for gymnasiesektoren.

Til trods for den politiske bevidstgørelse og demokratisering af uddannelsen, der sker i 1970'erne, fastholder man (igennem 1970'erne) en relativt entydig binding til gymnasieskolen. Dette altså til trods for den voldsomme reformering af studiet, der sætter ind på andre niveauer. Bruddet med gymnasiet i dets egenkab af at være *primæraftager* af kandidater er noget, der først sker op gennem 1980'erne. Man erkender således retrospektivt i 1998, „at der i visse perioder er gået gymnasium i studiet“ (Møller 1998: 41).

Også i evalueringscenterets rapport (1999) anbefaler man, „at gymnasiet ikke får en for dominerende rolle i forhold til uddannelsen“ (Evalueringscenteret 1999: 78). En øget grad af autonomi mener man vil øge den musikvidenskabelige institutions chancer for at kunne udvikle sig. Fornyelse må komme indefra – dvs. fra institutionens forskningsydelse. Fornyelse og dynamik kan ikke findes i omverdenens krav til studiet, men må findes i forskningens eget element af nytænkning (Boye Johansen 1998: 17). Således hedder det i København:

„Ser man tilbage på de seneste 25 år [dvs. 1973-1998], har man nok i særlig grad skelet til gymnasieskolens behov. Dette har resulteret i en oprustning af især musikledelse ... / Spørgsmålet er om man er gået for langt i henseende til at lytte til gymnasieskolen, og om man i højere grad skulle definere faget på egne indre præmisser“ (Bruland 1998: 48).

En effekt af, at man i den nævnte periode lægger sig efter gymnasieskolen og dermed aftagerleddets ønsker, er, at det praktisk-musikalske element generelt svulmer op. Her får i København disciplinen 'musikledelse' tilsyneladende en gøgeungeeffekt op igennem 1990'erne (jf. op. cit., 13).

Modreaktionen på denne ubalance ser man i slut-90'erne. En studentergruppe i København (D-gruppen) bliver i perioden ca. 1997-2000 eksponent for en holdning, der argumenterer for en generel oprustning af Kbh.-uddannelsens *videnskabelige* dyder. Denne studentergruppes aktiviteter er dokumenteret i den københavnske institutavis *Do-Re-Mi* i samme periode. Dertil kommer, at repræsentanter for D-gruppen også spiller en fremtrædende rolle i forbindelse med instituttets selvevaluering i 1998.

I Århus og Ålborg ser man omkring ITP-disciplinen (integreret teori og praksis) en lignende tendens, hvor den teoretisk-videnskabelige dimension af uddannelsen må holde for (jf. KUP-rapporten 1991: 105; Møller 1998: 18). ITP-disciplinen lægger således både i Århus og Ålborg beslag på undervisningsressourcer i et omfang, hvor KUP-arbejdsgruppen bekymrer sig for, at dette risikerer at

„... medføre en nedprioritering af fagets musikhistoriske og videnskabsteoretiske aspekter som på længere sigt vil være uacceptabel“ (KUP-rapporten 1998: 106).

4.3 Kandidatens selvdannelse

De sidste 10-15 år har man især i Århus ved siden af uddannelsen som gymnasielærer, der er en særlig linje, opmærksomt vendt sig mod de nye muligheder, man ser i det senmoderne videnssamfund. Man forestiller sig fremtidens kandidater som en form for akademisk funderede *musiklivs-entreprenører* beskæftiget med eksempelvis management, som kultur-kommentatorer, iværksættere af musikprojekter, pladeproducenter. Ja man kan sågar arbejde med „akustisk økologi“ og „soundscaping af byerne“ (Skov Larsen 2007: 21). Der skitseres med andre ord en ny og *meget bredere* vifte af funktionsmuligheder, hvor man er af den formening, at musikformidleren og den musikalsk informerede kulturteoretiker vil kunne virke, ligesom man forestiller sig at musikalsk praksis kan have andre former end sammenspil. I musikvidenskab Århus hedder det hos faglederen (i *Augustus* 2007) at den studerende skal

„ ... selv skabe sine egne kompetencer og derefter sælge det til en arbejdsgiver og bevise at den fagtoning man har valgt er den rigtige“ (op. cit., s. 20)

Denne situation rummer den problematik, man kunne kalde: 'en muligvis for nedtonet stillingtagen til indholdsselektion i uddannelsen'. Der bliver med andre ord tale om en form for frisættelse, hvor den enkelte studerende forventes at realisere sig ved at omsætte sine kompetencer på arbejdsmarkedet. I Århus tilbyder man klogeligt både *mentorer, alumnetværk og vejledning*. Dette for at

modvirke at denne omfangsrige frisættelse i det senmoderne slår om i noget uønsket. I København er denne frisættende selvdannelses-problematik kommet til udtryk i form af tre kandidat-studieordninger - der altså udgør alternativer til den også tilbudte gymnasieuddannelse. Der tilbydes her (i) almen profil, (ii) musikleder profil samt (iii) Music/Arts Management.

De tre musik-uddannelser i København, Århus og Ålborg synes altså for indeværende ikke at forstå sig selv primært som gymnasielærer-uddannelser. Uddannelserne forankrer sig tillige omkring produktionen af kulturformidlingskandidater. På Aalborg Universitet startede i efteråret 2007 en ny variant af bacheloruddannelsen med fokusering på populærmusik og populærmusik-historie, kultur og medier, arrangement og fremførelse af rytmisk musik samt lydproduktion og musikteknologi.

4.4 Pædagogisk dimension

Det bredere kulturformidlende paradigme gør sig gældende til trods for, at mange studerende fortsat i praksis ender som musiklærere. Således hedder det i en dimittend-undersøgelse fra KU fra 1999 (altså 15-20 år efter universitetets påbegyndelse af en distancelæggelse til gymnasieskolen):

„En nærmere undersøgelse af, hvilke stillinger dimittenderne bestrider viser yderligere, at langt den største andel er beskæftiget som gymnasielærere. Desuden angiver en meget stor andel, at de er 'musiklærere', men hvorvidt lærerrollen udspilles i et gymnasium eller i en anden skolemæssig sammenhæng fremgår ikke“ (PLS Consult 1999: 82).

I denne sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, at ca. 60-70% af de musikvidenskabelige studerende i 1999 vurderer, at deres uddannelse prioriterer 'pædagogik' og 'formidling' 'lavt' eller 'meget lavt'. Dette skal holdes op mod den kendsgerning, at pædagogiske kompetencer af de samme studerende tværtimod anses for at være

„ ... blandt de færdigheder der er vigtigst for deres virke på arbejdsmarkedet“ (op. cit., 14).

Dimittenderne bliver således bedt om at prioritere ti forskellige færdigheders betydning for deres virke på arbejdsmarkedet. 'Evne til formidling' finder dimittenderne *vigtigst af alle færdigheder* (78%). 'Pædagogiske evner' ligger også helt i top, da 72% af de studerende finder denne kompetence 'meget vigtig' (op. cit., 70).

De studerendes meget høje prioritering af – og efterspørgsel på – pædagogisk kundskab står med andre ord i kontrast til uddannelsernes omvendt noget lave prioritering af selv samme kundskab:

„Dette opleves af mange dimittender som et alvorligt problem ... „ (op. cit., s. 90).

Samlet giver dette et billede af en modsigelsesfyldt situation. Det bør imidlertid nok ses som del af en bredere, *mere generel* universitetskultur. I Evalueringscentrets undersøgelse af de tre institutter i 1999 anbefaler man da også, at 'pædagogiske elementer' og 'formidlingsmæssige aspekter' opprioriteres (Evalueringcenteret 1999: 18, 66). Siden har man arbejdet målrettet på at forbedre dette.

Eksempelvis har musikvidenskab på Københavns Universitet været med til at udvikle en ny *musikpædagogisk* kandidatuddannelse i samarbejde med musikafdelingen på *Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU)* under *Aarhus Universitet*. Uddannelsen blev godkendt af VTU-ministeriet i april 2005 til begyndelse pr 1. september 2006. Der er her tale om en kandidatuddannelse i 'didaktik (musikpædagogik)'. Denne uddannelse erstatter den gamle faglig-pædagogiske kandidatuddannelse (cand. pæd.) i musik som *Danmarks Lærehighskole (DLH)* udbød i 30 år. Denne uddannelse blev imidlertid nedlagt i 2000 og endeligt udfaset i 2004 i forbindelse med afviklingen af *DLH* og *Danmarks Pædagogiske Institut* med henblik på oprettelse af *DPU*. Der er tale om en forskningsbaseret kandidatuddannelse i musikpædagogik, hvor der imidlertid ligger op til 30 ECTS point placeret på musikvidenskab. På den skitserede baggrund forekommer denne uddannelse at være et spændende og lovende vidnesbyrd om et tættere samarbejde mellem musikvidenskabelig og musikpædagogisk tænkning. Således tilbydes de studerende på musikvidenskab som led i samarbejdet mellem KU og DPU valgfag i „Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis“ (se hertil Fink-Jensen: 2008). Se i øvrigt kapitlet om DLH og DPU.

I Århus er de enkelte fag forpligtet på en mere didaktisk dimension: Solo-sang er suppleret med sangpædagogik, ITP-fagene har indbygget en pædagogisk dimension, hvor de studerende på 2. år under supervision underviser førstestårsstuderende etc.

På alle tre institutioner er indført adjunktpædagogikum, hvilket alt andet lige betyder, at den pædagogiske dimension er noget man forholder sig til – også på universiteterne. På fakultetet tilbydes de studerende ligeledes løbende kurser i skriftlig og/eller mundtlig formidling.

5. Personalia

Ved indgangen til 1970'erne og det hertil knyttede studenterboom så man i København en veritabel eksplosion i antallet af VIP-ansættelser. København havde følgelig ansættelsesstop i perioden 1976-1993. Da medarbejderstaben generelt er kendetegnet ved stabilitet og kontinuitet medfører dette ca. 30 år efter – i slutningen af 1990'erne – et naturligt behov for nyrekruttering og fremtidssikring af fagets kernestab. Fra 1994-1999 bliver der så ansat 5 nye VIPer (inden for bl.a. det 20. århundredes kunstmusik, rockforskning, musiketnologi, middelaldermusik, se Bruland 1998: 14). Den naturlige aldersbetingede afgang gør simpelt hen, at en stor del af VIP-staben pensioneres over en meget kort periode. Det siger noget om denne massive og samtidige afgang, at den samlede VIP-stab – *til trods for* rekruttering af nyt personale – *alligevel* falder fra totalt fra 16 VIP i 1998 til kun 7 VIP i 2007. Denne tendens i København er ikke atypisk. Derfor noterer Evalueringscenteret også i 1999, at der på alle tre institutter er en udtalt skæv aldersfordeling (Evalueringscenteret 1999: 17; Bruland 1998: 49).

De gamle generalist-lærere (professorer eller lektorer) – hvor sidste generation i anden halvdel af 1990'erne går på pension – havde typisk en uddannelsesbaggrund, der (ofte startende i Sangskolen og Drengeskolen) kombinerede konservatoriestudier (typisk organisteksamen) med universitetsuddannelse (typisk magisterkonferens). Disse lærere kunne undervise i en *bred vifte* af discipliner (Bruland 1998: 11). Og i kraft af deres konservatoriebaggrund havde de også til en vis grad en pædagogisk grunduddannelse med sig, således at de i større eller mindre omfang rådede over pædagogiske kvalifikationer.

Lærere med en sådan profil erstattes i anden halvdel af 1990'erne af forskningsmæssigt mere specialiserede ph.d.er. Ph.d. graden er nemlig i mellemtiden – med den ny stillingsstrukturreform – blevet en forudsætning for universitetsansættelse, hvad angår adjunkt/lektor-stillinger, mens studieadjunkt/studielektor, der også er faste stillinger, kan tilbydes til undervisere med anden uddannelse.

Dette er sammenfaldende med en udvikling, hvor undervisningen i de *musikalsk-praktiske fag* gradvis overgår til at blive varetaget af eksterne undervisningsassistenter, - fra oprindeligt at have været varetaget af fastansat personale (Bruland 1998: 27; i Århus søger man i dag på dette område at fastholde en fastansættelsesstrategi). Dermed opstår som en bivirkning af denne reform – og som følge af det ressourcepres, som 1960ernes studentertilstrømning oprindeligt medførte – et institutionelt problem: Nemlig at en for stor del af uddannelsens undervisning nu gives af løst ansatte lærere med perifer instituttilknytning (Møller 1998: 13). Evalueringscenteret taler i 1999 om et „generelt fænomen“, - nemlig at undervisningen:

„ ... ikke bare i vidt omfang, men også i et klart stigende omfang varetages af ikke-fastansatte undervisere ... „ (Evalueringscenteret 1999: 16).

Udviklingen i Københavner-instituttets VIP-bestand:

1980: 25 VIP

1987: 19 VIP

1998: 16 VIP

2007-2010: 7 VIP

(Bruland 1998: 26)

Bare på de sidste 10 år er der tale om mere end en halvering af uddannelsens fastansatte, videnskabelige lærerkræfter. Man noterer sig, at der ved instituttet i dag formelt set ikke er nogen fast lærer inden for den europæiske kunstmusik fra Bach til Schönberg. Et område der tidligere er blevet varetaget af fremtrædende lærer- og forskerpersonligheder som professorerne Nils Schiørring, Jens Peter Larsen, Henrik Glahn og Jan Maegaard.

Århus har op gennem 1980'erne samt i 1990'erne ligget ret stabilt omkring de 12-14 VIP, (Møller 1998: 43, 63). Men i 2010: 6 VIP med forskningsforpligtigelse (samt 3 studielektorer /-adjunkter og en post doc). Også noget der inden for de sidste 10 år ligner en halvering.³

Ålborg (musik + musikterapi): 1997-99: 6 VIP (Evalueringscenteret 1999: 46, 31). I 2008 10 VIP. Dette personale er fordelt med 4 VIP på musikuddannelsen, der har gennemgået en personalereduktion, og 6 på musikterapiuddannelsen. Tilsyneladende er Ålborg – siden sin spæde start i 1978 (Boye Johansen 1998: 26, hvor det store miljø dengang var i Kbh. med 25 VIP) – blevet landets største universitære musikforskningsmiljø, dog med hovedvægten på *musikterapi*.

6. Status og perspektiver

I.

Skal man gøre status, må man konstatere det nedslående faktum, at faget musikvidenskab i dag synes at være under et *top-down* politisk pres, – et pres der siden midt-80'erne har taget til i styrke. Musikvidenskab i Århus blev i efteråret 1997 *lokale- og bygningsmæssigt* set fusioneret med andre (æstetiske) fag. Dernæst er alle tre musikvidenskabelige studiers *institutionelle* autonomi blevet sløjfet. De musikvidenskabelige studiers *institutionelle* identitet er altså blevet lukket ned eller er i bedste fald under en tværdisciplinær omdefinering.

Disse ovenfra kommende økonomisk-politisk dikterede forringelser af studiet fra 1980'erne og frem er foregået sideløbende med et opbrud, hvor faget har søgt at genbeskrive sit eget hvorfor-spørgsmål. Fagets begrundelsesdimension er kommet i spil. Fra en relativt entydig selvbeskrivelse som gymnasierettet musiklæreruddannelse bliver musikvidenskabens omverden og aftagerled stadig mere pluralistisk og sammensat op gennem 1980'erne og 90'erne.

