

**Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med  
de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer**

**Finn Holst**

**Faglig Enhed Musikpædagogik  
Institut for Didaktik  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Aarhus Universitet**

ISBN 978-87-7430-219-3

## Forord

Rapporten er udarbejdet som del af phd-projektet: Lærerkompetence og professionsviden med særligt henblik på musiclæreruddannelser (2008 til 2011), som er placeret ved Institut for Didaktik, DPU og muliggjort ved medfinansiering fra Statens Kunstråds Musikudvalg.

Undersøgelsen af talentudvikling i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer indgår som et delprojekt og udmøntes i den foreliggende rapport og i et bredere perspektiv i phd-afhandlingen, som forventes at foreligge i andet halvår 2011.

Januar 2011,

Finn Holst  
cand.pæd., phd-stipendiat  
Faglig Enhed Musikpædagogik  
Institut for Didaktik  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Aarhus Universitet

## Indledning

Rapporten er opdelt i (I) en overordnet kortfattet sammenfattende fremstilling efterfulgt af (II) den egentlige behandling i 16 afsnit. I sammenfatningen henvises [med kantet parates] til de enkelte afsnit i rapporten, som uddyber, begrundes og perspektiverer de enkelte punkter. Den efterfølgende fremstilling redegør desuden for kriterier, forudsætninger og analysens grundlag. Indledende behandles grundlaget for talentpuljerne, spørgsmålet om talentudvikling i musikskolerne og udfordringer for konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser og relationen mellem musikskoler og konservatorier. Der gennemføres to analyser. Den første er en fordelingsanalyse, som består af en kategorisering og analyse af hvad midlerne er gået til. Dette er rapportens ene resultat. Denne fordeling fremviser nogle markante tendenser, som derefter behandles i den anden analyse med henblik på afdækning af potentialer. Dette fører frem til rapportens andet resultat i form af forslag og anbefalinger.

### I: Kortfattet fremstilling – sammenfatning af undersøgelse og analyse

Statens Kunstråds Musikudvalgs puljer til talentudvikling på musikskoler er etableret på grundlag af *Kulturministeriets handlingsplan 2004-2007 - Liv i Musikken*, samt den efterfølgende *Handlingsplan 2008-2011 - Nye Toner*. Handlingsplanen *Liv i Musikken* tager udgangspunkt i den såkaldte Taskforce-rapport: *Undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik, Kulturministeriet, juli 2002*, som indeholder en række forslag, der skal styrke udbredelsen og interessen blandt børn og unge for den klassiske musik og samtidig styrke arbejdet med den klassiske musiks talenter.

Handlingsplanen *Liv i Musikken* har, sådan på området, en dobbelt målsætning:

1. Styrket talentpleje på musikskolerne: Musikskolerne skal styrke deres arbejde med den klassiske musiks talenter.
2. Musikkonservatorierne skal styrke deres musikpædagogiske arbejde: Konservatorierne skal arbejde med at udvikle undervisningsformer, som kan vække og fastholde interessen for klassisk musik hos børn og unge. De musikpædagogiske uddannelser skal forbedres, så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere

Kulturministeriets musikhandlingsplan 2008-2011, *Nye Toner* er ligeledes rettet mod talentudvikling og fremhæver desuden vækstlagene som centrale.

[afsnit 1]

Rapporten ”Musikfaget i undervisning og uddannelse, status og perspektiver 2010” peger på at øget fokus på talentudvikling har ressourcemæssige konsekvenser, som giver sig udslag i at budgetterne stiger, men elevtallet falder.

[afsnit 2]

I Taskforce-rapporten formuleres musikskolens dobbelte opgave: Der skal i musikskolen være mulighed for at spille musik på baggrund af almen interesse samtidig med at musikskolerne giver særlige talenter mulighed for at dyrke og udvikle deres talent i musikskoleregi.

Rapporten ”Musikfaget i undervisning og uddannelse, status og perspektiver 2010” peger på centrale udfordringer i form af behovet for specialiserede kompetencer og udviklingskompetencer pædagogisk refleksionskompetence, øget kompetence inden for pædagogisk udviklingsarbejde, projekt- og teamsamarbejde på tværs af institutioner samt udvikling af nye undervisningsformer. [afsnit 3]

Puljemidlerne til ”Liv i Musikken” (2004 – 2007) 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.*

Der blev desuden i et samarbejde mellem Kulturministeriet og Undervisningsministeriet, oprettet en særlig pulje til samarbejdsprojekter mellem folkeskole og musikskole, Samklangsprojektet, med en pulje på 1 mio. fra puljemidlerne, øremærket til dette formål.

Puljemidlerne fra Handlingsplanen Nye Toner - Talentudvikling på musikskoler er *rettet mod at finde og udvikle særlige talenter*. Det vægtes, at der er tale om et talentudviklingsprojekt rettet mod særlige talenter. Herudover vurderes *graden af projektets forsøgsmæssige karakter og pædagogisk nyskabelse*. Der indgår desuden midler til talentudvikling fra to finanslovaftaler.

Der indgår samlet puljer i perioden fra 2004 til 2011 på ca. 46 mio. kr. Puljemidlerne i den undersøgte periode (2004 til 2008) udgør ca. 30 mio. kr. heraf. [afsnit 5]

En detaljeret fordelingsanalyse (analysedel 1) er gennemført på grundlag af materialer over puljeuddelinger fra 2004 til 2008 [afsnit 6, 7, 8 og 9].

På grund af markante forskydninger gennem den undersøgte periode (2004 til 2008), som nødvendigvis må synliggøres for at få et tilstrækkeligt nuanceret billede, har det været nødvendigt at opdele analysen i perioder: 2004-2006 og 2007-2008.

#### *Første periode:*

Hovedindsatsen for projektbeskrivelserne er i første periode jævnbyrdig fordeling på følgende tre områder:

- at forbedre indsatsen overfor særlige talentfulde børn og unge,*
- rekrutteringen til de mere sjældne orkesterinstrumenter samt*
- samarbejdet mellem de forskellige led i den musikalske fødekæde.*

Dette gøres gennem:

- sammenspil/ensemble (med fokus på sjældne instrumenter / blæsere og strygere)*

- samarbejde folkeskole-musikskole og indsats overfor vækstlag
- talentlinje.

Projekterne har overvejende karakter af *drift* (drift og videreførelse af drift), samt i en vis grad etablering og konsolidering. Projekterne er ikke som sådan karakteristiske ved at være rettet mod udvikling (konceptudvikling, kvalitetsudvikling, vidensudvikling).

#### *Anden periode:*

Hovedindsatsen for projektbeskrivelserne er i anden periode helt overvejende  
- at forbedre indsatsen overfor særlige talentfulde børn og unge.

Dette gøres helt overvejende gennem

- *talentlinje*, som dominerer billedet med variationer af talentlinjemodellen med hovedfag (soloundervisning hovedinstrument), bifag (brugsklaver), teori/ hørelære og forskellige former for sammenspil.

I anden periode reduceres kategorierne etablering og konsolidering i forhold til første periode, således at der overvejende er tale om *drift*. [afsnit 9]

Ud fra materialer er der lavet et overslag over størrelsesordenen for hvor mange pladser /elever en talentlinje har, hvilket typisk beløber sig til ca. 10 pladser, varierende fra omkring det halve til det dobbelte. [afsnit 10.1]

Der kan desuden peges på regionale tiltag for talentudvikling som fx Den Fynske Talentskole (Rytmisk / Klassisk); Den Jyske Talentskole; Det Pentagone Samarbejde (fem musikskoler i København); mm. [afsnit 10.2]

Som et eksempel på en model for regionalt talentarbejde beskrives opbygningen i den Fynske Talentskole. [afsnit 10.3]

Puljemidler er i et samlet set ubetydeligt omfang givet til formål, som ikke direkte er relaterede til musikskolevirksomhed. Dette vil kunne ses af oversigtslisten over uddelinger. [afsnit 16]

I det samlede forløb fra 2004 til 2008 kan der konstateres en bevægelse *fra* en bredere eller mere mangfoldig indsats som ud over den målrettede talentlinje omfattede en væsentlig indsats på udvikling af sammenspil, ensemble og orkestre, samt tidlig indsats herunder i forhold til vækstlag *til* en smal indsats på talentlinje. Samtidig med dette går bevægelsen hen imod, at midlerne i talentpuljen i tiltagende grad uddeles målrettet til drift af talentlinje. Det betyder også, at der er en bevægelse mod en undervisning, der kræver store ressourcer for reelt set meget få elever. Det er værd at bemærke at udviklingsaspektet, som udgjorde en svaghed i den indledende fase, ikke blev styrket i forløbet, men svækkes yderligere. [afsnit 11]