Men hvilke fremtidsrettede perspektiver kan denne situation da give anledning til?

Hvis musikvidenskaben skal bevare og styrke sin status som uddannelsesfag, synes det henvist til en vanskelig balancegang. Dersom – på den ene side – faget lukker sig om sig selv i en fag-esoterisk, introvert fordybelse i rent faginterne problemfelter og et musikalsk nomenklatur, så risikerer musikfaget gradvis at effektuere sin egen selvudelukkelse fra det øvrige samfund. Dermed vil det ikke være svært for de magthavende uddannelses-politiske beslutningstagere at finde argumenter for at svække faget som uddannelsesfag. På den anden side bør musikvidenskaben næppe heller udvande sin faglige substans ved at søge sin legitimitet i rent fageksterne argumentationssammenhænge. Derved forekommer faget at ville miste sin faglige identitet.

Dilemmaet handler med andre ord om, at musikvidenskaben i vor tid næppe udelukkende kan være sig selv nok. Det er en blindgyde for faget, hvis det lukker sig om en egen kontekstløs musikfaglighed, i et tab af de sammenhænge som musikken altid-allerede er skabt ind i. Musikvidenskaben er dermed henvist til i dag at levere en *selvbeskrivelse*, der i et eller andet omfang inddrager eller tematiserer den verden, musikken er et spejl for. Musik betyder noget og er en uundværlig del af mange, mange menneskers hverdag og livsførelse. Udfordringen består så i at tænke faget ud fra en tilhørighed til denne livsverdensdimension uden dermed at udvande og relativere studiet af musikken i dens væsenskarakter. Men at lave en uddannelsestænkning, der griber musikken i et udgangspunkt, der tematiserer dens praksisnære *livsbetydning*, - dette er vel næppe nødvendigvis ensbetydende med et relativierende angreb på musikkens væsenskarakter og substans.

II.

Universiteterne har som det er fremgået siden 1990'erne været stillet over for nye krav i forhold til et grundlæggende dilemma, nemlig sammenhængen mellem at være forskningsuddannelse og at være professionsuddannelse. Fornyelse kommer fra forskning, og pointen i at gymnasielærere i musik har en forskningsbaseret uddannelse er bl.a., at professionen hele tiden kan fornyes.

Universiteterne baserer de studieordningslementer, der er rettet mod gym-

nasielærerprofessionen, på de retningslinjer og faglige mindstekrav, som blev formuleret i 2006 af nationale arbejdsgrupper med universitetslærere, repræsentanter for gymnasiale lederorganisationer, eksterne personer og fagkonsulenterne fra Undervisningsministeriet. Studieordningerne søges tilrettelagt således, at disse krav skal kunne honoreres allerede i tilvalgsfaget, som er gymnasiekompetencegivende.

Som det imidlertid er berørt i rapporten, så er der, modsat tidligere, forskelle mellem de tre universiteter i den måde, de håndterer gymnasieuddannelsesaspektet på, bl.a. i kraft af de institutionelle ændringer, der er nævnt indledningsvis i denne status.

Fælles er det, at universiteterne anno 2010 ser det som en udfordring at styrke de studerendes bevidsthed omkring videnskabelighed, herunder et tværvideenskabeligt udsyn. Og at de kan tilføre impulser til gymnasiefaget gennem de nye kandidater i det omfang og med den hastighed, gymnasieskolen faktisk ansætter dem. Det er også fælles, at universitetskandidaterne som led i uddannelsens professionsdimension skal have praktisk-kunstneriske kompetencer, og at universiteterne må være med til at danne basis for fastholdelse af denne dimension i gymnasiefaget, hvis den skulle blive anfægtet.

Noter

¹ Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 223 af 15/5 1985 om de humanistiske uddannelser. Jf. også BEK nr. 468 af 30.05.1994; samt BEK nr. 169 af 15.03.1995.

² Jf. Hum-BEK §7, stk.4.

³ Se: <http://www.musikvidenskab.au.dk/personer/medarbejdere>.

Referencer

- Boye Johansen, et. al. (1998). *Selvevalueringsrapport. Evaluering af den musikvidenskabelige uddannelse ved Institut for musik og musikterapi, Aalborg Universitet.*
- Bruland, I., et. al. (1998). *Rapport vedrørende selvevaluering.* Musikvidenskabeligt Institut, Københavns Universitet.
- Evalueringscenteret (1999). *De musikvidenskabelige uddannelser – Evalueringsrapport.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fink-Jensen, Kirsten (2008). *Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis.* Rapport publiceret på www.dnmpf.dk/publikationer

- Fjeldsøe, M. (2006a). *Kandidatundersøgelse på Musikvidenskab – Perspektiver for musikvidenskabelige kandidater. En kommentar til undersøgelsen*. Lokaliseret på hjemmesiden for det nu nedlagte Institut for Musikvidenskab <http://www.hum.ku.dk/musik/>.
- Fjeldsøe, M. (2006b). Will musicology survive? In: Holme Hansen, et. al. (Eds.) *Danish Yearbook of musicology*, vol. 34, 9-11.
- Fjeldsøe, M. (2007). *Samfundsnyttige åndsarbejdere*. Indlæg ved Dansk Selskab for Musikforskning 4. symposium, d. 21. april 2007.
- Holme Hansen, Th. (2001). Konkurrencen om musikdocenturet i 1924. In *Cæcilia V 1998-2001*, 53-110. Aarhus Universitet.
- Kontaktudvalget (1999). *Fundamentet for musiklivet i Danmark*. Konference om musikundervisning og musikuddannelse den 10. februar 1999 i Fællessalen på Christiansborg. Undervisningsministeriet/Statens Musikråd.
- Krabbe, N. (1996). Tale ved instituttets 100-års jubilæumsfest i Universitetes festsal lørdag d. 26. april 1996, kl. 16. In E. Wiedemann (eds.) *Musik & Forskning*, Nr. 22, 1996-97, 7-20. København: C. A. Reitzels Boghandel.
- Krabbe, N. (1989). Fag- og Instituthistoriske noter. In: *Musikvidenskabeligt Institut – Alfabetisk fortegnelse over ansatte ved instituttet*, s. 4-7. København: Musikvidenskabeligt Institut.
- Kristensen, S. Møller (1979). Oven over hvalsamlingen In: *Den kødelige rationalisme*, 216-221. København: Gyldendal.
- KUP-rapporten (1991). *Musik. Kvalitet i uddannelse og undervisning*. København: Undervisningsministeriet.
- Levinsen, C. (2008). Fagkonsulentens klumme. Oplæg til konferencen 'Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiver 2008' på DPU 28. november. In: *Musikbladet – for gymnasie- og hf-lærere*. Nr. 4, 8-9 og 21-25.
- Marschner, B. (2006). Erik Abrahamsen og Musikvidenskaben. In: Ørbæk Jensen, et. al (Eds.). *Musikvidenskabelige kompositioner*, 677-693. København: Det Kgl. Bibliotek.
- Møller C. C., et. al. (1998). *Selvevaluering af musikstudiet ved Aarhus Universitet*.
- Pedersen, P. K. (2009). Bemærkninger til et oplæg og en klumme. In. *Musikbladet – for gymnasie- og hf-lærere*, nr. 1, 14-16.
- PLS Consult A/S (1999). *Evaluering af musikvidenskab. Bilag I: Dimittend og frafaldsundersøgelse*. Januar 1999. ISBN 87-601-8310-1.
- Schiørring, N. (1979). *Musik. Københavns Universitet 1479-1979 – Bind XI*, 345-402. København: Bianco Lunos Bogtrykkeri.
- Skov-Larsen (2007). Alt har en lydside. In: Correl, A. (Ed.) *Augustus*. December 2007, nr. 4, 18-21 (temanummer om musikvidenskab på Aarhus Universitet).

- Sørensen, S. (1972). Das Musikwissenschaftliche Studium in Dänemark seit 1870. *Beiträge zur Musikwissenschaft* (1972), 109-133. Berlin.
- Thirup, S., et. al. (1998) (Eds.). *Værdier på spil i musikundervisningen?* København: Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen.

Love og bekendtgørelser

- BEK 223 af 15. maj 1985: *Bekendtgørelse om humanistiske kandidatuddannelser*
- BEK 1089 af 23. december 1992 / BEK 334 af 27. maj 1993: *Lov om universiteter m.fl.*
- BEK 169 af 15. marts 1995 / BEK 701 af 21. august 1995: *Bekendtgørelse om humanistiske uddannelser på universiteterne*
- BEK 403 af 28. maj 2003: *Lov om universiteter (Universitetsloven)*
- BEK 338 af 6. maj 2004: *Bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (uddannelsesbekendtgørelsen)*
- BEK 1368 af 7. december 2007 / BEK 538 af 12. juni 2009: *Bekendtgørelse af lov om universiteter (Universitetsloven) Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser*
- <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)

Efter- og videreuddannelse i musik på DLH og kandidatuddannelse i musikpædagogik på DPU

Frede V. Nielsen

Det følgende omhandler musik som efter- og videreuddannelsesfag på Danmarks Lærerhøjskole (DLH) ca. 1970-2000 og musikpædagogik som kandidatuddannelse på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) efter 2000. Denne opdeling skyldes, at DLH blev nedlagt og samtidig del af DPU ved sidstnævnte institutions oprettelse år 2000. DPU er fra 2007 et fakultet (*School of Education*) under Aarhus Universitet.

1. DLH 1970-2000

I perioden 1970-2000 har der været flg. studiemuligheder på musikområdet på DLH

- efteruddannelseskurser (uden eksamen)
- cand.pæd. uddannelse (tre, senere to studieårsværk)
- exam.pæd. uddannelse, 1990-97 (ét studieårsværk)
- PD (pædagogisk diplom-) uddannelse, 1997-2000 (ét studieårsværk).

1.1 Efteruddannelseskurser

I hele den omtalte periode har der været en meget omfattende kursusvirksomhed i musik som efteruddannelse, først og fremmest af folkeskolens lærere. Virksomheden dækkede hele landet, idet der blev udbudt og realiseret musikkurser

på alle DLH's provinsafdelinger ud over på hovedadressen på Emdrupvej i København. Kurserne var uden eksamen, men med kursusbevis med udførlig indholdsbeskrivelse.

Indholdsmæssigt set dækkede kurserne over hele det musikfaglige og musikpædagogiske felt. Der var kurser i en vifte af musikpraktiske discipliner som individuel instrumental- og sangundervisning (herunder som „brugsfag“), musikledelse og sammenspil i flere udformninger, desuden kurser i musikalsk skaben og i hørelære, musikteori og musikkundskab. Hertil kom fagdidaktiske og som noget helt centralt metodikkurser rettet mod musik i folkeskolen generelt eller indrettet på specifikke klassetrin og evt. også musikalske stilarter (fx rytmisk musik).

Omfanget af kursusvirksomheden var meget stort set i forhold til den nuværende aktivitet uanset uddannelsesinstitution. Som eksempel viser DLH's kursusstatistik for gennemførte kurser i musik for studieåret 1985-86 flg. billede:

Antal kurser i musik: 27 (heraf 10 i København og 17 ved provinsafdelingerne).

Antal undervisningstimer ialt: 2.750.

Antal undervisningstimer i gennemsnit pr kursus: 102.

Antal kursuspladser ialt: 548.

Antal deltagere i gennemsnit pr kursus: 20.

Nogenlunde det samme billede viser sig i de følgende år, idet den indholdsmæssige sammensætning dog efterhånden ændrer sig noget. Først og fremmest skete der en reduktion i den individuelle instrumentalundervisning, mens holdundervisning i instrumentalspil som brugsorienteret disciplin udvidedes (først og fremmest brugsklaver). I KUP-rapporten (1991: 57 og 116) findes en opgørelse fra studieåret 1990-91. Her er tallene 24 kurser med i alt 1947 kursustimer (81 timer pr kursus) og med et gennemsnitligt deltagerantal på 20 kursister.

Da DLH blev nedlagt i 2000 ophørte denne virksomhed med ét slag, idet DLH's efteruddannelseskurser overgik til seminarierne/CVU'erne. Se Signe Adrians rapport herom.

1.2 Cand.pæd. uddannelse

Der har været faglig-pædagogisk kandidatuddannelse (cand.pæd.) i musik siden 1970. Uddannelsen ophørte med DLH's nedlæggelse, idet de sidste eksaminer for studerende optaget før 2000 blev afholdt i 2004.

Oprindeligt var der på DLH kun efteruddannelseskurser, men i 1960'erne føjedes hertil et tilbud om videregående akademiske studier i form af cand. pæd. uddannelser normeret til 3 studieår, i musik altså fra 1970.

Fra 1990 opdelttes disse i 1-årige exam. pæd. og 2-årige cand. pæd. uddannelser. Der blev således indskudt en formel afstigningsmulighed – med en særlig titel – undervejs i det lange studium til cand. pæd.

Optagelse på exam. pæd. studiet ophørte imidlertid i 1997. I stedet indførte ministeriet en ny 1-årig pædagogisk diplomuddannelse (PD) som såkaldt åben uddannelse (med delvis deltagerbetaling). Den kunne også tilbydes på lærerseminarierne, og fra 2000 overtog de helt dette studietilbud.

Cand.pæd. uddannelsen på DLH var en såkaldt faglig-pædagogisk uddannelse. Den var principielt hverken rent faglig eller rent pædagogisk, men netop en kombination af disse to indholdsdimensioner. Den måde, det faglige og det pædagogiske studieindhold blev søgt kombineret på, ændrede sig imidlertid over de 30 år.

I starten var der en ret så skarp adskillelse mellem de to sider af studieindholdet. På den ene side var der det rent faglige, hvis indholdsmæssige sammensætning nok til en vis grad bar præg af selve idéen om det faglig-pædagogiske, men ikke desto mindre stod det musikfaglige for sig selv og somme tider også i opposition til det pædagogiske. Eventuelt kunne den faglige indholdsside blive suppleret med behandling af undervisningsmetodiske spørgsmål („formidling“ af et fagligt indhold), men en indre forbindelse mellem noget fagligt og pædagogisk var der nok sjældent tale om.

På den anden side var der så det pædagogiske, som også omfattede en god del psykologi. Studiet af disse discipliner var fælles for alle de faglig-pædagogiske studier og kunne i ringe grad eller slet ikke tage hensyn til særarten og behovet i de enkelte fags pædagogik.

Studiemodellen havde således i den første del af forløbet fra 1970 og frem „additiv“ karakter. Forbindelsen mellem de to sider forudsattes at komme i stand i den studerendes tænkning og forestillingsverden, efterhånden som det dobbelte input havde lagret sig. Om dette så skete, skulle vise sig i den afsluttende faglig-pædagogiske specialeopgave (i en lang periode også kaldt „§ 3 opgaven“, fordi den var omtalt i denne paragraf i bekendtgørelsen).

Uanset hvor kompetent hhv. den faglige og den pædagogiske del af uddannelsen blev forvaltet hver for sig, er det ikke overraskende, at den additive karakter voldte problemer. Nogle studerende havde vanskeligt ved at omforme det alment pædagogiske studieindhold til noget faglig-pædagogisk meningsfuldt, og nogle af dem var ret besat måske heller ikke særlig interesseret i den pædagogiske side af sagen. Andre - men jeg tror de har været færre - kunne have svært

ved at se det pædagogiske perspektiv i de musik-faglige aktiviteter, som prægede studiet.