En meget fokuseret - eller smal - indsats kan i sig selv være velbegrundet. Et særligt perspektiv må dog ses som del af en større helhed, bl.a. med henvisning til de to handlingsplaner, som puljemidlerne bygger på. Centrale områder, som gennem den beskrevne forskydning markant kommer til kort er: vækstlag, udvikling og pædagogisk fornyelse samt udvikling af nye

undervisningsformer, som er et område, der er overgribende for konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser og musikskolernes undervisningspraksis. [afsnit 11]

Tendensen, der her kommer til udtryk, især spørgsmålet om et udviklingsperspektiv, kan have konsekvenser i lyset af de udfordringer musikskolerne står overfor. Musikskolerne i Danmark har været igennem en forandringsproces, som i store træk går fra en fælles organisering af privatpraktiserende musikpædagoger og hen imod musikskoler som offentlige pædagogiske institutioner. Dette har ført udfordringer med sig på mange plan, og aktuelt står man fx overfor indførelsen af heldagsskolen og bevægelsen hen mod kulturskoler. Afhængigt af hvordan man møder forskellige udfordringer, kan det have omfattende konsekvenser ikke blot for indsatsen i forhold til den klassiske musik men for musikskolernes grundlag som sådan. Mister musikskolerne en del af det nuværende elevgrundlag, som nok ikke kan betragtes som en selvfølge, når man ser på hvordan andre områder af musikundervisningen er blevet stærkt reduceret over de sidste ti år, kan det få vidtrækkende konsekvenser også for det konservatorielandskab, vi kender i dag. [afsnit 12]

Anden analysedel – rettet mod potentialer - peger på strukturelle problemer af institutionel karakter. [afsnit 12, 13 og 14]

En afgørende pointe er, at der er tale om en utilstrækkelig skelnen mellem produktive funktioner (udøvelse af musik) og reproduktive funktioner (undervisning) i det musikkulturelle felt. Dette problem (som i den enkelte institutionelle kontekst kan være vanskeligt at indfange) synliggøres gennem en strukturanalyse, som desuden viser, at dette kommer til udtryk i en forskydning mod konservatoriet produktion og musikskolens reproduktion, baseret på opretholdelse af traditionel praksis. Udviklingsaspektet får herigennem ingen reel betydning. [afsnit 14]

Resultaterne af analyserne fører endelig til præcisering af nogle potentialer og anbefalinger.

Det kunne være anbefalelsesværdigt at udrede de institutionelle forhold omkring produktion og reproduktion. De produktive og reproduktive funktioner, som er begrundede i det musikkulturelle felt (og ikke institutionsinternt), har forskellige formål og egenskaber, som ikke (grundlæggende set) er i modstrid med hinanden, men derimod hinandens forudsætning. Det gælder i lige grad for musikskole og konservatorium. En udredning heraf kan ses som et potentiale for en bedre relation med hensyn til det reproduktive aspekt. [afsnit 14.1]

Specifikt, i forhold til den konkrete problemstilling, kunne der peges på at etablere udviklingsperspektivet gennem en udvidet samarbejdsrelation mellem musikskole og konservatorium. [afsnit 14.2]

Det er i denne sammenhæng nødvendigt at pege på spørgsmålet om gældende faglighedsopfattelser, særligt med henblik på udviklingsaspektet, som vedrører hvorvidt der for konservatorielærere på det pædagogiske område åbnes for en prioritering af pædagogiske kvalifikationer på højeste niveau, herunder pædagogiske udviklingskompetencer forbundet med pædagogiske teoretiske og forskningsmæssige kvalifikationer.

Der peges også på muligheden for at benytte kandidater fra den musikpædagogiske didaktikuddannelse på DPU, som netop har de efterspurgte pædagogiske og udviklingsorienterede kompetencer, i musikskolerne eksempelvis i stillinger som pædagogiske udviklingsledere.  
[afsnit 14.4]

## II: Undersøgelse og analyse

### 1. Grundlag for Talentpuljerne

Statens Kunstråds Musikudvalgs puljer til talentudvikling på musikskoler er etableret på grundlag af *Kulturministeriets handlingsplan 2004-2007 - Liv i Musikken*, samt den efterfølgende *Handlingsplan 2008-2011 - Nye Toner*. Handlingsplanen Liv i Musikken tager udgangspunkt i den såkaldte Taskforce-rapport: *Undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik, Kulturministeriet, juli 2002*, som indeholder en række forslag, der skal styrke udbredelsen og interessen blandt børn og unge for den klassiske musik og samtidig styrke arbejdet med den klassiske musiks talenter. En del heraf er rettet mod musikskolerne og musikkonservatoriernes pædagogiske arbejde, og er i Taskforce-rapporten italesat med udtrykket *fødekæde* – hvilket kunne give associationer til et 'et-vejs-system'. Handlingsplanen peger mere på et to-vejs end et en-vejs system – altså snarere en nødvendig symbiose mellem konservatorier og musikskoler i form af en dobbelt målsætning på området:

3. Styrket talentpleje på musikskolerne: Musikskolerne: skal styrke deres arbejde med den klassiske musiks talenter.
4. Musikkonservatorierne skal styrke deres musikpædagogiske arbejde: Konservatorierne skal arbejde med at udvikle undervisningsformer, som kan vække og fastholde interessen for klassisk musik hos børn og unge. De musikpædagogiske uddannelser skal forbedres, så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere

Kulturministeriets musikhandlingsplan 2008-2011 Nye Toner er ligeledes rettet mod den talentudvikling og fremhæver desuden vækstlagene som centrale. Denne handlingsplan inddrager to initiativer fra finanslovaftalerne i 2005 og 2006 om talentudvikling. Der bygges i handlingsplanen videre på de foregående års indsats, som ifølge handlingsplanen ” har båret frugt, og (at) resultaterne mærkes ... på de højere niveauer ved rekruttering til musikalske grundkurser og konservatorier.”

### 2. Musikskolens pædagogiske grundlag

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.*”

Rammeplan for musikskolevirksomhed (Statens Musikråd, 1995) blev udarbejdet af et udvalg under det daværende Statens Musikråd og har vejledende karakter. Ifølge rammeplanen er formålet med undervisningen i musikskolen:

- gennem udvikling af elevernes kreative evner inden for musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang, aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere,
- at bibringe den enkelte elev instrumentale/vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt,
- gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.

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



blev musikskolernes opgave gjort mere eksplicit, idet den både skal være et alment tilbud og føre elever med ønske om konservatorieuddannelse op til niveauet for optagelsesprøven. 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 amatørmusikere til de lokale musikmiljøer. Ifølge BEK nr. 723 af 22/06/2006 er formålet ” at uddanne musikudøvere, som kan stimulere det lokale musikliv, og at forberede elever til optagelse på en videregående musikuddannelse.” Det centrale fokus for musikskolerne i høj grad været det almene, og bortset fra MGK har der ikke været tradition for at afsætte ekstra ressourcer til særligt talentfulde elever.

I rapporten ”Musikfaget i undervisning og uddannelse, status og perspektiver 2010” beskrives de ressourcemæssige konsekvenser af denne udvikling af Frede V. Nielsen i rapportens sammenfattende afsnit som følger:

”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 fokus. 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.”

Der er, med udgangspunkt i Taskforce-rapporten, blevet stillet forslag om musikskoleundervisning på 3 hhv. 4 niveauer - hvor MGK skal udgøre det fjerde. Dette begrundes netop med den dobbelte strategi: ”I musikskolen skal der være mulighed for at spille musik på baggrund af en almen interesse. Samtidig er det dog vigtigt, at musikskolen tager hånd om de særlige musiktalenter, og at disse gives mulighed for at dyrke og udvikle deres talent i musikskoleregi.”

Der anbefales derfor, at musikskoler, udbyder musikundervisning på 3 forskellige niveauer:

1. Almen linje, som udover at være en sund hobby kan styrke elevens lyst til musikudfoldelse og derigennem lede videre til den udvidede linje. Almen linje skal særligt fokusere på sammenspil og almen musikforståelse.
2. Udvidet linje, som skal udvikle elevens instrumentale og musikalske evner gennem såvel individuel som holdundervisning, samt ved deltagelse i særlig musikorientering og større fællesprojekter, herunder sammenspil, koncertforberedelse, børnemusicals, kor mv.
3. Talentlinje, som giver særligt talentfulde elever en udvidet undervisning i instrument, sammenspil, hørelære, teori, særlig musikorientering samt øvemethode, sceneoptræden og lignende. Eleven skal aflægge en optagelsesprøve for at få adgang til talentlinjen. Det anbefales også, at der på denne linje afholdes stævner, orkesterprojekter, konkurrencer og lignende - både herhjemme og som en del af et internationalt samarbejde - for derved at øge motivationen og incitamentet til at yde en ekstra indsats.

(MGK er det fjerde niveau)

### **3. Udfordringer for konservatoriernes musikpædagogiske uddannelser**

I rapporten ”Musikfaget i undervisning og uddannelse, status og perspektiver 2010” konstateres at de reduktioner der er sket på det samlede område ikke friholder konservatoriernes musikhøjskoleuddannelser: ”Også på musikkonservatorierne kan konstateres fald, her opgjort som antallet af færdiguddannede med en pædagogisk profil, dvs. med en forventelig funktion som musikhøjskolelærer baseret i en pædagogisk orienteret uddannelse. Fx er reduktionen her set over samtlige konservatorier opgjort til 35% i perioden fra 2000 til 2007.”

Reduktionen i antal er den ene side af mønten, hvor udviklingen af de pædagogiske uddannelser er den anden. Kulturministeriets handlingsplan ’Liv i Musikken’ har således en udtrykkelig målsætning om at forbedre de musikpædagogiske uddannelser, ”så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere”.

I rapporten ”Musikfaget i undervisning og uddannelse, status og perspektiver 2010” peges i afsnittet om konservatoriernes musikhøjskoleuddannelser på centrale udfordringer i form af specialiserede kompetencer og udviklingskompetencer:

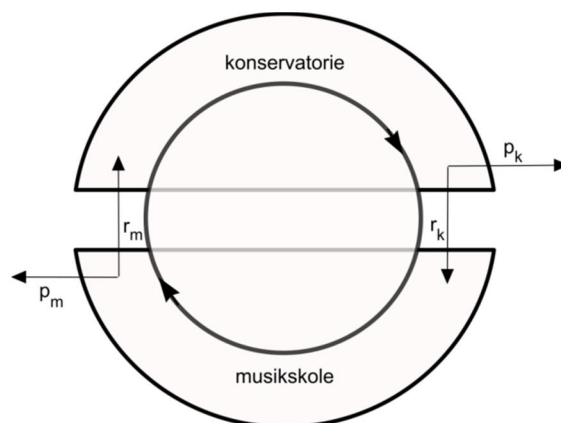
”Samlet set er der aktuelt behov for specialiserede musikpædagoger, som tilsammen skal kunne varetage et meget differentieret felt af musikundervisning, der omfatter alle niveauer og faglige specialiseringer fra småbørnsundervisning og forskellige former for instrumental- og ensembleundervisning til inddragelse af nye medier og samarbejde med andre faggrupper. Pædagogisk refleksionsevne vil være en særligt efterspurgt kvalifikation blandt musikhøjskolelærere, 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.”

Med henvisning til den tidligere omtalte niveaumodel for musikskoleundervisning er det relevant at pege på at de forskellige niveauer i denne model forudsætter forskellige specialiserede musikhøjskolelærerkompetencer, samt at disse profiler må udvikles under inddragelse af musikpædagogisk praksis, hvilket forudsætter udviklingskompetencer. Sådanne pædagogiske udviklingskompetencer udgør en faglighed, som ikke er del af den typiske musikskolelærers kompetenceprofil - og identitetsforståelse. Heri ligger en udfordring for musikhøjskolelærerne.

#### **4. Relationen konservatorium – musikskole, en model.**

Først må det konstateres, at der er en forskel på konservatorium og musikskole. Konservatoriet er rettet mod uddannelsen af udøvende musikere på højeste plan – det er musikskolen ikke, mens musikskole er rettet mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannelsesperspektiv – det er konservatoriet ikke. At begrænse beskrivelsen til hvad der er forskelligt fører ikke til en fyldestgørende beskrivelse. Konservatoriet retter sig (udadtil) mod uddannelse af udøvende musikere. Musikskole retter sig (udadtil) mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannelsesperspektiv. Samtidig med at der er en forskellighed findes der også en relation (indadtil), og dette hører med til beskrivelsen. Konservatoriet uddanner musikpædagoger, som ansættes i musikskolen, og musikskolen leverer, gennem MGK, studerende til konservatorierne. Denne relation handler om reproduktion, og de to institutionstyper er her afhængige af hinanden i en slags kredsløb.

De to institutionsformer står på denne måde i relation til hinanden som *åbne* systemer og er afhængige af hinanden for deres reproduktion (beståen) som grundlag for produktion. Produktionen er afhængig af den gensidige reproduktion, og reproduktion er afhængig af den gensidige produktion. Sagt på en anden måde vil en ensidig fokusering på produktion føre til problemer i forhold til den fremtidige eksistens (reproduktion) og omvendt. Relationen består i, hvad man kunne kalde, en institutionel rollefordeling. Der er således ikke tale om en ensidig relation fra musikskole til konservatorium (fx ren "fødekæde") men en dobbeltrelation, som går begge veje, som en cyklisk bevægelse, hvor konservatoriet leverer uddannede musikpædagoger (professionelle musikskolelærere), og musikskolen leverer egnede studerende til optagelse på konservatoriet.



Figur 1: Relation – produktion / reproduktion

Figur 1 illustrer musikskolens produktion ( $p_m$ ) og reproduktion ( $r_m$ ) samt konservatoriets produktion ( $p_k$ ) og reproduktion ( $r_k$ ) hvor reproduktionen indgår i cirkulariteten (indadtil), mens produktionen 'forlader' den (udadtil). Institutionerne har forskellige slags 'output'. Talentudvikling som 'fødekæde' på musikskoler er rettet mod det reproducerende 'output' fra musikskolen ( $r_m$ ) i den beskrevne helhed.

## 5. Puljemidlerne

Puljemidlerne til "Liv i Musikken" (2004 – 2008) er uddelt til en række områder med følgende ansøgningskriterier:

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

Samklangsprojektet er et samarbejde mellem Kulturministeriet og Undervisningsministeriet, finansieret med 1 mio. fra Kulturministeriets pulje til Liv i Musikken.

Med puljemidlerne fra Nye Toner - Talentudvikling på musikskoler er rettet mod at finde og udvikle særlige talenter. Det vægtes at der er tale om et talentudviklingsprojekt rettet mod særlige talenter.

Herudover vurderes graden af *projektets forsøgsmæssige karakter og pædagogisk nyskabelse*.

Initiativerne til talentudvikling på musikskoler er finansieret gennem disse to musikhandlingsplaner: Liv i musikken og Nye Toner. Derudover er der også kommet midler fra aftale om "Kultur, idræt for vanskeligt stillede børn, folkeuniversiteter, energibesparende foranstaltninger mv." (Musikpolitiske Initiativer) samt fra "Aftalen om børn og unges møde med kunst og kultur, nye samarbejder, bedre publikumsbetjening, international teaterudveksling, billigste pakningsstørrelser for lægemidler mv." (Styrket Talentudvikling). De 23 mio. kr. der indgår i handlingsplanen Nye Toner, er sammensat af en opsamling fra disse puljer plus en yderligere 6 mio. kr.

Musikpolitiske initiativer (finanslovaftalen 2005) er rettet mod at styrke talentudviklingen inden for den klassiske musik. Det skal ske ved at musikskolerne kan tilbyde særlige talentfulde unge ekstraundervisning og oprette egentlige talentlinjer. Styrket talentudvikling (finanslovaftalen 2006) er rettet mod støtte til talentudviklingen på musikskolerne, herunder særligt støtte til forsøgsprojekter rettet mod talentfulde børn og unge fra familier med begrænsede økonomiske ressourcer, f.eks. ved reduceret egenbetaling/friplads. Disse to initiativer, samt størstedelen af deres midler (17 ud af 20 mio.kr.) indskrives i Handlingsplanen Nye Toner.

Oversigt over puljemidler:

Liv i musikken 2004-2007: 20 mio. kr.

Nye Toner 2008-2011: 6 mio. kr.

Musikpolitiske initiativer 2005-2008: 8 mio. kr.

Styrket talentudvikling 2006-2009: 12 mio. kr.