Op gennem årene blev der på DLH arbejdet meget med - eller i hvert fald tænkt meget over - denne problematik med henblik på at realisere en faglig-pædagogisk indholdsstruktur, som i højere grad havde „integrativ“ karakter.

I en ny generel studieordning for cand. pæd. uddannelserne fra 1990, „studieordning '90“ (det var her exam. pæd. uddannelsen indførtes), blev det således forsøgt at styrke integrationsbestræbelsen, således at der kunne udkrystalliseres et egentligt faglig-pædagogisk og et fagdidaktisk studieindhold, som tog lige- ligt og samtidigt hensyn til det faglige og pædagogiske, og som i sin totalitet var mere end summen af rent fag og ren pædagogik. En ny faglighed så at sige, som tænkte at kunne inspirere udviklingen af musiklæreruddannelser sigtende på almen musikundervisning også uden for DLH, ikke mindst på seminarierne.

I sin standardsammensætning efter 1990-studieordningen kom cand.pæd. ud- dannelsen i musik til at bestå af studie- og eksamensenheder som vist i ramme 1.

-
- (1) Fagdidaktik: musik
 - (2) Musikkundskab
 - (3) Udøvende musikdiscipliner (brugssang med sangteori, hørelære/brugs- klaver integreret, selvvalgt instrument eller sang)
 - (4) Musikledelse med satslære
 - (5) Pædagogisk forskning og udviklingsarbejde (eksamensprojekt i rela- tion til musikfaget)
 - (6) Valg mellem bl.a.:
 - Psykologi m.h.p. faglig-pædagogisk kvalifikation (eksamensprojekt i musikpsykologi)
 - Uddannelsens filosofi og kulturhistorie (eksamensprojekt i relation til musikfaget).
 - (7) Specialeopgave (musikpædagogisk emnevalg).
-

Ramme 1: Studie- og eksamensenheder i standardsammensætningen af cand. pæd. uddannelsen i musik efter DLH's 1990-studieordning.

De seks førstnævnte studieenheder havde hver en omfangsnorm på 1/4 studie- årsværk, mens specialet fyldte 1/2 årsværk. Det bliver så ialt to årsværk. Inden for visse grænser var der mulighed for at få godkendt alternative studieforløb, således at individuelle studie- og erhvervsinteresser kunne tilgodeses.

Set i forhold til tidligere studieordninger er det her karakteristisk, at de pædagogisk orienterede studieenheder er trukket i retning af det fag, der studeres, mens det faglige omvendt iflg. de bagvedliggende indholdsbeskrivelser er præget af det pædagogiske. Der var i højere grad kommet et musikpædagogisk studium ud af det, således at det på en måde, som skønnedes nødvendigt, kunne supplere de primært faglige uddannelsesmuligheder på universiteter og musik-konservatorier.

1.3 Optagelsesbetingelser og indgangsniveau

I den periode frem til 1990, hvor cand.pæd. studiet var treårigt, blev det faglige og pædagogiske indgangsniveau ret entydigt defineret som læreruddannelse med liniefag i musik (eller dertil svarende niveau). Hertil kom mindst to års pædagogisk erhvervserfaring. I praksis havde så at sige alle studerende da også en lærereksamen samt nogle års praksis i skolen og eventuelt som lærer på et seminarium som uddannelsesbaggrund.

Da studiet i 1990 deltes i en exam. pæd. og en cand. pæd. uddannelse gjaldt i hovedsagen de samme betingelser for optagelse på exam. pæd. studiet, mens gennemført exam. pæd. uddannelse (eller dertil svarende) dannede indgangsniveau til cand. pæd. studiet.

Disse forhold blev radikalt ændret med ministerielle bestemmelser fra 1997. Nu forudsattes det i princippet, at man kunne komme direkte ind på cand. pæd. uddannelsen med baggrund i en relevant grunduddannelse, fx lærereksamen med musik som liniefag eller anden tilsvarende grunduddannelse. Der var dog mulighed for at forlange op til et halvt års relevant videre-/efteruddannelse. Denne mulighed blev udnyttet, og i praksis udgjorde en halv PD-uddannelse i musik (et halvt studieårsværk) oven på grunduddannelsen det faglige grundlag for optagelse på cand.pæd uddannelsen de sidste år på DLH.

Som omtalt blev de sidste eksaminer efter denne studieordning afholdt i 2004.

2. DPU 2000-2010

2.1 Kandidatuddannelse i musikpædagogik

Efter flere års bestræbelser lykkedes det at få oprettet en ny cand.pæd. uddannelse i musikpædagogik på DPU med start i 2006.

Kandidatuddannelsen er en såkaldt overbygningsuddannelse, der er udviklet og gennemføres i samarbejde med Musikvidenskabeligt Institut/Afdeling for Musikvidenskab på Københavns Universitet. Den er normeret til to år (120 ECTS

points). Der kan optages studerende med uddannelsesbaggrund fra et universitet, et musikkonservatorium eller et seminarium på flg måde:

Direkte optag:

- bacheloruddannelse i musik/musikvidenskab fra et universitet,
- professionsbacheloruddannelse fra et lærerseminarium med musik som linjefag og bachelorprojekt i tilknytning hertil.

Optag via supplering:

- relevante uddannelser på bachelorniveau fra et musikkonservatorium,
- professionsbacheloruddannelse med musik som linjefag, men uden bachelorprojekt i faget,
- læreruddannelse med musik som linjefag.

Adgangsbetingelserne for både kandidat- og suppleringsuddannelsen er specificeret i Bekendtgørelse om suppleringsuddannelserne til de pædagogiske kandidatuddannelser (cand.pæd.), Bekendtgørelse nr. 515 af 20. juni 2005, paragraf 13.

2.2 Kandidatuddannelsens indhold

Formelt er der tale om en kandidatuddannelse i didaktik med henblik på musikpædagogik, og kandidattitlen er „cand.pæd. i didaktik (musikpædagogik)“. Den har således status som faglig forgrening af en mere omfattende didaktikuddannelse, der foreløbig foruden musikpædagogik omfatter grendelinger i dansk, matematik og materiel kultur.

Studieindholdet i den musikpædagogiske grendeling er som vist i ramme 2. I alle moduler, altså også i modul 1 og 4, vælges et musikpædagogisk relevant eksamensprojekt, og specialet skal naturligvis have et musikpædagogisk emne.

For at kunne påbegynde kandidatstudiet skulle læreruddannede med musik som linjefag, men uden bachelorprojekt i musik, oprindeligt have et halvt årsværk (30 ECTS-points) musikfaglig supplering. Dette er efterfølgende ændret til 15 ECTS i teoriorienteret musikpædagogik. Konservatoriebachelorer skal ligeledes have et kvart årsværk (15 ECTS points) supplering i musikpædagogisk teori. Suppleringsuddannelsen er en betalingsuddannelse.

1. studieår:

- Modul 1: Almen didaktik (fælles med øvrige grendelinger i didaktik).
15 ECTS-points = 1/4 årsværk.
- Modul 2: Musikfagets didaktik og musikpædagogikkens idéhistorie.
15 ECTS-points.
- Modul 3: Musikpsykologi og musikæstetik. 15 ECTS-points.
- Modul 4: Humanistisk videnskabsteori og metode (fælles med didaktikgrene i dansk og i materiel kultur). 15 ECTS-points.

2. studieår:

- Modul 5: Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis (læses på KU eller evt. ved et andet universitet). 15 ECTS-points.
- Modul 6: Tilvalgsmodul. Der kan vælges en musikfaglig, musikpædagogisk eller en helt tredje slags enhed på DPU eller en anden institution i ind- eller udland, fx på KU, et andet universitet eller på et musik-konservatorium. Kræver studienævnets godkendelse.
15 ECTS-points.
- Modul 7: Speciale. 30 ECTS-points.

Ramme 2: DPU's kandidatuddannelse i didaktik (musikpædagogik).

P.t. (efterår 2010) er ca. 80 studerende indskrevet på kandidatuddannelsen. Hovedparten af de studerende kommer fra lærerseminarierne med en bacheloruddannelse (linjefag og bacheloropgave i musik), en mindre del har konservatoriebaggrund, og nogle få har bacheloruddannelse i musikvidenskab eller tager enkeltmoduler som led i deres musikvidenskabelige overbygning på universiteterne i København, Århus eller Ålborg.

Litteratur

DLH kursus-statistik 1985-86.

DLH under forandring. Danmarks Lærerhøjskole 1990-2000. S. Ehlers & K. Kovacs (Eds.). København: Danmarks Lærerhøjskole, u.å. (ISBN 87-7701-831-1).

Evaluering af Danmarks Lærerhøjskole. Evalueringsrapport. København: Evalueringscenteret. 1998.

Jensen, Erik (1995). *I fordømmenes tid. En redegørelse for udviklingen i Danmarks Lærerhøjskoles rammer og vilkår gennem firserne.* København: Danmarks Lærerhøjskole.

- Jensen, Erik (2006). *Mål, medgang og modstand. Sider af Danmarks Lærerhøjskoles udvikling 1957-66*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- KUP-rapporten (1991). *Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i musik i det danske uddannelsessystem. En beskrivelse og vurdering af mål og indhold*. Undervisningsministeriet 1991.
- Nielsen, Frede V. (1981). Udsigten over Emdrupvej. Om indholdsproblemer i den faglig-pædagogiske kandidatuddannelse i musik. In: T. Brostrøm et al. (Eds.), *Forskning for folkeskolen. Undervisning og videre uddannelse*, 235-244. København: Gyldendal.
- Nielsen, Frede V. (1987). Om §3 opgaverne på fag-pæd-studiet i musik. *Delta nul syv*, 15(1), 9-12.
- Nielsen, Frede V. (1991). A new model of first year studies at The Royal Danish School of Educational Studies. In: A. Lorenzen & A. Kolmos (Eds.), *Quality by theory and practice of higher education*, 190-196. Aalborg: Aalborg University.
- Nielsen, Frede V. (1995). DLHs Studieordning '90 – Idé og virkelighed. In: M. Ronnefeldt & J.E. Olsen (Eds.), *Stort og småt om små og store. Festskrift til Hans Vejleskov*, 231-244. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Frede V. (1998). Cand.pæd. uddannelsen i musik på Danmarks Lærerhøjskole. *Dansk Sang*, 50(2), 13-16.
- Nielsen, Frede V. (2001). Musikuddannelse på Danmarks Pædagogiske Universitet. *Dansk Sang*, 53(3), 6-11.
- Nielsen, Frede V. (2004a). Faglig-pædagogisk kandidatuddannelse 1966-2004: Begyndelse, udvikling og betydning. In: I. Nørgaard & H. Vejleskov (Eds.), *Spredd samling. En hilsen til Erik Jensen*, 23-31. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nielsen, Frede V. (2004b). Fremtidig kandidatuddannelse i musikpædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitet (?). *Dansk Sang* 55(5) og *Modus* 18(6).
- Nielsen, Frede V. (2004c). Ingen kandidatuddannelse i musikpædagogik i 2004. *Dansk Sang* 55(6) og *Modus* 18(6).
- Nielsen, Frede V. (2005a). Musikpædagogisk kandidatuddannelse på DPU (?). *Dansk Sang* 56(5) og *Modus* 19(4).
- Nielsen, Frede V. (2005b). Så er den der. Igen musikpædagogisk kandidatuddannelse på DPU. *Dansk Sang* 57(2) og næsten enslydende i *Modus* 19(10). *Rapport om de pædagogiske kandidatuddannelser*. Danmarks Lærerhøjskole, november 1987.
- Redegørelse om Danmarks Lærerhøjskole afgivet af udvalget vedr. Danmarks Lærerhøjskole*. DVU, november 1989.

- Redegørelse til bestyrelsen for Danmarks Lærerhøjskole fra udvalget vedr. cand.pæd. uddannelsen, (= Nymark-udvalgets redegørelse). Danmarks Lærerhøjskole, februar 1993.*
- Slutrapport for arbejdet i Det centrale Studienævns udvalg vedr. kandidatuddannelsernes fremtid (KUF-udvalget). Danmarks Lærerhøjskole, januar 1991.*
- Studiehåndbog for kandidatstuderende på Danmarks Lærerhøjskole. København: Danmarks Lærerhøjskole. 1995.*
- Studieordning '90. Forsøg og evaluering. Danmarks Lærerhøjskole, 5. marts 1990, DLH J.nr. 3070-2.*
- Torpe, Harald (1988). Aldrig løses mand af lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-1977. København: Danmarks Lærerhøjskole.*

Efteruddannelseskurser og PD-uddannelse i musik for folkeskolelærere og indskolingslærere 2000-2008

Signe Adrian

1. Situationen generelt

Med DLH's nedlæggelse og oprettelse af DPU overgik efteruddannelse og den pædagogiske diplomuddannelse (PD) til seminarierne / CVU'erne / professionshøjskolerne. Musiklærerne har her gjort et stort research-arbejde for at skræddersy relevante efteruddannelseskurser og moduler på PD-uddannelsen til folkeskole- og indskolingslærere ved at forhøre sig hos aftagergrupperne. Kurser og PD-uddannelse har været opslået i kataloger og på nettet og er blevet rundsendt til institutionerne.

Der har vist sig at være en generelt lille søgning til PD-uddannelsen. Det har kun været muligt at få oplysninger om antallet af gennemførte PD-musik-kandidater fra 3 seminarier, og ifølge disse oplysninger har på landsplan kun ca. 25 færdiggjort en PD-uddannelse. CVU'erne (fra 2006 og frem til 2008) har ikke rigtigt fået gang i PD-uddannelsen.

Der har været slået et meget stort antal efteruddannelseskurser op: 5-10 kurser i musik pr år på de udbydende institutioner. Spredningen af musikfaglige vinkler har været stor. Heraf er dog kun 1-2 kurser blevet oprettet pr år pr institution. De gennemførte kurser er primært korte kurser med et max-timetotal på mellem 12 og 39 timer og med fokus på områder som: musik i indskolingen, kor i skolen, brugsklaver og stemmepleje.

Størstedelen af de opslåede kurser er altså ikke blevet oprettet, selvom lærerne viser interesse og også søger en del af kurserne. Der er formentligt flere forklaringer på det:

- 1) Lærerne får tildelt meget begrænsede midler/kursusdage. En kollega skriver: „Det er dybt frustrerende, at lærerne ikke får lov at melde sig til musikkurser i den udstrækning de gerne vil. Jeg ved det, fordi jeg lavede et andet kursus for københavnske lærere. Kurset var ifm. nye faghæfter og bestilt af kommunen. Her havde jeg kontakt til rigtig mange musiklærere, hvoraf mange havde haft lyst til nogle af de opslåede musikkurser, men ikke fik lov at søge. Det gik op i indvandrerproblematik, dansk, matematik; under alle omstændigheder billige „diskussions-kurser“ med mange deltagere“.
- 2) Det kan være svært/dyrt for lærerne og skolerne at skaffe vikardækning i kursus-perioden, siger lærerne, når vi ser dem på kurser.
- 3) Musik-kurserne prioriteres generelt ikke særlig højt af skolelederne, dog med undtagelse af de situationer, hvor en ufaglært lærer opfordres til at varetage musikundervisningen mod så at komme på et „førstehjælpskursus“ (= redningskursus) i musik.
- 4) Nogle seminarier har vurderet, at det ikke var rentabelt med 11-12 kurser og har derfor ikke har oprettet kurset.

2. Efteruddannelseskurser for folkeskolelærere og indskolingslærere 2000-2008 på lærerseminarier, CVU'er og professionshøjskoler

2.1 Vanskeligheder med at få oprettet kurser og PD

Kontakten til de forskellige seminarier og professionshøjskoler har vist sig yderst vanskelig. Ved henvendelse til efteruddannelsesafdelingerne er der i forbindelse med fusion af institutioner sket tab af materiale. Sammenlægningerne har desuden betydet, at det er meget svært at komme igennem til de folk, som rent faktisk har kendskab til området (mange fra efteruddannelsesafdelingerne er forflyttet, nye ansat osv.). De fleste oplysninger stammer fra musiklærere, som har afholdt kurser. Hvor det ikke har været muligt at få kontakt, er der i nedenstående oversigt anført „uoplyst“. Oversigten viser dermed ikke det fulde billede – ligesom der er steder, der muligvis har afholdt flere kurser end de her registrerede.

For overskuelighedens skyld er de „gamle“ seminarietavle bibeholdt fra før sammenlægningerne i oversigten i afsnit 3 (nogle seminarier er sammenlagt i større enheder og ville i oversigten forsvinde, hvis der blev brugt de nye institutionstitler). Nogle steder har det kun været muligt at få kontakt med de

nye institutioner. Hvor mange, der har gennemført musik som enkelt linjefag, er ikke undersøgt.

2.2 Eksempler på udbudte kurser – nogle oprettet, andre ikke

Et eksempel på udbudte kurser i regi CVU København og Nordsjælland og Netværk i 2004/2005: Brugsklaver (oprettet), Musikaktiviteter i indskolingen (oprettet), Rytmask sammenspil (ikke oprettet), Sangworkshop (ikke oprettet), Kor i skolen (oprettet), Musik og bevægelse i indskolingen (formentligt oprettet), Musical – musikteater (oprettet), Musik på tværs (ikke oprettet).

2007-2008 CVU København & Nordsjælland: Tal godt, råb rigtigt og syng endnu bedre (oprettet), Kor i skolen (ikke oprettet), Rytmask sammenspil (ikke oprettet), Brugsklaver (oprettet), Musikaktiviteter i indskolingen (oprettet), Tæt på kunstens kerne (ikke oprettet), Hørelære/arrangement (ikke oprettet). Se i øvrigt oversigten i afsnit 3.

2.3 Påtegning

Mht. betaling for efteruddannelseskurser påtegner skolelederne deres læreres ansøgning med en af følgende:

A = anbefales meget (dvs. indregnes i arbejdstiden)

B = anbefales (ansøgere får andel i en evt. restpulje v. optagelse på kurset)

C = anbefales ikke. Ansøgeren kan ikke regne med at få kursusdeltagelse indregnet i arbejdstiden.

Eksempel på påtegning for et gennemført kursus „Musikaktiviteter i indskolingen“, Frederiksberg Seminarium 2004. Her har 24 ud af 25 af kursisterne fået påtegning A. Én står der intet anført ud for. Det må formodes generelt, at størstedelen af de deltagere, der kommer på oprettede kurser, får påtegning A.

2.4 Deltageres baggrund

Det har ikke været muligt at kortlægge deltagerens baggrund (musik som linjefag, ikke-linjefag, pædagog) på landsplan. Tendensen er dog, at kursister på de fag-specifikke kurser som fx Kor i skolen, Arrangement og til dels Brugsklaver er lærere med musik som linjefag. De mere „førstehjælpsprægede“ kurser som fx Musikaktiviteter i indskolingen har flere kursister, som ikke har musik som linjefag. Et eksempel, som er delvist repræsentativt for kurset Musikaktiviteter

i indskolingen på Frederiksberg (kurset er henvendt til kursister, som arbejder med eller skal til at arbejde med musik i indskolingen), er tallene i 2007 mht. de 12 deltagernes baggrund:

- 5 pædagoger (må formodes ikke at have linjefag i musik)
- 4 lærere – har ikke linjefag i musik
- 2 lærere med musik som linjefag
- 1 uoplyst.

På kurset Musikaktiviteter i indskolingen samt Inspirationskursus på Frederiksberg er det mit indtryk, at antallet af deltagere med musik som linjefag er faldet i perioden 2000-2008, mens antallet af deltagere uden musik som linjefag har været stigende. Men dette eksempel er ikke nødvendigvis repræsentativt på landsplan.

Se i øvrigt oversigt over realiserede efteruddannelses- og PD- kurser nedenfor.

3. Oversigt over gennemførte efteruddannelseskurser

Seminarium	Årstal, timer, antal deltagere	Kurstitel
Frederiksberg Seminarium	Hvert kursus: 30 timer i alt År 2000 ca. 13 kursister År 2001 ca. 14 kursister År 2002 ca. 14 kursister År 2003 ca. 18 kursister År 2004: 25 kursister År 2005: 15 kursister År 2006: 18 kursister År 2007: 12 kursister Kurset har desuden været afholdt i reduceret form for lærere på fra omkringliggende skoler på Jersie skole	Kurstitel fra 2000-2002: Inspirationskursus i musik Kurstitel fra 2003-2007: Musikaktiviteter i indskoling
Frederiksberg Seminarium	Hvert kursus: 12 timer 2004: 17 kursister 2005: ca. 12 kursister 2006: 6 kursister 2008: 3 (særaftale), 6 timer	Kor i skolen
Frederiksberg Seminarium	Hvert kursus: 12 timer 2004: 17 kursister 2005: ca. 12 kursister 2006: 6 kursister 2008: 3 (særaftale), 6 timer	Kor i skolen
Frederiksberg Seminarium	2002, ca. 18 timer	Sangworkshop
Frederiksberg Seminarium	2004: 10 kursister, 24 timer 2007: 8 kursister, 36 timer 2008: 1 kursist, særaftale 7 x 26 min. 2008: 2 kursister, 16 timer	Brugsklaver
Frederiksberg Seminarium	2004: 13 kursister, 24 timer	Musical
KDAS	Uoplyst	
Zahles	Hvert kursus: 30 timer År 2004: 15-19 deltagere År 2006: 15-19 deltagere År 2008: 15-19 deltagere	Tal rigtigt, råb rigtigt og syng bedre
Zahles	År 2004, 20 timer. Antal deltagere uoplyst	Rytmsk arrangement kombineret med sammenspil for 5.-6. klasse
Zahles	Hvert kursus: 36 timer Afholdt hvert år fra 2000-2006. Antal deltagere: 8-10	Elementært brugsklaver
Haslev	Uoplyst	
Ålborg	Uoplyst	

Oversigten fortsættes på næste side...

...oversigten er fortsat fra foregående side

Seminarium	Årstal, timer, antal deltagere	Kurstitel
Skive	År 2003, 8 deltagere, 20 timer	Brugsklaver
Holbæk	Uoplyst	
Hjørring	År 2001, 15 deltagere, 30 timers kursus	Musik-opkvalificeringskursus
Hornstrup (under Haderslev seminarium)	År 2000, 15 deltagere, 20 timers kursus	Musik-inspiration til den daglige undervisning
Jelling	År 2000, ca. 12 deltagere, 36 timer	Musik og IT, samt 1 dag med stomp
Jelling	År 2001, 20 deltagere, 30 timers kursus	IT i musikundervisningen
Jelling	2008, ca. 7 timers kursus, 20 deltagere	Kordag (korledelse)
Kolding	År 2002, 29 deltagere, 39 timers kursus	Progressiv musikundervisning 0-6.klasse
Haderslev (CVU, Sønderjylland, Haderslev)	År 2006-2007, 9 deltagere, 30 timers kursus	Brugsklaver
Kolding	2008, 18 deltagere, 21 timer	Musik
UC Syd, Haderslev	2008-2009, 9 deltagere, 30 timers kursus	Brugsklaver
Odense (nu UCL)	2008, 12 deltagere 4 moduler = 8 hele dage	Inspirationskursus
Århus	Ikke oprettet EFU-kurser siden 2001. Ikke rentabelt, selvom fx 11-12 deltagere har meldt sig på kurser	
Nørre Nissum	Uoplyst	
Blågård seminarium	Ikke gennemført eftervidereuddannelseskurser (udbudt?)	

oversigten fortsættes på næste side...

...oversigten er fortsat fra foregående side

Seminarium	Årstal, timer, antal deltagere	Kurstitel
Ribe	Har udbudt bredt i kursuskatalog, men der kommer ikke ansøgere nok til at gennemføre (fornemmer skolelederne ikke giver penge til det). I stedet: VVV.ramus. el. Sydvest.dk, Musik-lærernes dag – på amtscentralen, Ribe Amts musiklærerforening, Toftlundskurset ("mini-rødning") i Syd- og Sønderjylland Rødning kurset	1-2 kurser i sammenspil er blevet gennemført
Silkeborg	År 2005-2008, ca. 16-20 kursister, 6 timer Svært at få folk til at komme til længerevarende kurser	Inspirationsdag

4. Oversigt over realiserede PD-kurser

Seminarium /CVU/Professionshøjskole	Gennemførte diplom-uddannelser i musik Fra 2000-2007	Nuværende studerende
Nørre Nissum	Ca. 10	4
Freriksberg/KDAS i samarbejde fra år 2000 - ca. 2005 Eksempler på gennemførte moduler: Kor, sammenspil, Arrangement	4 har gennemført	Pt. ingen studerende, men PD slås stadig op
Århus	Ca. 10 studerende	
Ribe – nu UCV	Aldrig haft PD	
Odense – nu UCL	Aldrig haft PD	
Ålborg	1 studerende – næsten færdig (special-aftale)	Udbyder ikke mere

Musikkonservatoriernes pædagogiske uddannelser 1970-2010

Sven-Erik Holgersen & Finn Holst

1. Indledning

Den følgende fremstilling af konservatoriernes musikhæruddannelser bygger på bekendtgørelser, studieordninger, evalueringsrapporter og tilgængeligt statistisk materiale. Ældre studieordninger samt statistik om konservatoriernes uddannelser har kun i begrænset omfang kunnet fremskaffes, og visse dele af den historiske fremstilling er derfor rekonstrueret ved hjælp af sekundære kilder med de mulige unøjagtigheder, der følger heraf.

Fremstillingen falder i tre hovedafsnit:

Del 1 omhandler ændringer i konservatoriernes udbud af uddannelser med tilhørende studieordninger og slutter med den seneste udvikling af konservatoriernes individuelle pædagogiske profiler.

Del 2 redegør for konservatoriernes produktion af musikhæruere, som den har udviklet sig fra 1997 til i dag. Herunder omtales dels den samlede produktion og dels konservatoriernes individuelle produktion af musikhæruere.

Del 3 anskuer konservatoriernes musikhæruddannelser ud fra aftagerens/arbejdsmarkedets perspektiv.

Rapporten afsluttes med en kort status, som kan danne udgangspunkt for diskussion af videre perspektiver for konservatoriernes pædagogiske uddannelser.

2. Musikkonservatoriernes uddannelser 1970-2010

Der henvises til love og bekendtgørelser¹ (BEK) samt til studieordninger for *Det Kongelige Danske Musikkonservatorium* (DKDM), *Det Jyske Musikkonservatorium* (DJM), *Det Fynske Musikkonservatorium* (DFM), *Vestjysk Musikkonservatorium* (VMK), *Nordjysk Musikkonservatorium* (NM), *Center for Rytmisk Musik og Bevægelse* (CRMB) samt *Rytmisk Musikkonservatorium* (RMC).

2.1 Oversigt: Musikkonservatorierne og deres studieretninger i årstal

1867-1940: Ingen pædagogiske uddannelser

1867: DKDM oprettes i København som landets første musikkonservatorium.

1898: Musikpædagogisk Forening stiftes, der afholdes adgangsprøver i en række fag.

1927: DJM oprettes i Århus.

1929: DFM oprettes i Odense.

1930: NM oprettes i Ålborg.

1940-1972: Statsprøvet musikpædagog

1940: Indførelse af eksamen som Statsprøvet musikpædagog. Senere oprettes musikpædagogisk kursus for uddannede/kvalificerede musikere.

1946: VMK oprettes i Esbjerg.

1948: Staten overtager DKDM.

1963: Staten overtager DJM.

1972: Staten overtager DFM, VMK og NM.

1972-2004: Udvikling af brede og smalle musikpædagogiske uddannelser

1972: Studiestruktur: 2-årig forskole + 2-3 årig hovedskole + 1-årig diplomklasse samt 2-årig MP. 3-årig AM oprettes på baggrund af tværinstitutionelt udvalgsarbejde.

1984: På DKDM og DFM oprettes musiklæreruddannelser med to hovedfag (MUL, 4-årig) og en 2-årig musikpædagogisk diplomuddannelse (MPD). AM (nu 4-årig) udbydes herefter kun ved DJM, VMK og NM.

1986: RMC oprettes med en 4-årig rytmisk musiker/musiklæreruddannelse.

1988: CRMB oprettes med en 4-årig musiklæreruddannelse i rytmisk musik og bevægelse.

1990: AM genindføres på DKDM og DJM sammen med nye studieordninger for MUL (4-årig) og MPD (1-årig).

1994: Konservatoriernes formål er at bedrive kunstnerisk såvel som pædagogisk uddannelse og udviklingsarbejde samt evt. forskning.

1995: Udspecificering af grendelinger inden for studiestrukturen fra 1990.

2004-: Fælles uddannelsesstruktur, individuelle profiler og pædagogisk specialisering

2004: Indførelse af Bachelor og Kandidatuddannelser efter Bologna-modellen.

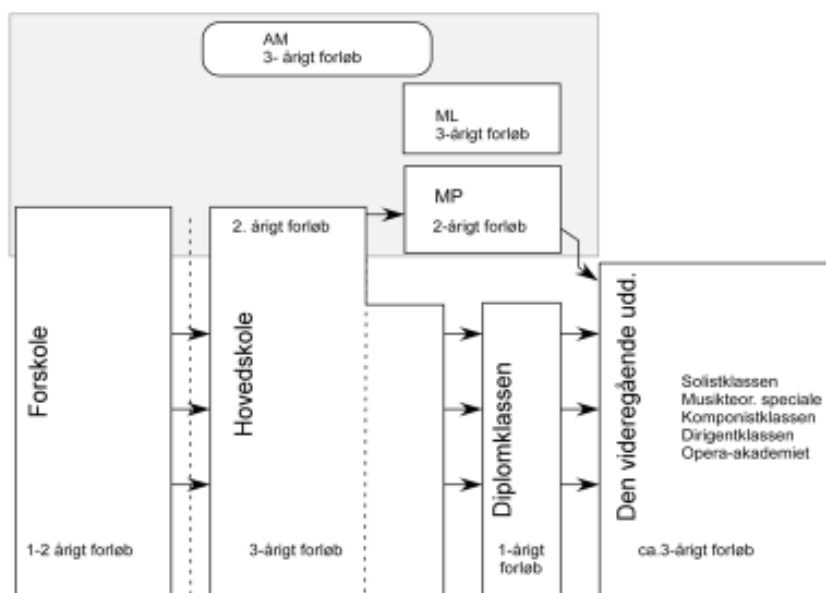
Uddannelser på kunstnerisk og forskningsbaseret grundlag.