I alt udgør puljerne fra 2004 til 2011 ca. 46 mio. kr.

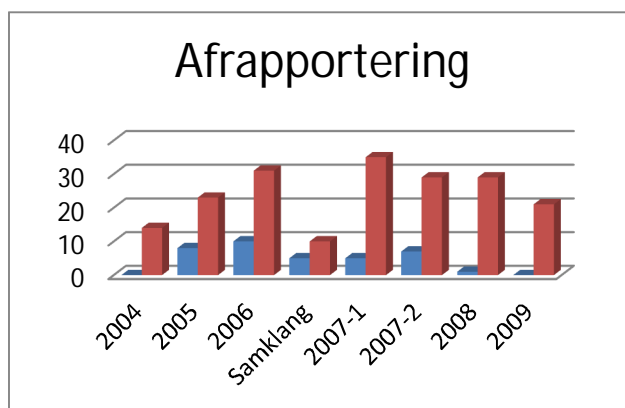
Puljemidlerne i den undersøgte periode (2004 til 2008) udgør ca. 30 mio. kr.

Uddelinger fra Statens Kunstråds Musikudvalgs puljer kan i øvrigt ses på Kunstrådets hjemmeside: <http://www.kunst.dk/musik/omtilskud/hvemharfaaettilskud/>

## **6. Grundlag og kriterier for fordelingsanalyse**

Jeg har modtaget et meget omfattende materiale bestående af kopier af sagsakter for Talentpuljerne fra Kunststyrelsen. Materialets meget uensartede karakter har betydet, at det har været meget vanskeligt at opstille anvendelige kriterier for en kategorisering og analyse af projekterne. Dette kan (bl.a.) tilskrives, at der ikke i forbindelse med udbuddet har været opstillet fyldestgørende kriterier for dokumentation mhp projekternes indholdsside. Der findes præcise kriterier, der vedrører regnskabsafklæggelse og revisorpåtegning, hvilket til tider fremstår som den eneste gennemgående faktor i sagerne. Det må anbefales at man, hvis man i fremtiden ønsker at bruge materialer i en analytisk sammenhæng (andet end regnskabsteknisk), opstiller nogle retningslinjer og kriterier for afrapportering. Dette kunne evt. gøres med en relativ simpel model. Mangel på sådanne kriterier kan have en afsmittende negativ konsekvens for viden-udviklingen i de konkrete projekter.

Materialet indeholder ansøgninger, afregninger og forskellige former for afrapporteringer. Det har været hensigten at lave en analyse, som på den ene side så på hvad der var ansøgt, og på den anden side hvilke resultater, der blev rapporteret. Det har vist sig ikke at være muligt. Omfanget af materialer som reelt indeholder afrapporteringer er meget begrænset (36 ud af 225 sager). Grafikken i figur 2 herunder er måske mere talende end selve konstateringen af det lave antal. Der er nogle projekter (2008/9) som kører over en periode på to eller tre år, og som derfor endnu ikke er/skulle være afrapporteret.



Figur 2: Antal afrapporteringer hhv. antal sager

I perioden 2005 til 2007 (hvor der ikke optræder sådanne undtagelser) kan man få et indtryk af det reelle niveau, som ligger på ca. 20 %. Det må betegnes som utilfredsstillende. Disse rapporter (eller beskrivelser) er meget forskellige – en forskellighed som spænder fra en halv side med overskriften afrapportering, i nogle tilfælde med en kort beskrivelse af hvad der blev gjort, uden redegørelse, dokumentation eller sandsynliggørelse – til, som nævnt, nogle (få) meget omfattende og grundige rapporter. Grundlaget for en analyse af afrapporteringer, som på en eller anden måde kunne være repræsentativ, må konstateres ikke at være til stede. Det må alligevel fastholdes, at det samlede materiale som sådan er meget omfattende - om end uhomogent.

Jeg har opstillet fire kodesæt til kategorisering af de forskellige projekter. Jeg tager først udgangspunkt i udbuddets indholdskriterier og projektkarakteristika. Mellem disse to sæt har jeg bestemt to yderligere (hvordan og hvormed), udledt af en gennemarbejdning af materialet. Det er således materialets (skjulte) muligheder, der er indgået som analytisk ressource, hvilket i sig selv er en omfattende og arbejdskrævende proces.

Som det første kategoriseringssæt (sæt nr. 1) benytter jeg ansøgningskriterierne fra første udbud:

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

Det næste kategorisæt (sæt nr. 2) er sammensat på grundlag af en gennemarbejdning af det skriftlige materiale (pragmatisk bestemmelse) for at bestemme hvilken form for talentudvikling, der er tale om:

- a. talentskole/talentlinje*
- b. elever med særlige evner*
- c. masterclass*
- d. workshop*
- e. sammenspil/ensemble*
- f. samarbejde musikskole-folkeskole*
- g. lærernetværk*
- h. prøver / certificering*
- i. vækstlag*

Det sidste kategorisæt (sæt nr. 3) går på talentudviklingens indholdsbestemmelse – hvad er det, der arbejdes med:

- a. sjældne instrumenter*
- b. blæsere*
- c. strygere*
- d. percussion*
- e. børne- og ungdoms symfoniorkester*
- f. klassiske instrumenter (generelt)*
- g. skolekoncert*
- h. sds*
- i. udvidet undervisning (hovedfag, bifag, teori/hørelære, sammenspil osv)*

Som et analytisk kategoriseringssæt (sæt 4) benytter jeg forskellige delementer af et projekt. Hvad er det for områder i et projekt der indgår, og som dermed kan karakterisere projektets karakter som sådan (projektets funktion):

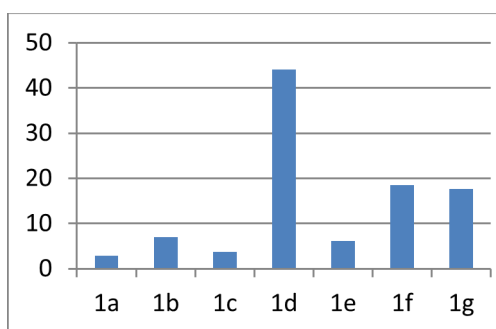
- a. konceptudvikling*
- b. etablering*
- c. drift*
- d. videreførelse*
- d. konsolidering /forankring*
- e. kvalitetsudvikling*
- f. vidensudvikling*
- g. vidensdeling / formidling*

Kriteriet jeg anvender for at tilskrive en bestemt kode til en specifik sag er, at forholdet er eksplicit i materialet. Det er således muligt, at der i projektet indgår eller er underforstået, at det også handler om en række andre forhold - hvilket vil være tilfældet i de fleste sager. Der er imidlertid forskel på, hvad man mener der skal bære et projekt, og så hvad det *også* fører med sig.

## 7. Fordelingsanalyse

Der gennemføres en opstilling og beskrivelse af fordelinger for det samlede materiale for perioden fra 2004 til 2008 på grundlag af ovenfor anførte kategoriseringsæt. Fordelingerne angives i procent på grundlag af en bearbejdning af 225 sager.

### 7.1 Første sæt – hvad er der ansøgt på

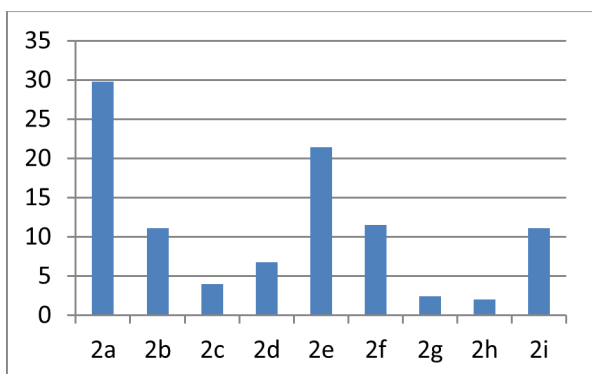


Figur 3: Fordeling af sæt 1 (i pct.)

- 1a. inspirerende eksempel
- 1b. nyskabende
- 1c. tydelig forbedring
- 1d. talentfulde børn og unge
- 1e. rollemodel
- 1f. rekrutteringen til sjældne orkesterinstrumenter
- 1g. samarbejdet mellem forskellige led

Hovedindsatsen ligger (ikke overraskende) med direkte fokus på *at forbedre indsatsen over for særlige talentfulde børn og unge*. Herefter følger endnu to markante punkter, hvoraf det første vedrører *rekrutteringen til de mere sjældne orkesterinstrumenter*, og det andet vedrører *samarbejdet mellem forskellige led i den musikalske fødekæde*. Det betyder også at 1a, 1b, 1c og 1e ikke fremtræder med nogen særlig vægt som eksplicitte formuleringer (men ikke at de dermed nødvendigvis er fraværende). Hermed er hovedindsatsen for talentpuljerne fra 2004 til 2008 karakteriseret.

### 7.2 Andet sæt – hvilken form for talentudvikling (hvordan)



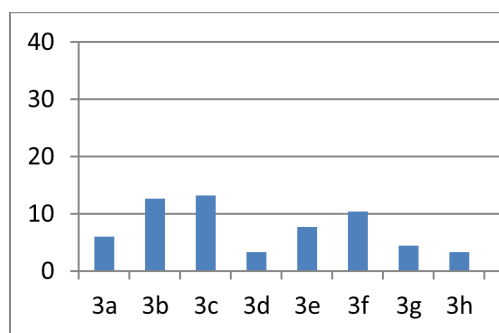
Figur 4: Fordeling af sæt 2 (i pct)

- 2a. talentskole/talentlinje
- 2b. elever med særlige evner
- 2c. masterclass
- 2d. workshop
- 2e. sammenspil/ensemble
- 2f. samarbejde musikskole-folkeskole
- 2g. lærernetværk
- 2h. prøver / certificering
- 2i. vækstlag

Den overvejende form for talentudvikling der er arbejdet med er, i overensstemmelse med puljens intention, *talentskole / talentlinje* (2a). På en fremtrædende andenplads (2e) finder vi sammenspil /

ensemble. Dette peger på den meget store andel i det samlede puljeforløb (2004-2008) som *sammenspil, ensembler og orkestre* udgør (som eksplicit fokus). På en del tredjeplads finder vi tre former. Den ene er *samarbejde folkeskole-musikskole*, som delvist stammer fra samklangprojektet (hvor dette var ansøgningskriterium) men også kommer fra en række andre projekter med fokus på vækstlaget. Den anden er netop dette, *vækstlaget*. Denne kombination peger på at dette aspekt har en væsentlig betydning. Den tredje er fokus på *elever med særlige evner*, dvs. projekter rettet mod netop at styrke bestemte/udvalgte elever fx gennem for disse elever særligt tilrettelagte forløb.

### 7.3 Tredje sæt – hvormed arbejdes der (hvormed)

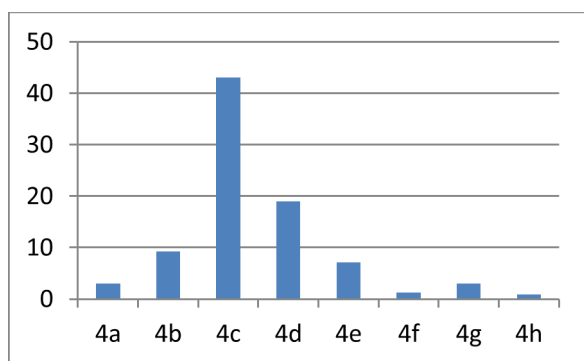


Figur 5: Fordeling af sæt 3 (i pct)

- 3a. sjældne instrumenter
- 3b. blæsere
- 3c. strygere
- 3d. percussion
- 3e. børne- og ungdoms symfoniorkester
- 3f. klassiske instrumenter (generelt)
- 3g. skolekoncert
- 3h. sds
- 3i. udvidet undervisning

Den udvidede undervisning (talentlinjemodellen) som en variation af temaet hovedfag, bifag, teori/hørelære, sammenspil mm dominerer klart billedet. Dette suppleres at indsatsen på klassiske instrumenter, med vægt på blæsere og strygere.

### 7.4 Fjerde sæt – projektkarakteristika



Figur 6: Fordeling af sæt 4 (i pct)

- a. konceptudvikling
- b. etablering
- c. drift
- d. videreførelse
- e. konsolidering /forankring
- f. kvalitetsudvikling
- g. vidensudvikling
- h. vidensdeling /formidling

Den overvejende form er *drift*. Sekundært videreførelse (af drift). Man kan således sige at projekternes karakter overvejende kan betegnes som drift og fortsat drift. Projekterne er i mindre omfang rettet mod etablering og konsolidering. Der optræder så godt som ikke konceptudvikling, kvalitetsudvikling samt vidensproduktion og vidensdeling.. Man må derfor konstatere, at der



overvejende er tale om ”driftsprojekter” og at der gennemgående ikke er tale om en karakter af udviklingsprojekter.

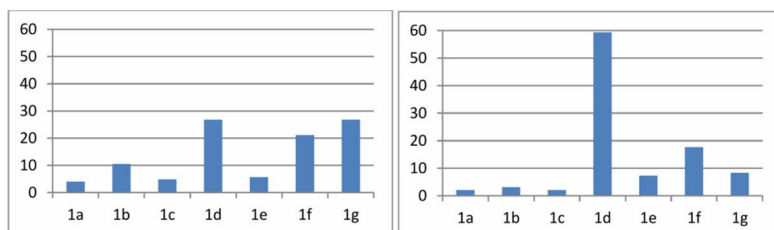
Denne tendens kan ses som en medvirkende faktor til den tidligere omtalte problemstilling med hensyn til afrapportering. Da der er tale om øremærkede midler til drift, er det nærliggende at forstå den relevante afrapportering primært som værende af regnskabsteknisk art.

Gennem arbejdet med de enkelte sager er det imidlertid blevet tydeligt, at projekterne i første del af puljeforløbet generelt har haft en anden sammensætning end i den efterfølgende del af puljeforløbet. Ændringen optræder tydeligt fra 2007. Jeg vil forfølge dette skift nærmere gennem en analyse af de to perioder med en opstilling af fordelingskurver (sæt 1 til 4) udskilt for hver af de to perioder – med henblik på en nuancering af ovenstående fremstilling.

## 8. Komparativ fordelingsanalyse

Den følgende analyse sammenstiller fordelingerne for de fire sæt for hhv. perioden 2004-2006 (dvs.: 2004, 2005, 2006 og Samklang) og 2007-2008 (dvs.: 2007-1, 2007-2, 2008).

### 8.1 Første sæt – hvad er der ansøgt på



Figur 7: Sæt 1 - sammenligning for de to perioder (i pct)

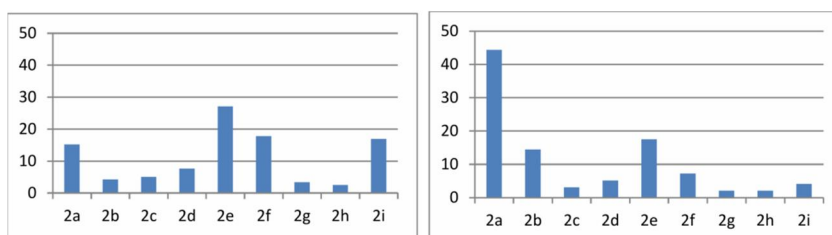
1a. inspirerende eksempel  
1b. nyskabende  
1c. tydelig forbedring  
1d. talentfulde børn og unge  
1e. rollemodel  
1f. rekrutteringen til sjældne orkesterinstrumenter  
1g. samarbejdet mellem forskellige led

I første periode er der søgt på tre relativt jævnbyrdige områder: *talentfulde børn og unge*, *rekruttering til sjældne instrumenter* samt *samarbejde mellem forskellige led i den musikalske fødekæde*.

I anden periode udgør ca. 60 pct. – som den altovervejende del – *talentfulde børn og unge*, suppleret med en relativ lav repræsentation af *rekruttering til sjældne instrumenter*.

Der er tale om et skift fra tre jævnbyrdigt repræsenterede områder til et næsten rent fokus alene på talentfulde børn og unge. Hvad der ligger heri er svært at sige ud fra denne fordeling, men uddybes i de følgende punkter.