2008: Uddannelserne er kunstnerisk baserede og på særlige områder også forskningsbaserede. Mulighed for samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner.

2010: Fusioneringer af DJM + NM samt DFM + VMK samt øget samarbejde mellem DKDM og RMC er gennemført i januar 2010.

2.2 Studieretninger og studieordninger efter 1970

1973 – bekendtgørelse om studie- og eksamensordning ved DKDM, DjM, DFM, VMK, NM



Figur 1: Musikkonservatoriernes uddannelsesstruktur – Bek. nr. 390 - 1973

I bekendtgørelsen fra 1973 fastsættes studieretningerne som „Forskolen, Hovedskolen, Den musikpædagogiske uddannelse, Diplomklassen, Den videregående uddannelse, Særlige kurser“. Musikpædagogisk uddannelse omfattede to eksisterende uddannelser, MP (= statsprøvet musikpædagog) og Musikledelse (ML), som var 2 hhv. 3-årige forløb, samt den nyudviklede Almen Musikpædagogik (AM), som var 3 årig. Det faglige indgangsniveau for AM og ML var ikke nærmere præciseret i bekendtgørelsen, men de er forsøgt indplaceret i figuren for 1973 således, at AM er en selvstændig grunduddannelse, mens ML i lighed med MP forudsatte et niveau som efter 2.års prøven på hovedskolen. MP blev desuden søgt af folk med nogle års erfaring som musiker eller sanger. Se figur 1.

Udviklingen af brede musiklæreruddannelser blev indledt med etableringen af uddannelsen i Almen Musikpædagogik (AM) i 1972. Initiativet til oprettelsen af AM uddannelsen kom fra et koordineringsudvalg, som daværende rektor ved DKDM Poul Birkelund nedsatte med Anne Karin Høgenhaven som formand. De øvrige medlemmer var Inge Marstal (VMK) Tage Mortensen (NM), Per Worsaae Laursen (DFM og DJM) og Ejnar Kampp (DKDM). Senere deltog også Mogens Helmer Pedersen og Arne Dich (DJM) samt Ib Buchholz (NM). Daværende kulturminister, Niels Mathiasen², forsøgte (uden held) i forbindelse med oprettelsen af AM at få konservatorierne og seminarierne til at indgå et samarbejde om uddannelse af musiklærere.

AM-uddannelsens pædagogiske profil adskilte sig på væsentlige punkter fra konservatoriernes øvrige uddannelser. Nogle markante træk var, at uddannelsen omfattede

- Elementær musikopdragelse (EM) samt kor- og ensembleledelse som tre ligeberettigede hovedfag samt instrumentalt / vokalt specialfag,
- både klassisk og „rytmisk improvisatorisk“ musik samt en række „nye“ konservatoriefag, såsom folkedans, elementær rytmisk træning (ERT), sammenspil, børnekor, brugsklaver, rytmisk teori og musikhistorie, arrangement,
- mere teoretisk og praktisk pædagogik end tidligere uddannelser,
- undervisning på store hold, herunder hovedfagene EM, kor- og ensembleledelse samt musikhistorie og pædagogik/undervisningslære/psykologi (PUP),
- 20-25 ugentlige timer på de første to år og færre timer det tredje år, hvilket var mere undervisning end på nogen anden konservatorieuddannelse.

AM var i langt højere grad end alle øvrige konservatorieuddannelser lagt an på idéen om læringsfællesskabet, og der blev lagt vægt på den sociale og praktiske betydning af, at de studerende fulgtes ad gennem uddannelsen som et hold.

Fra slutningen af 1970'erne blev der fremført en tiltagende kritik fra Statens Musikråd og DMPFs lederudvalg, som mente at de musikpædagogiske uddannelser var for utidssvarende og ikke mindst, at den 6-årige (forskole + hovedskole + MP) uddannelse var for smal. (Kulturministeriet, 1992).

1984 - studieordning

Konservatorierne havde hidtil betragtet uddannelse af musikere, sangere, orga-

nister, m.fl. som deres kerneydelse, og disse uddannelsesretninger fortsatte også under 1984-ordningen med instrumentalt eller vokalt hovedfag (IIa = uden pædagogik) og kirkemusikalsk diplomuddannelse.

På baggrund af kritikken fra Statens Musikråd og DMpF blev der i 1984 etableret en helt ny studiestruktur med nye studieordninger på DKDM og DFM. Der blev udviklet helt nye indholds- og eksamensbestemmelser, der adskilte sig fra såvel MP som AM. Musiklæreruddannelserne (MUL) blev til 2+2 år med en stopprøve efter 2. år og med mulighed for yderligere 2 års diplomuddannelse.

1984 ordningen omfattede Musiklæreruddannelser med en række grendelinger:

- Instrumentalt eller vokalt hovedfag + tilvalgsfag (linje IIb)
- Musikteori, hørelære og musikhistorie (linje IIc)
- Instr/vokalt hovedfag + Elementær Musikopdragelse (EM) (linje IId)
- Instr/vokalt hovedfag + kor-og ensembleledelse (linje IIe)

Alle studieretninger kunne – for kvalificerede studerende – udvides med enten diplomuddannelse for musikere eller musikpædagogik på videregående niveau = Musikpædagogisk Diplomeksamen (MPD). Herved var der etableret et progressivt sammenhængende forløb for de pædagogiske uddannelser på 2+2+2 år. MPD linje III d med hørelære og III e med kor- og ensembleledelse kan ses som en videreudvikling af og erstatning for den tidligere musiklederuddannelse.

Ved overgangen til MUL med grendelinger blev AM studerende på DKDM tilbudt at skifte til de nye 4-årige uddannelser, hvilket man umiddelbart måtte opfatte som et løft i forhold til den 3-årige AM. Skiftet havde imidlertid store konsekvenser for det pædagogiske miljø, idet AM uddannelsen byggede på en holdmentalitet, som forsvandt med grendelingen på MUL. Undervisningen på MUL 1. og 2. år var små hold og enetimer, mens studerende fra forskellige retninger mødtes på større hold på 3. og 4. år.

I årene 1984-1990 blev AM videreført i en 4-årig udgave på DJM, NM og VMK, og fra 1990 blev den også udbudt som 4-årig uddannelse ved DKDM og DFM.

1986 Rytmisk Musikkonservatorium

Konservatoriet for Rytmisk Improvisationsmusik (*Rytmisk Musikkonservatorium*, RMC) blev oprettet i 1986 med en 4-årig musiker/musiklærer (ML) uddannelse. Fra 1994 blev der endvidere oprettet en 4-årig musiker/sanger uddannelse, og nu med mulighed for et 5. diplomår for begge uddannelser (jf. BEK 1995).

Hovedinstrument, hørelære og sammenspil samlæses på musiker/lærer og musiker-uddannelser i et første basisår ud fra den tanke, at de musikermæssige færdigheder skal være på højt niveau hos alle kandidater. På ML er hovedinstrument- og sammenspilspædagogik de to hovedfag.

1998 blev der oprettet en 4-årig Musik og Bevægelses Læreruddannelse (MBL) som supplement til musiker/lærer uddannelsen. Denne studieretning var inspireret af uddannelsen på *Center for Rytmask Musik og Bevægelse* (se neden for). Hovedinstrumentpædagogik og SDS-pædagogik er de to store pædagogiske hovedfag.

2004 blev alle RMCs uddannelser ændret til BA og KA i lighed med de øvrige konservatoriers uddannelser.

Studieordningerne har siden oprettelsen af RMC udviklet sig i mere individualistisk retning med mulighed for forskellige tilvalg og dermed specialisering for de studerende. Samtidig har kunstnerisk og pædagogisk refleksion og projekt-tænkning indtaget en stadig mere central position.

Et kendetegn for RMC er, at lærere såvel som studerende er underlagt markedsvilkår, der adskiller sig væsentligt fra det klassiske miljø, idet der ikke er større ensembler som symfoniorkestre og kor med mulighed for fastansættelse for rytmiske musikere. Det har haft afsmittende indflydelse på studieformer og studiemiljø, der søger at forholde sig til kandidaternes job-virkelighed. Således er både læreres og studerendes sideløbende engagementer som musikere en integreret del af institutionskulturen. Herved adskiller studiemiljøet sig væsentligt fra de øvrige konservatorier, især i forhold til uddannelser med hovedvægt på klassisk musik.

1988 Center for Rytmask Musik og Bevægelse

Oversigt over institutionens udvikling:

1986: *Center for Rytmask Musik og Bevægelse* (CRMB) oprettes i Silkeborg med efteruddannelseskurser som eneste aktivitet.

1988: En 4-årig musiklæreruddannelse i Rytmask Musik og Bevægelse oprettes på forsøgsbasis med 20 studerende og finansieret af Silkeborg Kommune, Statens Musikråd og Århus Amt.

1992: Musiklæreruddannelse i Rytmask Musik og Bevægelse evalueres positivt af Statens Musikråd og gøres permanent. CRMB bliver en selvejende institution med statstilskud (i lighed med Designskolen Kolding). Der uddannes årligt 20 musiklærere, og CRMB har i alt 80 aktive studerende i 1994 og årene derefter.

1997: CRMB bliver en del af *Det Jyske Musikonservatorium*.

2004: CRMB i Silkeborg nedlægges og uddannelsens fag videreføres i DJM's lokaler i Århus.

Forhistorien til oprettelsen af CRMB i Silkeborg var en samværskultur, der siden slutningen af 1970'erne havde udviklet sig i et kursusamarbejde mellem *Århus Friskole* „Skolen for Rytmisk Musik og Bevægelse“, de årlige Kucheza kurser på *Herning Højskole* samt AM-uddannelsen på *Det Jyske Musikkonservatorium*. I 1986-88 var der på 2 år indskrevet 157 kursister til efteruddannelseskurser, der var forløbere for den 4-årige musiklæreruddannelse, hvor ønsket oprindeligt var en rytmisk AM uddannelse. Studieordningerne for „Musiklæreruddannelsen i Rytmisk Musik og Bevægelse“ skal ses på baggrund af denne forhistorie, der griber tilbage til Bernhard Christensen og Astrid Gøssels pædagogik i 1930'erne.

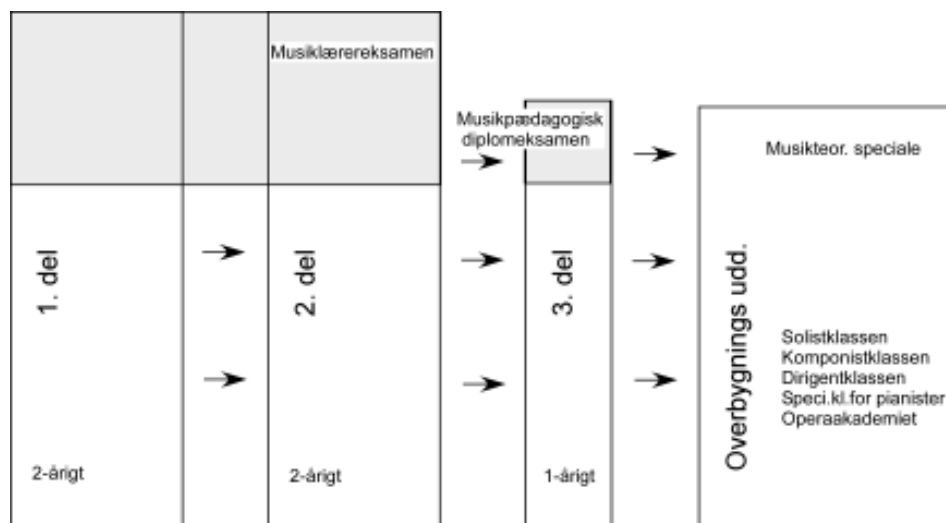
Uddannelsen har tre hovedfag: SDS (Sang, Dans & Spil), Hovedinstrument og Sammenspil – alle tre med tilknyttet pædagogik. Karakteristisk er kombinationen af pædagogik og indsigt i andre kulturers musik i ét og samme fag (PUP fag, der omfatter 2 u/t på hold i 7 ud af 8 semestre).

Uddannelsens struktur og studieordningernes indhold har været stort set uændret fra 1994 til og med 2003, dog er eksamensordningen (2003) blevet udarbejdet i flere detaljer mht. prøveformer, indhold og bedømmelse.

Oprindeligt var denne uddannelse tænkt som en *helhedsuddannelse*, hvor alle studerende har alle fag uanset niveau og behov. Overgangen til DJM har imidlertid betydet en tilpasning til øvrige uddannelser, herunder en bevægelse tilbage til fagtænkning, traditionelle prøver af færdigheder samt lineær læringsforståelse.

1990 – bekendtgørelse om studie- og eksamensordning ved DKDM, DjM, DFM, VMK, NM

Bekendtgørelsen (nr. 156) fra 1990 stadfæstede i vid udstrækning den struktur, der var etableret med ved DKDM og DFM (1984) samt ved RMC (1986) og CRMB (1988), dog med den indskrænkning, at diplomuddannelserne blev beskåret til 1 år. Se figur 2.



Figur 2: Musikkonservatoriernes uddannelsesstruktur – Bek. nr. 156 - 1990

1995 - beskrivelse af grendelinger

BEK 1995 var langt mere specifik end tidligere bekendtgørelser, idet der hermed blev beskrevet en grendeling, som blev udmøntet forskelligt på de 6 konservatorier.

1. En 4-årig musiklæreruddannelse inden for klassisk musik (MUL klassisk) med mulighed for at udbygge uddannelsen med en 1-årig musikpædagogisk diplomuddannelse eller en 1-årig diplomuddannelse inden for det instrumentale/vokale hovedfag. På: DKDM, DJM, DFM, VM, NM.
2. En 4-årig musiklæreruddannelse inden for rytmisk musik (MUL rytmisk) med mulighed for at udbygge uddannelsen med en 1-årig musikpædagogisk diplomuddannelse eller en 1-årig diplomuddannelse inden for et af hovedfagene: (1) instrumentalt eller vokalt hovedfag, (2) Sammenspil og sammenspilsledelse, (3) Musikpædagogik, herunder praktik. På: DJM, DFM, VM, NM, RMC.
3. Andre 4-årige musiklæreruddannelser inden for musikteoretiske fag eller særlige musikpædagogiske fag (MUL t/mp) eventuelt kombineret med et instrument eller sang. Uddannelsen kan udbygges med en 1-årig musikpædagogisk diplomuddannelse. På: DKDM, DJM, DFM, VM, NM.
4. En 4-årig musiklæreruddannelse inden for rytmisk musik og bevægelse (MBL). På: DJM, RMC.