## 8.2 Andet sæt – hvilken form for talentudvikling (hvordan)



Figur 8: Sæt 2 - sammenligning for de to perioder (pct)

- 2a. talentskole/talentlinje
- 2b. elever med særlige evner
- 2c. masterclass
- 2d. workshop
- 2e. sammenspil/ensemble
- 2f. samarbejde musikskole-folkeskole
- 2g. lærernetværk
- 2h. prøver / certificering
- 2i. vækstlag

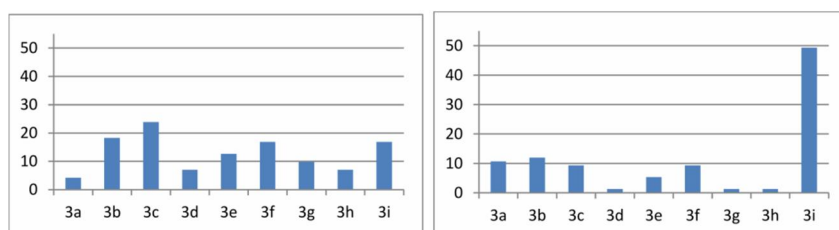
I første periode udgør *sammenspil/ensemble* næsten 30 pct. Andenpladsen deles af *samarbejde folkeskole-musikskole* (herunder Samklangprojektet) og indsats overfor *vækstlag*. På tredjepladsen kommer *talentlinje*.

I anden periode udgør *talentlinje* ca. 45pct. På andenpladsen med lidt under 20 pct. kommer *sammenspil/ensemble*. Tredjepladsen går til indsats for *elever med særlige evner* (anden talentindsats). *Samarbejde folkeskole-musikskole* er reduceret til en ubetydelig del på under 10 pct.

Ændringen går *fra* en indsats rettet mod talentarbejde forbundet med ensembler og orkestre, vækstlag - herunder samarbejde folkeskole-musikskole samt talentlinje *til* en overvejende indsats rettet mod talentlinje (solundervisning i hovedfag og bifag, teori og høre lære mm) og andre tilbud til særligt talent suppleret med en moderat indsats forbundet med ensembler og orkestre.

Dette kan sammenfattes som en stærk opprioritering af talentlinje og dertil hørende solundervisning, en nedprioritering af indsatsen på vækstlag (rekruttering) samt en reduktion af indsatsen overfor ensemble / orkester (holdundervisning).

## 8.3 Tredje sæt – hvormed arbejdes der (hvormed)



Figur 9: Sæt 3 - sammenligning for de to perioder (pct)

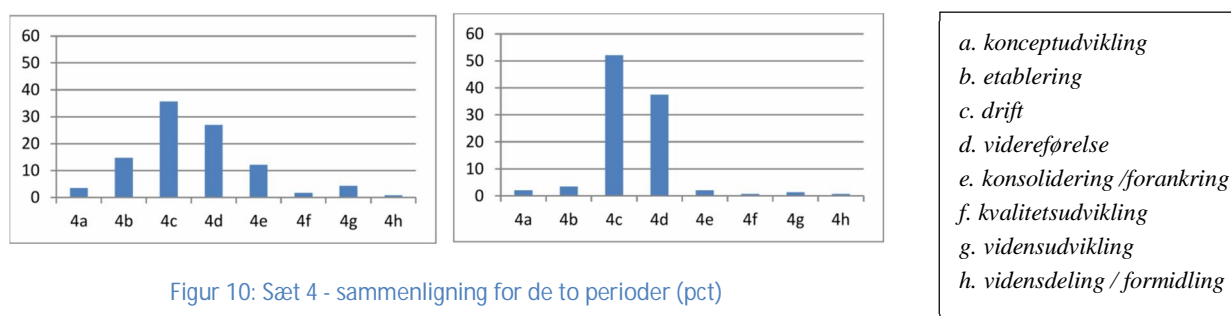
- 3a. sjældne instrumenter
- 3b. blæsere
- 3c. strygere
- 3d. percussion
- 3e. børne- og ungdomssymfoniorkester
- 3f. klassiske instrumenter (generelt)
- 3g. skolekoncert
- 3h. sds
- 3i. udvidet undervisning

I første periode arbejdes der på en bred palette med *blæsere* og *strygere*, *klassiske instrumenter* generelt, *udvidet undervisning* på *talentlinje*, *børne- og ungdomssymfoniorkester* samt *skolekonserter*. Disse fordeler sig i området mellem 10 og 25 pct.

I anden periode dominerer *udvidet undervisning på talentlinjen* som en variation af temaet hovedfag, bifag, teori/hørelære mm. Dette indbefatter ofte sammenspil/ensemble (for talentlinjen).

Det fremgår af uddelingerne, at der ved ansøgninger på talentlinje (etablering, drift og videreførelse) tildeles noget der ligner et standardbeløb. Denne praksis optræder først i 2007 og fortsættes.

#### 8.4 Fjerde sæt – projektkarakteristika



Figur 10: Sæt 4 - sammenligning for de to perioder (pct)

I første periode ses en relativ bred fordeling omkring *drift* (35%) og *videreførelse* (27%) flankeret af *etablering* og *konsolidering*.

I anden periode står *drift* (52%) og *videreførelse* (37%) reelt alene (med i alt 90%).

Der er således en overgang fra – ud over drift og videreført drift - at støtte etablering og konsolidering til hvad kan betegnes som øremærket driftstilskud (kun drift og videreførelse af drift) i anden periode. Der har i hele perioden reelt set ikke været et eksplicit fokus på udvikling (konceptudvikling, kvalitetsudvikling, vidensudvikling), og i anden periode forsvinder kategorierne etablering og konsolidering.

### 9. Opsummering af fordelingsanalyser

Billedet for den samlede periode er:

9.1 Hovedindsatsen ligger på:

- *at forbedre indsatsen overfor særlige talentfulde børn og unge.* Dette dominerer billedet.

Indsatsen er desuden, i mindre grad, rettet mod:

- *rekrutteringen til de mere sjældne orkesterinstrumenter samt*
- *samarbejdet mellem de forskellige led i den musikalske fødekæde.*

Projekterne søger at opnå dette gennem *talentskole/talentlinje* samt *sammenspil/ensemble/orkester* med stor vægt i det samlede forløb på talentlinjemodellen i forskellige variationer af hovedfag, bifag/klaver, hørelære/teori m.m.

Projekterne har karakter af *drift* og i mindre grad af *etablering og konsolidering*. Projekterne er ikke som sådan karakteristiske ved at være rettet mod udvikling (konceptudvikling, kvalitetsudvikling, vidensudvikling).

9.2 Der er som nævnt stor forskel på første del og anden del af den samlede periode - og dette viser en forskydning eller udvikling fra et billede til et andet. Da forskellene er så markante, er det ovenstående billede ikke tilstrækkeligt præcist, men langt mere udtryk for en (delvis ugennemskuelig) blanding af forskellige former for indsats, og kræver følgelig en nuancering.

Hovedindsatsen for projektbeskrivelserne er i første periode jævnbyrdig fordeling på følgende tre områder:

- at forbedre indsatsen overfor særlige talentfulde børn og unge,
- rekrutteringen til de mere sjældne orkesterinstrumenter samt
- samarbejdet mellem de forskellige led i den musikalske fødekæde.

og ændrer sig til følgende i anden periode til helt dominerende at bestå af

- at forbedre indsatsen overfor særlige talentfulde børn og unge.

Hvordan og hvormed dette gøres består i første periode af:

- *sammenspil/ensemble* (med fokus på sjældne instrumenter / blæsere og strygere)
- *samarbejde folkeskole-musikskole* og indsats overfor vækstlag
- *talentlinje*.

og ændrer sig til at *talentlinje* dominerer billedet med variationer af talentlinjemodellen med hovedfag (solundervisning hovedinstrument), bifag (brugsklaver), teori/ hørelære og forskellige former for sammenspil.

Projekterne omhandler i første periode *drift* (drift og videreførelse af drift), samt i en vis grad *etablering og konsolidering*. I anden periode forsvinder kategorierne *etablering og konsolidering*. Udviklingskategorierne er i det store billede fraværende som substantielle aspekter i hele forløbet.

## 10. Supplerende data

Ud over de data, som er kategoriseret og opstillet som fordelinger, indeholder materialet supplerende data, som perspektiverer de tendenser, som analysen af sammenlignelige data viser.

### 10.1 Talentlinjehold - størrelsesorden

Størrelsesordenen af talentlinjerne på de enkelte musikskoler indkredses her ud fra 16 eksempler fra datamaterialet, hvor antallet af elever/ pladser er angivet.