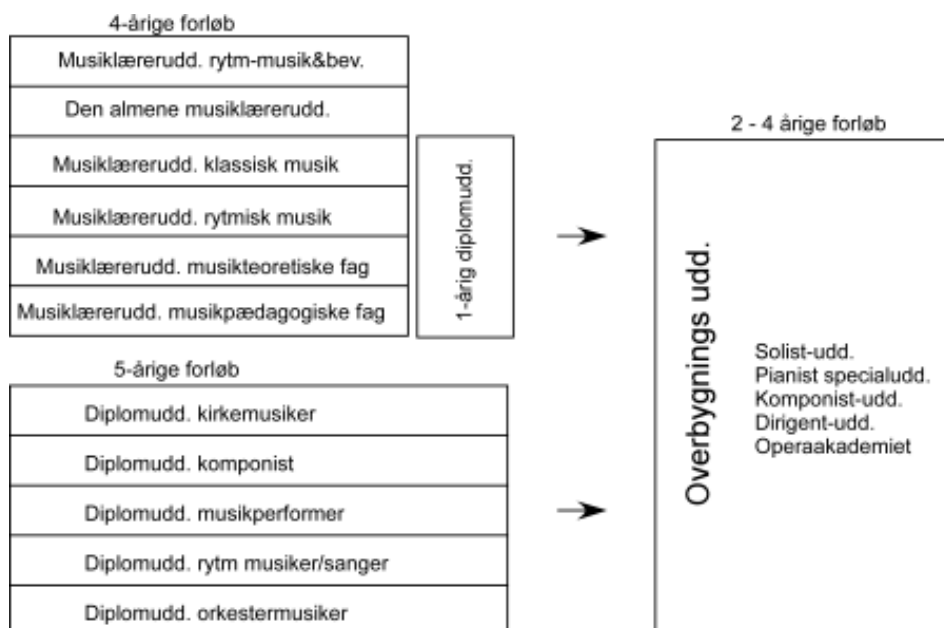
5. En 4-årig almen musyklærer uddannelse (AM). På: DKDM, DJM, DFM, VM, NM.

En oversigt over udbud af musikpædagogiske uddannelser på de 6 musik-konservatorier ses i figur 3.

	DKDM	RMC	DJM	FM	VM	NM
MUL klassisk	X		X	X	X	X
MUL rytmisk		X	X	X	X	X
MUL t/mpj	X		X	X	X	X
MBL		X	X			
AM	X		X	X	X	X

Figur 3: Musikkonservatoriernes udbud af musikpædagogiske uddannelser i henhold til bekendtgørelse nr. 193 fra 1995.

Bekendtgørelsen (se oversigt i figur 4) omfatter foruden musyklæreruddannelser også 5-årige diplomuddannelser som kirkemusiker, komponist, musiker-performer, rytmisk musiker/sanger, orkestermusiker.



Figur 4: Musikkonservatoriernes uddannelsesstruktur – Bek. nr. 193 - 1995

Bekendtgørelsen omfatter endvidere følgende overbygningssuddannelser:

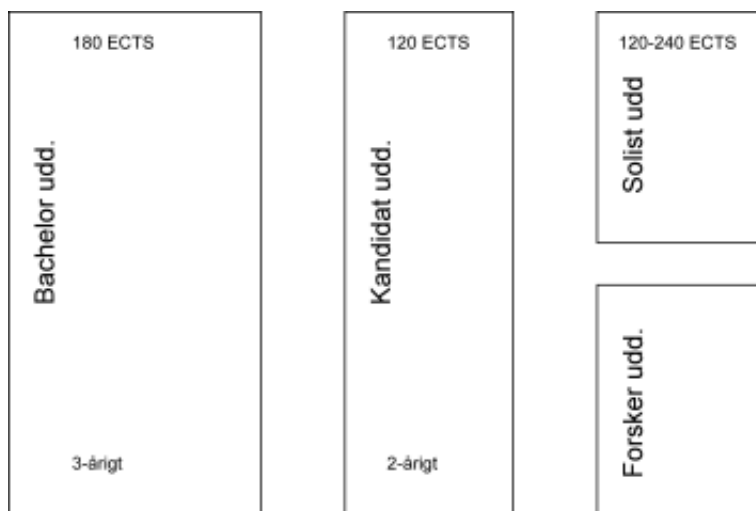
- 2-årige uddannelser: solistuddannelse, specialuddannelse for pianister, komponistuddannelse.

- 3- eller 4-årige uddannelser: dirigentuddannelse, uddannelse på Operaakademiet.

I 1998 blev hovedfaget EM på AM uddannelsen ændret til udelukkende at omfatte 0-9-årige børn med henblik på større fordybelse i området og pga. af et ministerielt krav om at fokusere særligt på de 0-3-årige. (Dette skal ses i sammenhæng med, at musikskoleloven fra 1997 indeholder en bestemmelse om, at alle musikskoler skal tilbyde undervisning til børn fra 0 år.) Samtidig blev børnekor en obligatorisk del af faget korledelse.

2004 – indførelse af Bologna modellen

I 2004 blev der indført Bachelor – Kandidat struktur for alle konservatoriernes uddannelser (jf. figur 5). AM ændrede på DKDM navn til MP (Musikpædagogisk uddannelse) med stort set samme indhold, 3 hovedfag og et specialfag, men med forenkling af bifags- og støttefagskomplekset. Bredden er bevaret på BA-delen, hvorimod uddannelsen snævres ind på KA-delen til kun at omfatte 2 ud af de tidligere 3 hovedfag og nogle få hovedfagsrelaterede støttefag.



Figur 5: Musikkonservatoriernes uddannelsesstruktur –
Bek. nr. 511 – 2004 / Bek. nr. 730 - 2008

Forskeruddannelse i relation til konservatoriernes fagområder kan udbydes i samarbejde med universiteter, jf. ph.d. bekendtgørelsen.

Sammenfattende analyse af bestemmelser om struktur og studieordninger

Et gennemgående træk er, at de tidlige bekendtgørelser var relativt uspecifikke

med hensyn til, hvordan de lokale studieordninger kunne udformes, mens såvel udbud af uddannelser som det faglige indhold siden 1990 er blevet mere og mere udspecificeret.

Studieordningernes lokale omfang:

1973: Bestemmelser om timeplaner, eksamenskrav, karaktergivning.

De store ændringer af studieordningerne fra 1984 skete inden for rammerne af BEK fra 1973.

1990: Nærmere regler om uddannelserne inden for bekendtgørelsens rammer, dvs. niveauet under beskrivelse af fagområder, da disse udarbejdes af konservatorierne i fællesskab.

1995: Nærmere regler om uddannelsernes fagområder inden for bekendtgørelsens rammer.

Det er et markant skift fra 1995 til 2004, at studieordninger (lokale bestemmelser) definerer fag og fagmål, som tidligere har ligget i bekendtgørelsen (centrale bestemmelser). Samtidig stilles der væsentlig flere krav til studieordningerne (accountability), og det blev stadfæstet, at Kulturministeriet godkender konservatoriernes uddannelser.

2004 - 2008: En beskrivelse af de enkelte fag, projekter og andre uddannelses-elementer med angivelse af mål, indhold og omfang angivet i ECTS-point, undervisnings- og arbejdsformer, tidsmæssig placering og forudsætninger for deltagelse.

Strukturen i de forskellige bekendtgørelser adskiller sig mht., hvorvidt musiklæreruddannelse forudsætter en musikeruddannelse eller indgår som et fælles grunduddannelseselement med efterfølgende mulighed for at skifte til musikeruddannelse (en sekventiel logik), eller hvorvidt der er tale om en grendeling, hvor musiklæreruddannelserne eksisterer sideordnet med andre uddannelser (en parallel logik). I den gældende struktur fra 2004 skal bacheloruddannelsen (§5 stk. 3) indeholde undervisning i pædagogik svarende til minimum 30 ECTS-point for alle med undtagelse af lydtekniker-, tonemester-, music management og lignende uddannelser.

2.3 Analyse af bestemmelser om formål

BEK 390 (1973), BEK 589 (1990) og BEK 193 (1995) beskriver musiklæreruddannelsens formål i form af en kvalificering:

1973: Den studerende kvalificeres til enten kunstnerisk eller pædagogisk virksomhed.

1990 og 1995: Formålet med musyklæreruddannelsen er dobbelt: „at kvalificere den studerende til foruden kunstnerisk virksomhed at varetage undervisning af elever“ på begynder-, mellemstadiе- eller videregående niveau afhængigt af studieretning og niveau.

I lov nr. 289 fra 1994 præciseres det, at musikkonservatorierne har en dobbelt opgave:

- a) at varetage den højeste uddannelse i musik og musikpædagogik og i øvrigt bidrage til fremme af musikkulturen i Danmark,
- b) at udøve kunstnerisk og pædagogisk udviklingsvirksomhed, og de kan på et videnskabeligt grundlag bedrive forskning inden for deres fagområder.

De to nyere bekendtgørelser BEK 511 (2004) og BEK 730 (2008) formulerer formålet med uddannelserne ved konservatorierne generelt:

2004: Konservatoriernes formål er „på kunstnerisk og forskningsbaseret grundlag at kvalificere den studerende til beskæftigelse som skabende eller udøvende musiker, som musikpædagog samt til anden beskæftigelse inden for musik“. Det er imidlertid ikke nærmere defineret, hvad der menes med „forskningsbaseret“. §1 stk. 2 fastsætter *til forskel fra tidligere bkg*, at Kulturministeriet godkender konservatoriernes uddannelser.

2008: Uddannelserne er „kunstnerisk baserede og på særlige områder også forskningsbaserede“.

2.4 Analyse af bestemmelser om indhold

Bestemmelse af fagområder i form af hvilke fag og emner der skal undervises i, deres beskrivelse, mål og omfang ændres gennem perioden.

1973: Fagområder er vidtgående fastlagt i bekendtgørelsen (centralt),

1990: Fagområdebeskrivelser udarbejdes af konservatorierne i fællesskab (ikke centralt/ikke lokalt),

1995: Fagområdebeskrivelser centralt fastlagte (bekendtgørelsen) - grendelinger lokalt forskellige (centralt fastlagt - lokalt opdelt).

I forbindelse med prioriteringen af de pædagogiske uddannelser har et tilbagevendende spørgsmål været, hvordan konservatoriernes lærere, musyklærer-studerende og konservatorieuddannede musyklærere opfatter de teoretisk-pædagogiske fag - de såkaldte PUP-fag (Vinther 1997: 48). Undersøgelsen peger ikke på, at der kan gives et entydigt svar på opfattelsen af disse fags status og betydning - der er stærkt delte meninger herom. Det er dog et gennemgående synspunkt (Vinther 1997: 49), at „PUP lærernes kvalifikationer er afgørende for, om undervisningen opfattes som relevant eller ej. I de studerendes bevidsthed har PUP-fagene høj status på såvel klassiske som rytmiske linjer, hvis læreren kan begrunde og perspektivere de pædagogiske fag i forhold til uddannelsens praktisk-pædagogiske og musikermæssige indholdsdimensioner“.

Det er således tydeligt, at den institutionelle faktor er af central betydning, idet spørgsmålet om eksistensen af et musikpædagogisk fagligt miljø med tilstrækkelig musikpædagogisk faglig vægt på konservatoriet er af afgørende betydning for at kunne løfte opgaven.

2004: Fagområdebeskrivelser er indeholdt i studieordningerne på hvert konservatorium (lokalt).

Alle bacheloruddannelser (på nær lydteknik, tonemester og music management) skal indeholde undervisning i pædagogik svarende til minimum 30 ECTS- point.

Udviklingstendenser:

- Fagområdebeskrivelser bevæger sig fra centrale og fælles til lokale og forskellige.
- Fag-, mål- og omfangsbeskrivelser flytter gradvist fra bekendtgørelsesniveau til studieordningsniveau.
- Pædagogik opprioriteres på bekendtgørelsesniveau, men fagområdet defineres ikke nærmere, og der skelnes ikke mellem pædagogisk praksis og teori.

2.5 Analyse af bestemmelser om kvalifikation

I 1973-bekendtgørelsen skal den musikpædagogiske uddannelse „kvalificere den studerende til at varetage både elementær og videregående musikalsk undervisning“.

Der indføres i 1990-bekendtgørelsen en niveaudeling (i en 4+1 model med afvigelser), idet den 4-årige musyklæreruddannelse „har til formål at kvalificere den studerende til foruden kunstnerisk virksomhed at varetage undervisning af elever på be-

gynderstadiet, for visse uddannelsers vedkommende også af elever på mellemstadiet“.

Den musikpædagogiske diplomuddannelse (1-årigt forløb) *„har til formål at kvalificere den studerende til foruden kunstnerisk virksomhed også at varetage videregående undervisning.“*

I 1995-bekendtgørelsen opretholdes niveaudelingen i en ny struktur i form af en 4+1 model, hvor musiklæreruddannelsen (2+2 år) kvalificerer til begynder- og mellemniveau, mens diplomuddannelsen (+1 år) kvalificerer til undervisning på videregående niveau.

Bekendtgørelserne fra 2004 og 2008 indfører bachelor-kandidatstrukturen i en 3+2 model. De præcise indholds- og kompetencebeskrivelser ligger her på studieordningsniveau (lokalt).

Udviklingstendenser:

- Kvalifikations- og kompetencebeskrivelser flyttes gradvist fra bekendtgørelsesniveau til studieordnings-niveau.
- I 1973 dækkede MP kvalifikationer på alle undervisningsniveauer, mens AM kun kvalificerede til begynder- og mellemstadieniveau. Pædagogiske kvalifikationer på forskellige niveauer var 1984-2004 direkte proportionale med uddannelsernes længde, således at pædagogik på begynder- og mellemstadieniveau blev afsluttet efter 4. år, i enkelte tilfælde dog udvidet til 5. år.
- Med indførelse af BA/KA-stukturen (2004) er pædagogik fra begynder- til videregående niveau ligeberettiget på kandidatuddannelsen, og pædagogik er obligatorisk på BA.

2.6 Analyse af bestemmelser om særlige kurser

1973: De omtalte kurser var rettet mod specifikke funktioner i musiklivet (præliminær organistuddannelse (PO), musikere til militæret, dirigenter til amatørkor), eller mod optagelse på konservatoriet (hørelærekursus).

1990: Der indføres „kortere kurser“, som ikke specificeres nærmere. Desuden udbydes PO og musikpædagogisk kursus for organister med kirkemusikalsk diplomeksamen.

2004: Præcisering til efteruddannelse og videreuddannelse inden for konservatoriets fagområder.

2008: Udvides med muligheden for at tilrettelægge uddannelseselementer i samarbejde med andre videregående uddannelsesinstitutioner.

Udviklingstendenser:

Distinktionen mellem efter- og videreuddannelse præciseres, og der åbnes mulighed for tværinstitutionelt samarbejde om uddannelseselementer.

2.7 Musikkonservatoriernes individuelle profiler 2009

DKDM: Rent klassisk profil, herunder bred MP uddannelse. Efter BA niveau skelnes der klart mellem kunstneriske og pædagogiske uddannelser. BA/KA uddannelser omfatter foruden musiker og musiklærer også kirkemusik, tonemester og komponistlinjer. Samarbejde med RUC om erhversrettede kurser for BA studerende. Som det største konservatorium har DKDM også det bredeste udvalg af uddannelser på solistniveau.

RMC: Rent rytmisk profil med lige vægtning af det kunstneriske og det pædagogiske. BA/KA uddannelser omfatter foruden musiker og musiklærer herunder MBL også lydtekniker, music management og sangskrivning. Solistuddannelse for musikere og komponister.

DFM: Blandet profil med klassisk (musiker eller musiklærer samt solistklasse), rytmisk (musiker/musiklærer) og folkemusik (musiker/musiklærer) herunder joint programme med *Musikhögskolan i Stockholm* og *Sibelius Akademiet* i Helsinki.

DJM: Både klassisk og rytmisk profil, herunder bred AM uddannelse samt MBL. Efter BA niveau skelnes der klart mellem kunstneriske og pædagogiske uddannelser. Der udbydes solistuddannelser inden for instrumenter, sang og komposition.

VMK: Både klassisk og rytmisk profil, som er ændret fra rent instrumental-/vokalpædagogisk til *MusikFormidling*. Desuden Kirkemusik og Elektronisk Projektuddannelse. AM-uddannelsen er ændret til en *Musikpædagogisk Brobygger*-uddannelse. Bachelorer fra andre musikuddannelser (fx musikvidenskab og professionsbachelorer) kan få en Kandidat-overbygning i musikformidling.

NM: Både klassisk og rytmisk profil. Alle uddannelser er pædagogiske, og skellet mellem musiker og musikpædagog er søgt ophævet. BA/KA uddannelser omfatter foruden musiklærer også kirkemusik, musikteori og korledelse. Tidligere RM og AM linjer er erstattet af IM (individuel musiklærer), der omfatter to hovedfag kombineret med øget valgfrihed for de studerende.

Udviklingen af konservatoriernes individuelle profiler skal ses i lyset af den sammenlægning af institutioner (DJM + NM, samt DFM + VMK), der gennemføres i 2010.

3. Konservatoriernes produktion af musiklærere 1997-2007

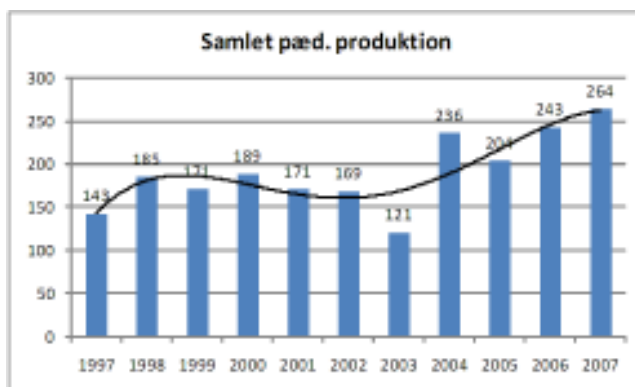
3.1 Situationsbeskrivelse 1997

En undersøgelse af konservatoriernes bestand af studerende i 1997 (Vinther 1997) viste, at af i alt 1154 aktive studerende var 658 indskrevet ved musikpædagogiske uddannelser. I relation til den såkaldte fødekædeproblematik pegede undersøgelsen på, at der var ingen eller meget få studerende på en række klassiske orkesterinstrumenter, idet hovedparten af musiklærere blev uddannet inden for andre områder, herunder AM, instrumental-, hørelære- og kor/ensemblepædagogik.

I perioden 1972-1984 blev der produceret mange AM'ere med holdstørrelser på 15-20 studerende på flere konservatorier. Mellem 1984 og 1990 var AM uddannelsen nedlagt på DKDM og DFM, og da AM blev genoprettet i 1990 var antallet af studerende ikke på højde med de tidligere årgange. I 1997 blev der således kun produceret 17 AM'ere på landsplan, samtidig med at hovedparten af de nyuddannede musikpædagoger havde 4-årige uddannelser med flere fag, dvs. at de hverken var „brede“ som AM'ere eller „smalle“ som højtspecialiserede instrumentallærere. Undersøgelsen (Vinther, 1997) fremhæver dilemmaet mellem det berettigede krav om fordybelse, koncentration og elitær specialisering på den ene side, og behovet for forskellige kvalifikationer, som er rettet mod den undervisningsmæssige virkelighed.

3.2 Konservatoriernes pædagogiske produktion – med forbehold

Baseret på oplysninger om konservatoriernes produktion af musiklærere og musikpædagoger fra *Musikarbejdsmarkedsanalysen 2001* (for årene 1997 til 2001), samt statistik fra *Kulturministeriet* og konservatorierne (for årene 2002 til 2007), er det forsøgt at belyse konservatoriernes samlede produktion af musiklærere 1997-2007 (figur 6).

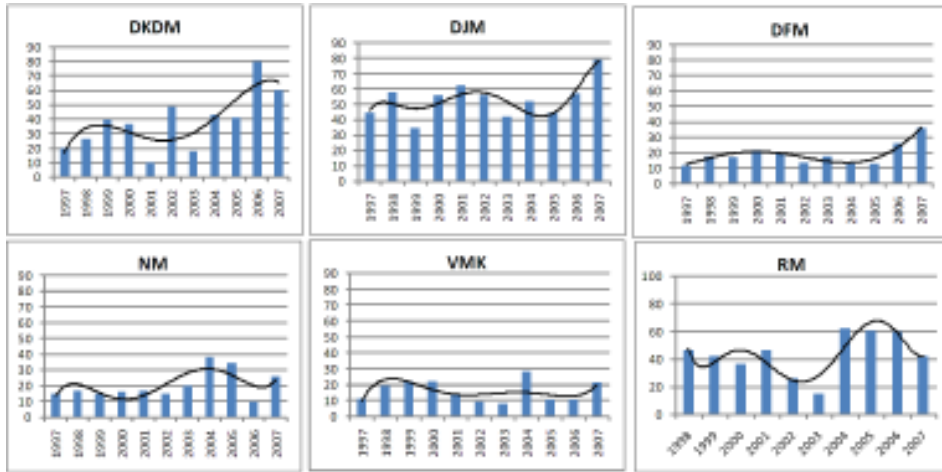


Figur 6: Samlet pæd. produktion - med forbehold for 2004 til 2007

Der er tilsyneladende en stigning i antallet af musikpædagogiske afgangseksaminer, men to forhold skal bemærkes:

Omkring 2003 er der et markant fald efterfulgt af en kraftig stigning i antallet af afsluttende eksaminer. Dette hænger sammen med ændringen af studiestrukturen i 2004, hvor studerende på de 4-årige uddannelser fik tilbud om at blive meritoverført til de nye 5-årige kandidatuddannelser og dermed få forlænget uddannelsen med et år og udskyde den afsluttende eksamen fra 2003 til 2004. Et andet problem ved statistikken – som også er forbundet med skiftet i studiestruktur – er, at man ikke umiddelbart kan sammenligne tallene fra 1997 til 2003 med tallene fra 2004 til 2007. Indberetningerne til Kulturministeriet efter den nye ordning er, ifølge ministeriet, ikke entydige (sandsynligvis fordi ministeriets krav til indberetning ikke har været entydige). Dette handler kort sagt om hvorvidt man tæller „hoveder“ eller „afsluttende eksaminer“, idet mange studerende i nogle opgørelser er medtalt som „afsluttende“ både med BA og KA eksamen, mens andre kun er medregnet med BA, hvis de *ikke* er fortsat på KA.

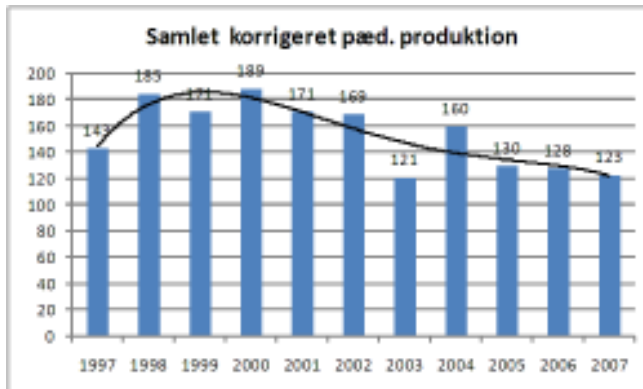
Med disse forbehold er produktionstallene for de enkelte konservatorier som vist i figur 7.



Figur 7: Pæd. produktionstal opdelt på konservatorier
- med forbehold for 2004-2007

3.3 Konservatoriernes pædagogiske produktion – korrigeret

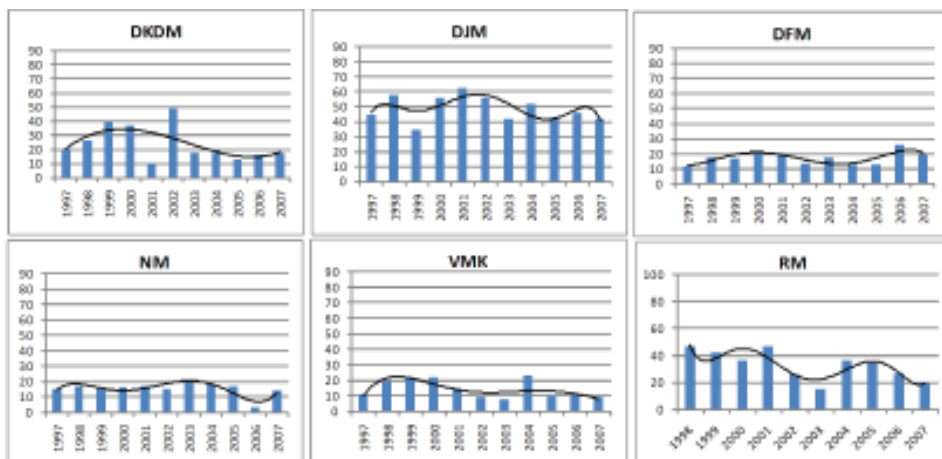
For at få et mere realistisk billede af konservatoriernes produktionstal for perioden 2004 til 2007 kan kandidattallene anvendes som sammenligningsgrundlag, hvilket indebærer, at et lille antal studerende, som ikke går videre efter deres bachelor, ikke bliver medregnet. Med dette forbehold ser konservatoriernes korrigerede samlede produktionstal ud som vist i figur 8.



Figur 8: samlet korrigeret pæd. produktion

Den samlede tendens i perioden 1997 til 2007 må således betegnes som nedadgående. Det store billede viser en nedgang fra en produktion i området omkring 175 kandidater per år til en produktion i området omkring 130 kandidater per år (ca. 25%) med nedadgående tendens.

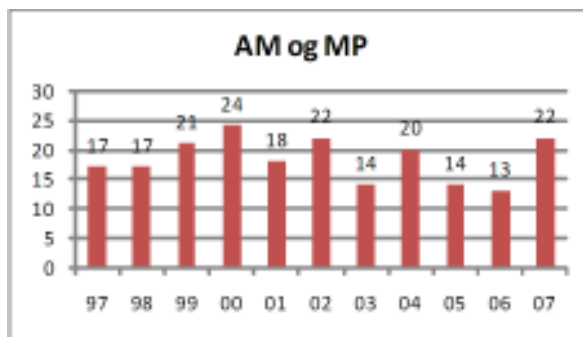
Samme beregningsmetode anvendt på de enkelte konservatorier resulterer i korrigerede produktionstal, der vises i figur 9.



Figur 9: Korrigerede produktionstal for de enkelte konservatorier

En del af dette billede tegnes imidlertid også af AM uddannelsen, som er op-
hørt efter 2003 på de mindre konservatorier, men videreført i let ændret form
på DKDM og DJM som hhv. MP- og AM-uddannelser, tilpasset den nye BA- og
KA-struktur. I perioden 1997 til 2003 producerede denne uddannelsesgren i alt
ca. 20 kandidater årligt, hvilket er lavt i forhold til tidligere.

Hvis MP/AM uddannelsen efter den nye struktur (efter 2004) ansues sam-
let, viser den samlede kandidatproduktion en generelt faldende tendens (figur
10).



Figur10: AM (97-03) og MP/AM (04-07)

Generelle tendenser:

1. Indførelse af BA/KA strukturen har tilsyneladende endnu ikke ført til den ønskede stigning i produktionen af pædagogiske kandidater.
2. Produktionen af musiklærere inden for de brede retninger AM og MP er ikke blevet styrket.

3. Manglen på instrumentallærere er stadig i 2009 et alvorligt problem i forhold til visse klassiske instrumenter på musikskoler/MGK, som udgør rekrutteringsgrundlaget for konservatoriernes uddannelse af såvel musikere som musikpædagoger.

4. Musikhøjskoleuddannelserne og arbejdsmarkedet

4.1. Musiklæreres beskæftigelse og uddannelseskompetencer

Antallet af konservatorieuddannede musiklærere på musikskolerne er øget betydeligt både nominelt og procentvis i perioden 1991-2006 (se figur 11). Det er interessant i denne sammenhæng at iagttage, hvordan andelen af fastansatte og timelønnede lærere er byttet om: Mens andelen af fastansatte med konservatorieuddannelse er steget fra 18% til 42% er andelen af timelønnede faldet fra 27% til 16%. Den samlede stigning i antallet af lærere med konservatorieuddannelse 1639 til 2416 (= 47%) er – alt andet lige – udtryk for et markant løft for musikskolelæreres kvalifikationer.

Konservatorieuddannede musikskolelærere år:	1991	%	2006	%
Antal fastansatte	656	18	1740	42
Antal timelønnede	983	27	676	16
Konservatorieuddannede i alt	1639	45	2416	58
Musikskolelærere i alt	3675	100	4157	100

Figur 11: Konservatorieuddannede lærere på musikskolerne (Musikskolerapporterne)

Uddannelsesbaggrund og beskæftigelsesformer

Musikarbejdsmarkedsrapporten (Kulturministeriet 2001: 60) belyser sammenhængen mellem uddannelsesbaggrund som musiker, musikpædagog eller begge dele og beskæftigelse som musiker eller musiklærer (figur 12). To forskellige identiteter – som musiker hhv. musiklærer – aftegner sig.

	beskæftigelse som musiker	beskæftigelse som musiklærer
Uddannet som musiker	83 %	11 %
Uddannet som musikpædagog	9 %	86 %
Uddannet som musiker og musikpædagog	34 %	61 %

Figur 12: Konservatorieuddannedes beskæftigelsesformer

Det er tydeligt, at uddannede musikere primært er beskæftiget som udøvende musikere, mens musikpædagoger primært er beskæftiget med undervisning. Den gruppe, der opfatter sig selv som uddannet både som musiker og som musikpædagog, er overvejende beskæftiget som musiklærer.

Konservatorieuddannedes beskæftigelse

Konservatorieuddannedes ledighedsprocent kan ses som en indikator for, i hvilken grad uddannelserne er relevante i forhold til arbejdsmarkedet. I det følgende omtales *konservatoriernes kunstneriske og pædagogiske uddannelser som helhed* på baggrund af KURs Beskæftigelsesrapport 2008. Set over perioden 1997-2006 er der forholdsvis store individuelle forskelle mellem de forskellige konservatorier, hvilket formentlig hænger sammen med flere forhold, herunder at konservatorierne har forskellige uddannelsesretninger og -niveauer, som regionalt efterspørges i forskellig grad, samt at kandidatproduktionen inden for forskellige uddannelsesretninger varierer fra år til år.

I figur 13 er den gennemsnitlige ledighedsprocent opgjort i 2007 for årgange dimetteret 1997-2006, der ultimo november 2006 indgik i arbejdsstyrken. (KUR 2008).