Eks. nr.:	Antal elever/pladser
1	6
2	10-15
3	7-9
4	10
5	5
6	5
7	12
8	8-14
9	8
10	6
11	5
12	20
13	4
14	12
15	12
16	10-11

Ud fra de tilgængelige eksempler ligger gennemsnittet på ca. 9 elever for en talentlinje, men størrelsen varierer, som det ses, betydeligt – hvilket bl.a. hænger sammen med musikskolens størrelse. En relativ stor musikskole har eksempelvis 20 pladser, mens en lille musikskole måske kun 5 pladser. Størrelsesordenen kan altså bestemmes som typisk beløber sig til ca. 10 pladser, varierende fra omkring det halve til det dobbelte. Det er vigtigt at fastholde, at der er tale om yderst få talentlinjepladser set i forhold til en musikskoles elevpladser som sådan.

### *10.2 Regionale samarbejder*

Der optræder i materialet en række talenttiltag, som kan betegnes som regionale, på trods af at ansøgningen (formelt) kommer fra en enkelt musikskole. Her følger en liste over eksempler på regionale tiltag som fremgår af materialet:

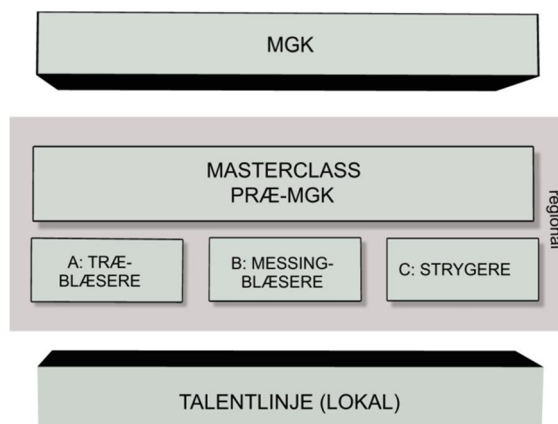
Den Fynske Talentskole (Rytmask / Klassisk); Den Jyske Talentskole; Det Pentagone Samarbejde (fem musikskoler i København); Det regionale orkesterprojekt (Ålborg), Regionale stævner (Rønnede); to regionale klassiske ensembler (Østsjælland); styrkelse af blæsniveauet i seks musikskoler (Århus); musikskolerne på Vestegnen; samarbejde Køge – Skovbo – Stevn; Dansk Guitarensemble Syd (Vejle); regional styrkelse af de klassiske miljøer (Horsens).

Her uddybes med detaljer fra Den Fynske Talentskole (rytmisk / klassisk):

Modellen for (lokalt/regionalt) talentarbejde har tre niveauer:

1. Den enkelte musikskole tilbyder særlig undervisning til skolens egne elever.
2. Fremtrædende / særligt begavede talenter deltager i regionalt samarbejde som supplement til den daglige undervisning på musikskolen.
3. MGK forbereder til studiet på musikkonservatorierne.

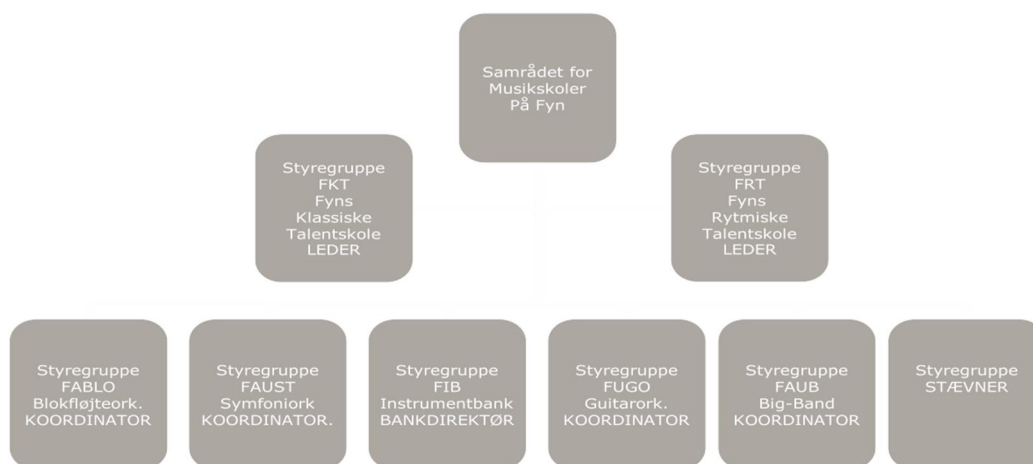
Talantarbejdet sætter sig sammen af lokalt talantarbejde og regionalt talantarbejde. Det regionale talantarbejde består af undervisning (workshop / masterclass) samt koncerter.



Figur 11: Den Fynske Talentskole – det regionale niveau

Det fynske regionale talentprojekt er organiseret i ”Den 11. Fynske Musikskole” (der er ti regulære, det regionale samarbejde er den virtuelle elvte), som driver:

- Fyns Klassiske Talentskole
- Fyns Rytmask Talentskole
- Fyns Ungdoms Symfoniorkester
- Fyns Ungdoms Bigband
- Fyns Ungdoms Guitarorkester
- Fyns Ungdoms Blokfløjteorkester
- Fyns Instrumentbank
- Stævner



Figur 12: Den Fynske Talentskole - organisation

### 10.3 Sammenspil / Ensemble / orkestre.

Vægtningen af sammenspil/ensemble/ orkester, som fremgår af ovenstående eksempel, udgør en væsentlig udviklingstendens på mange musikskoler landet over, hvilket jeg ikke skal gå ind på en nærmere analyse af her. Jeg vil dog nævne to eksempler: 1. På den største lokale musikskole der deltager i et fynske musikskolesamarbejde, Odense Musikskole, deltager alle elever gratis i obligatoriske værkstedshold, fællestimer eller sammenspil. 2: Helsingør musikskole betegner sig selv som "Klub-Musikskole" med udgangspunkt i at alle instrumentalelever deltager obligatorisk i en "klub", hvilket referer til sammenspil/ensemble/orkester (kollektive aktiviteter). Denne udvikling begrundes her (som andre steder) med at det sociale fællesskab både motiverer og fastholder elever. Det er en vigtig pointe, at dette er et væsentligt potentiale mht. et akut og anerkendt problem omkring frafald, som ikke blot vedrører 'hobby-musik-elever' men også i væsentligt omfang elever der midt i en ellers positiv udvikling falder fra. Der er således tale om et væsentligt udviklingspotentiale set i musikskolens perspektiv, også for talentudvikling og –fastholdelse. Det er bemærkelsesværdigt, at dette område har været fremtrædende i den første del af talentpuljeforløbet, men at det reduceres i anden del.

## 11. Sammenfatning - tendenser

Talentudvikling kan laves på mange måder, og i løbet af det samlede forløb fra 2004 til 2008 (og videre) kan der konstateres en bevægelse *fra* en bredere eller mere mangfoldig indsats som ud over den målrettede talentlinje omfattede en væsentlig indsats på udvikling af sammenspil, ensemble og orkestre samt tidlig indsats herunder i forhold til vækstlag *til* en smal indsats på talentlinje. Samtidig med dette går bevægelsen hen imod at midlerne i talentpuljen i tiltagende grad uddeles målrettet til drift af talentlinje. Det betyder også at der er en bevægelse hen imod en undervisning der kræver store ressourcer for reelt set meget få elever. Det er værd at bemærke at udviklingsaspektet, som udgjorde en svaghed i den indledende fase ikke blev styrket i forløbet, men at bevægelsen derimod gik i den modsatte retning, nemlig mod "øremærkede driftsmidler".

Det er påfaldende, at dette på mange måder imødekommer en diskurs, som bygger på en smal opfattelse af den musikalske 'fødekæde' (ved en fødekæde forstås egentlig et hierarki, hvor organismer æder hinanden), og samtidig fjerner sig fra en diskurs, som er fremherskende i et aktuelt udviklingsperspektiv i musikskolerne (det kollektive aspekt) – som også omfatter at forholde sig til aktuelle udfordringer, musikskolerne står overfor. Det er som sådan ikke overraskende, at der findes disse to diskurser i forbindelse med den tidligere omtalte reproduktionscyklus (figur 1), men det er påfaldende, at bevægelsen så markant bevæger sig fra en kombination eller et mix af diskurser (en diskursmæssig intertekstualitet i Faircloughs terminologi) til en fokusering på en fødekædeindsats i smal forstand.

En fokuseret eller smal indsats kan være velbegrundet. Et sådant særligt perspektiv er dog del af en større helhed, som bl.a. må medtænke relationen mellem musikskole og konservatorium, som del af institutionernes reproduktion. Det er vigtigt at sikre, at talenter fra musikskolerne nyder tilstrækkelig støtte til at få muligheden for at blive optaget på konservatorierne, men der kan være

problemer, hvis det aktualiseres i form af grønhøstning. En sådan strategi kan have en umiddelbar effekt, men lider ofte ud over det kortsigtede perspektiv.