Institution	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
DFM	1,9	5,9	7,7	20,4	9,8	4	8,4	17	11,6	30,1
DJM	6	6,2	12,5	11	12,5	15,9	13	20,4	19,7	24,8
DKDM	4,3	10,1	7,8	8,3	14	7,2	8,5	10,2	13,4	29,2
NM	4,5	17,8	9	9,7	10,5	7	12,9	15,1	6	26,2
RMC	19,7	6,2	12,4	26,9	9,8	14	20,9	17,8	27,9	33,3
VMK		11,6	3,3	13,5	4,4	14,2	7,8	5	17,9	20,3

Figur 13: Den gennemsnitlige ledighedsprocent 2007 fordelt på institutioner og årgange

En generel tendens, som fremgår af både figur 13 og 14, er, at kandidater fra RMC har noget lavere beskæftigelsesgrad end kandidater fra de øvrige konservatorier. Man kunne forvente, at beskæftigelsesgraden øges proportionalt med, hvor længe kandidaterne har været på arbejdsmarkedet, men dette synes ikke at være entydigt.

I figur 14 er konservatorieuddannedes beskæftigelsesgrad i 2007 opgjort i procent samlet for årgange dimetteret 1997-2006, der indgår i arbejdsstyrken ultimo november 2006 (KUR 2008).

	DFM	DJM	DKDM	NM	RMC	VMK
Fuld beskæftigelse (ingen ledighed)	62,1	53,2	66,9	57,5	47,8	67,7
Næsten fuld beskæftigelse (ledighed <20%)	14,3	17,5	12,7	17,2	14,3	12,9
Delvis beskæftigelse (ledighed 20-59%)	22	24,6	15,6	23,1	26,7	12,1
Hel eller delvis ledighed (ledighed >60%)	1,6	4,7	4,8	2,2	11,2	7,3
I alt	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Figur 14: Beskæftigelsesgraden for det semiorganiserede arbejdsmarked 2007

Uddannelseskompetencer i praksis

I Musikarbejdsmarkedsrapporten (s. 107-111) beskrives, hvorvidt kandidaterne opfatter kvalifikationer tilegnet på konservatoriet som meget brugbare på deres nuværende arbejdsplads.

a. Besvarelser opdelt efter beskæftigelsesform: musikere, musiklærer eller en kombination (s. 111).

Hvilke færdigheder vurderes som meget relevante?	Musiker	Musiklærer	Musiker / musiklærer
Instrumentale og vokale færdigheder	38 %	32 %	34 %
Andre musikalske færdigheder	13 %	17 %	16 %
Pædagogik	3 %	29 %	21 %

Det kan synes overraskende, at kun ca. 1/3 beskriver deres instrumentale og vokale færdigheder fra uddannelsen som meget relevante, uanset om de er musikere eller musiklærere. Mens musikere ikke uventet finder, at pædagogik (undervisningskompetence) ikke er en meget brugbar kompetence, burde det være en kernekompetence for musiklærere. Det er imidlertid kun 29% af musiklærerne og 21% af dem, der virker som både musikere og musiklærere, der finder pædagogiske færdigheder tilegnet på konservatoriet meget brugbare på deres nuværende arbejdsplads.

b. Besvarelser opdelt efter om uddannelsen er klassisk, rytmisk eller en kombination (s. 107).

Hvilke færdigheder vurderes som meget relevante?	klassisk uddannede	rytmisk uddannede	klassisk og rytmisk uddannede
Instrumentale og vokale færdigheder	29 %	22 %	28 %
Andre musikalske færdigheder	20 %	25 %	23 %
Pædagogik	9 %	17 %	16 %

Også her er det påfaldende, at så få og særligt blandt de klassisk uddannede opfatter pædagogisk kompetence fra deres uddannelse som meget brugbar i praksis. Forskellen mellem klassisk og rytmisk uddannede kan delvis forklares med, at flere klassiske end rytmiske kandidater primært uddannes til udøvende musikere.

Musiklæreres forslag til, hvad uddannelserne bør prioritere højere

I Musikarbejdsmarkedsrapporten 2001 (s.114) belyses hvilke kvalifikationer de adspurgte kandidater ønsker skal prioriteres højere på konservatoriet. De væsentlige områder (grupperet) er:

Musikalske færdigheder	29 %
Undervisning og pædagogik	23 %
Forberedelse til virkeligheden	28 %

Der er tilsyneladende enighed om, at disse tre hovedområder er vigtige, selv om de hver for sig kunne prioriteres højere.

Områderne prioriteres dog lidt forskelligt afhængigt af, hvorvidt der differentieres i forhold til

- beskæftigelse som musiker, musiklærer, musiker og musiklærer (rapporten s. 122)
- uddannelse inden for klassisk, rytmisk, klassisk og rytmisk (rapporten s. 118).

Også her er det karakteristisk, at klassisk uddannede prioriterer undervisning og pædagogik væsentligt lavere end rytmisk uddannede eller kandidater med en kombineret uddannelse. Dette kunne pege på, at der er tale om en kultur-forskel mellem de klassiske og de rytmisk uddannelser med hensyn til, hvilken betydning de tillægger pædagogik i uddannelsen.

4.2 Aftageranalyse 2008

Aftageranalysen (Capacent Epinion, 2008) er generelt positiv over for konservatorieuddannede musiklærere, men supplerer og forstærker i flere henseender den allerede beskrevne forskel mellem klassisk og rytmisk uddannede. Undersøgelsen viser, hvordan konservatorieuddannede lærere, der er ansat på musikskolerne, fordeler sig i forhold til uddannelsestyper (angivet som gennemsnit)

Rytmisk uddannede	Klassisk uddannede
Musiker: 30%	Musiker: 34%
Musikpædagog: 42%	Musikpædagog: 38%
Andet: 28%	Andet: 28%

Ifølge undersøgelsen (Capacent Epinion, 2008) vurderer musikskolerne, at konservatorieuddannede musiklæreres kompetencer *i høj grad opfylder musikskolernes behov*. Således mener 90%, at klassisk uddannede musiklærere i nogen grad eller i høj grad opfylder behovene, mens det tilsvarende tal for rytmisk uddannede musiklærere er 87%.

På den anden side vurderes det, at *musiklærerne bør have langt bedre mulighed for at specialisere sig i relation til musikskolernes behov*. Kun 5% af de adspurgte mener, at studerende i høj grad har mulighed for at specialisere sig, mens 31% svarer „i nogen grad“ og 46% svarer „i mindre grad“.

Der er udpræget *tilfredshed med musiklærernes instrumentale kvalifikationer*, dog vurderes rytmisk uddannede lærere at have noget bedre kvalifikationer på bi-instrument.

Rytmiske musiklæreres *kvalifikationer i arrangement og komposition* vurderes at være betydeligt bedre end hos klassiske musiklærere.

Musiklærernes pædagogiske kompetence vurderes tilsvarende at være høj i instrumentalundervisning, mens rytmisk uddannedes kompetence i ensembleledelse vurderes lidt højere end de klassisk uddannede.

Med hensyn til læreres kompetencer i forhold til andre former for undervisning (tværfaglige aktiviteter, tværkunstneriske aktiviteter mv.) samt pædagogisk udviklingsarbejde er billedet nogenlunde det samme: at kun få musiklærere er kompetente til dette, men at rytmisk uddannede generelt har lidt højere kompetencer end klassisk uddannede.

En generel tendens er, at musikskolerne vurderer lærernes pædagogiske kompetence i forhold til forskellige aldersgrupper højere, jo ældre eleverne er. Tilsvarende vurderes lærernes kompetence til at undervise på forskellige niveauer at være højest på videregående niveau.

5. Status og perspektiver

Udviklingen af konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser siden 1970 skal ses på baggrund af kommunalreformen dette år. I de følgende årtier frem til slutningen af 1980'erne steg antallet af kommunale musikskoler og dermed behovet for uddannede musiklærere betydeligt. Det hurtigst voksende område var frem til ca. 2000 førskoleundervisning, og „brede“ musiklærere blev derfor en efterspurgt ressource for udviklingen af musikskolernes tilbud.

Siden slutningen af 1980'erne er udviklingen af musikskolernes bredde og sammenspilskultur blevet suppleret med mere elitær undervisning i form af MGK og siden 2004 af særlige talentlinjer.

Efter kommunalreformen i 2006 aftegner der sig således nye behov, idet de nu 98 musikskoler i stigende grad efterspørger mere specialiserede lærere. Øgede forventninger til samarbejdet mellem musikskoler og folkeskoler stiller øgede krav til pædagogisk kompetence hos konservatorieuddannede musiklærere.

Musikskolernes udvikling omfattede i stigende grad rytmisk musik som et

nyt område for musikundervisning og ledte til oprettelsen af RMC (1986) og CRMB (1988). AM og de rytmiske uddannelser har således i en lang årrække dækket aktuelle behov.

Antallet af AM-kandidater (med særlige kvalifikationer i EM) er imidlertid faldet siden 1990, mens antallet rytmiske musikpædagoger er steget betydeligt. Samtidig er der ikke sket nogen væsentlig udvikling i antallet af klassiske instrumentalpædagoger.

Samlet set er der aktuelt behov for specialiserede musikpædagoger, som tilsammen skal kunne varetage et meget differentieret felt af musikundervisning, der omfatter alle niveauer og faglige specialiseringer fra småbørnsundervisning og forskellige former for instrumental- og ensembleundervisning til inddragelse af nye medier og samarbejde med andre faggrupper.

Pædagogisk refleksionsevne vil være en særligt efterspurgt kvalifikation blandt musyklærere, 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. Aftageranalysen (Capacent Epinion, 2008) omtaler specifikt behov for øget kompetence inden for pædagogisk udviklingsarbejde, inden for områder som projekt- og teamsamarbejde på tværs af institutioner samt udvikling af nye undervisningsformer.

Noter

- ¹ En oversigt over omtalte bekendtgørelser siden 1973 for konservatorierne findes under referencer.
- ² Minister for kulturelle anliggender 11. oktober 1971 - 19. december 1973 og 13. februar 1975 - 16. februar 1980.

Referencer

- Capacent Epinion (december 2008). *Aftageranalyse på det pædagogiske arbejdsmarked udarbejdet for de danske musikkonservatorier.*
- Kulturministeriet (1992). *Musikkonservatoriernes uddannelser – et forsøg på kvalitetsvurdering.*
- Kulturministeriet (2001). *Musikarbejdsmarkedsrapport 2001.*
- Kulturministeriets Rektorer (KUR) (2008). *Beskæftigelsesrapport 2008.* København: Kunstakademiets Arkitektskole.
- Kunststyrelsen: *Rapport om musikskolevirksomheden 2002, 2003, 2004, 2005 samt 2006.*

Statens Musikråd (1990). *Betænkning vedr. Center for Rytmask Musik og Bevægelse: Afgivet af det af Statens Musikråd nedsatte udvalg til evaluering af Center for Rytmask Musik og Bevægelse i Silkeborg.*

Vinther, Orla (1997). *Musikkonservatorierne og musikskolerne. En relationsanalyse.* Det Jyske Musikkonservatorium.

Love og bekendtgørelser

1973 - Bek nr 390 af 28/06/1973. Bekendtgørelse om studie- og eksamensordning ved musikkonservatorierne i København, Århus, Esbjerg, Odense og Ålborg.

1978 - BEK nr 337 af 29/06/1978. Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om studie- og eksamensordning ved musikkonservatorierne i København, Århus, Esbjerg, Odense og Ålborg (eksamen / censorer).

1990 - BEK nr 156 af 07/03/1990. Bekendtgørelse om studie- og eksamensordning ved Det Kgl. danske Musikkonservatorium, Det jyske Musikkonservatorium, Vestjysk Musikkonservatorium, Det fynske Musikkonservatorium og Nordjysk Musikkonservatorium.

1990 - BEK nr 589 af 15/08/1990. (optagelsesprøver).

1994: LOV nr 289 af 27/04/1994. Lov om konservatoriernes formål.

1995 - BEK nr 193 af 23/03/1995. Bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet.

1997 - BEK nr 777 af 09/10/1997.

Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet. Efter § 33 indsættes: » § 33 a . Kulturministeriet kan bestemme, at der kan oprettes nye uddannelser på konservatorierne, som er omfattet af reglerne i denne bekendtgørelse.«

2004 - BEK nr 511 af 08/06/2004. Bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet.

2006 - BEK nr 775 af 06/07/2006. (Afskaffelse af gruppeprøver mv.)

2007 - BEK nr 78 af 24/01/2007. (Afskaffelse af 13-skalaen)

2008 - BEK nr 730 af 26/06/2008. Bekendtgørelse om uddannelserne ved musikkonservatorierne og Operaakademiet.

2009 - BEK nr 1404 af 15/12/2009. Bekendtgørelse om styrelse af musikkonservatorierne.

Forfatteroplysninger

Signe Adrian, cand.mag., lektor i musik ved Metropol University College, Læreruddannelsen Frederiksberg, formand for Læreruddannelsens Musiklærerforening.

Søren Bechmann, PD i musik, lærer på Borup Skole, Undervisningsministeriets fagkonsulent for musik og billedkunst i folkeskolen, redaktør på EMU.dk.

Mikkel Snorre Wilms Boysen, cand.mag., master i professionsudvikling, lektor ved University College Sjælland, Campus Slagelse.

Sven-Erik Holgersen, ph.d., lektor i musikpædagogik ved Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Finn Holst, cand.pæd., ph.d. stipendiat ved Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

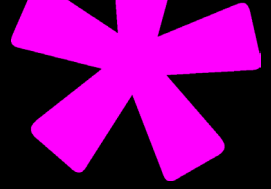
Steen Lembcke, cand.mag., lektor ved VIA University College, FoU-repræsentant for Læreruddannelsen samme sted, censornæstformand for musik i læreruddannelsen 2002-2010, formand for censorkorpset ved DPUs kandidatuddannelse i musikpædagogik.

Claus Levinsen, cand.mag., lektor ved Frederiksborg Gymnasium, Undervisningsministeriets fagkonsulent for musik i gymnasiet og hf.

Frede V. Nielsen, dr.pæd., professor i musikpædagogik ved Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Peder Kaj Pedersen, cand.mag., lektor i musikvidenskab ved Institut for Kultur og Globale Studier, Aalborg Universitet.

Frederik Pio, ph.d., lektor i musikpædagogik ved Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.



Bogen giver et helhedsindtryk af musikundervisning og pædagogisk rettet musikuddannelse i Danmark i et aktuelt og et historisk perspektiv fra 1970 til i dag. De enkelte områder, der beskrives, er musik i folkeskole og gymnasium, den frivillige undervisning i musikskoleregi, musik i pædagog- og læreruddannelse såvel som pædagogisk rettet uddannelse på universiteter og musikkonservatorier. En generel tendens er, at der er sket reduktioner på så at sige alle fronter: Antal undervisningstimer i musik; den tidsmæssige udstrækning over antal år; antal elever, der får musikundervisning; antal uddannelsessteder, der tilbyder musikundervisning; antal studerende på musiclæreruddannelser; antal lærere, der varetager musikundervisning og -uddannelse. Samlet set er det et overvældende billede, der toner frem. Læseren får det klare indtryk, at det er på høje tid at gribe ind, hvis musik i dens mange forskellige stilistiske, historiske og kulturbestemte udtryksformer fortsat skal være en del af vores fælles og almene danneskultur.



ISBN 978-87-7430-175-2