Det er konklusionen, at den udvikling der her er redegjort for, kan siges at have nogle uhensigtsmæssige og/eller utilsigtede konsekvenser. Dette giver imidlertid også mulighed for at afdække potentialer, som kunne optimere indsatsen - hvilket fører til analysens anden del.

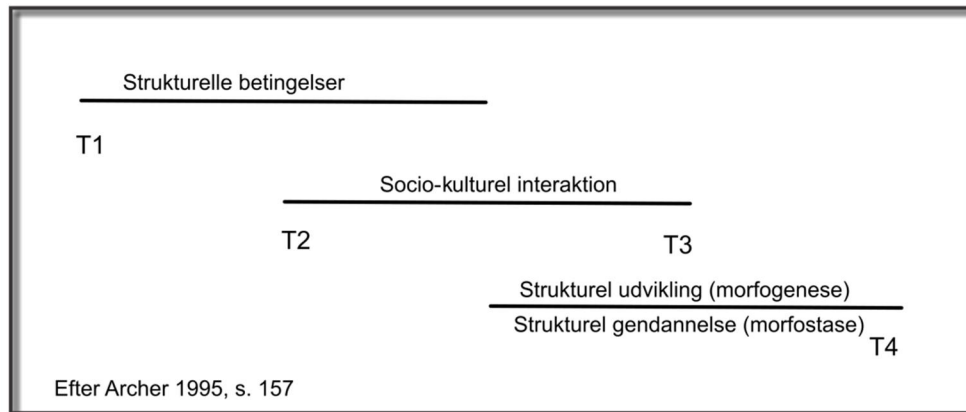
## 12. Grundlag for anden analysedel

Musikskolerne i Danmark har været igennem en forandringsproces, som i store træk går fra en fælles organisering af privatpraktiserende musikpædagoger og hen imod musikskoler som offentlige pædagogiske institutioner. Dette har ført udfordringer med sig på mange plan, og aktuelt står man fx overfor indførelsen af heldagsskolen og kulturskoler. Afhængigt af hvordan man møder sådanne udfordringer, kan det have omfattende konsekvenser, ikke blot for indsatsen i forhold til den klassiske musik, men for musikskolernes grundlag som sådan. Det kan ikke forventes, som en selvfølge, at musikskolerne kan 'forputte sig i et reservat', der undgår de generelle forandrings- og moderniseringsbølger. Det bliver vigtigt at sikre det langsigtede perspektiv, men hvis man ikke kan forholde sig til aktuelle udfordringer, risikere man netop at sætte dette over styr. Mister musikskolerne en del af det nuværende elevgrundlag, som nok ikke kan betragtes som en selvfølge, når man ser på hvordan andre områder af musikundervisningen er blevet reduceret over de sidste ti år (se: Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og Perspektiver 2010, DPU), kan det få vidtrækkende konsekvenser også for det konservatorielandskab, vi kender i dag.

Den model, jeg anvendte for at skelne mellem produktion og reproduktion (afsnit 4, figur 1), må suppleres med spørgsmålet om et aspekt der vedrører ændring. For at inddrage spørgsmålet om stabilitet og dynamik - mellem det formbevarende og formskabende – vil jeg trække på Margaret Archer, som har behandlet dette emne indgående (Margaret Archer: *Realist Social Theory - The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, 1995). Archers fremstilling af dette kan i første række give indsigt i hvad det er for en proces der, i en institutionel sammenhæng (fx musikskole eller konservatorium), er grundlag for, som hos Archer betegnes som *morforstase* (det morfostatistiske – det formbevarende, gendannende) og *morfor-genese* (det morfogenetiske – det formskabende, omdannende).

Det centrale greb, Archer benytter for at trænge dybere ind i denne problematik, er, at forstå det som noget, der foregår over tid. Hvis man bevarer noget eller skaber noget andet eller anderledes, så henviser det jo til noget, der foregår over tid. Der er et før og et efter - og noget derimellem. Archers model bestemmer en rækkefølge, hvor strukturelle betingelser eller vilkår (fx en uddannelses optagelsesprøve og eksamensformer) går forud for social interaktion (fx interaktionen mellem lærer og studerende) – som igen går forud for en strukturel gendannelse.



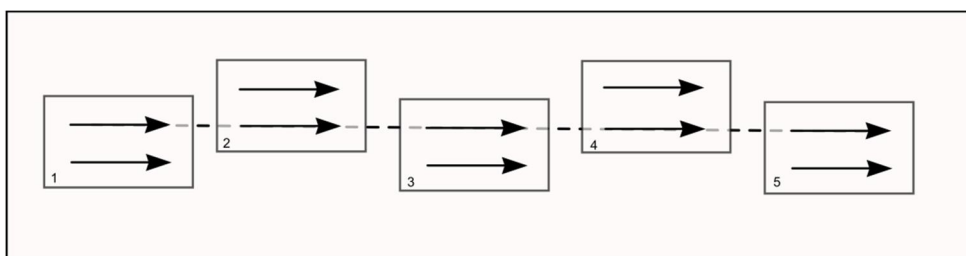


Figur 13: struktur og interaktion

Uddybning af de tre faser i modellen:

1. Sociale / institutionelle strukturer (T1) er et resultat af en tidligere "generation" af aktører – men har indflydelse på den nuværende "generations" handlinger.
2. Interaktionen (T2 – T3) er betinget af strukturer, men ikke bestemt af dem. Vi kan på grundlag af egne kræfter, ikke mindst intentionalitet, agere på en innovativ eller uventet måde – det er mennesker, som kan tænke og handle. Dette betegnes som "agency" – agentskab.
3. Den sociale interaktion fører til strukturel gendannelse eller omdannelse (T4) - som dog sjældent bliver som man godt kunne tænke sig, fordi interaktionen indeholder relationer med modsætninger, konflikter, forhandlinger, kompromisser osv. Aktørerne skaber ikke strukturerne – de gendanner eller omdanner dem - fordi struktur som kontekst eksisterede før den sociale interaktion. Strukturer er kun relativt stabile, og hvorvidt de gendannes eller omdannes er afhængig af, hvad der bliver bragt i spil. De gendannede eller omdannede strukturer (T4) udgør betingelser i en ny cyklus (T1').

Risikoen ved fødekæde-metaforen er, at den er lægger op til en lineær tænkning, mens der snarere er tale om et kredsløb, en cirkulær form. Kædens elementer gentager sig selv som en uendelig musikalsk AB form, hvor begyndelsen (og forhåbentlig også slutningen) fortaber sig i horisonten.



Figur 14: Den reproduktive kæde

Musikskoleelever optages på uddannelsen. Musiklærer kandidater ansættes i musikskolen, som underviser elever, der... Hvert af disse led kan analyseres med modellen figur 13 (de tre faser). Ved

en enkelt model vil den gendannede struktur (T4) være den nye betingende struktur (T1'). Det er tilfældet ved produktionsaspektet. Ved reproduktionsaspektet (det cirkulære aspekt), vil dette imidlertid kompliceres ved skiftet (relationen) – det er dette forhold, der – i den anlagte optik - er på spil i forbindelse med talentlinjen, MGK og fødekæde-diskursen.

### 13. Analyse af potentialer

Konservatoriets undervisningspraksis bygger primært på mesterlæreprincippet. Som undervisere ansætter konservatoriet kunstnere på højt (højeste) niveau. Der er god grund til begge forhold, nemlig, at det er den struktur der forefindes, og som er resultatet af interaktioner (praksis) fra den tidligere "generation" (evt. de tidligere generationer). Denne praksis er gældende både for den kunstneriske uddannelse og for den pædagogiske uddannelse, som reelt foregår i et én-strengt system præget af en på konservatorierne udbredt formulering om at de *uddanner musikere på højeste niveau, der også kan undervise*. Dette bestemmer en særlig profil for den pædagogiske praksis (interaktionen mellem underviser og studerende), som genfindes hos de konservatorieuddannede musklærere på musikskolerne. I figur 14 kunne det fx være praksis i boks 2 (konservatorium), som videreføres i praksis i boks 3 (musikskole) markeret ved den stiplede linje.

Den pædagogiske profil udgøres af en række kompetencer og non-kompetencer. Der har, som omtalt i de indledende afsnit, været peget på nogle specifikke behov for udvikling. Aftageranalysen fra 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. I Kulturministeriets handlingsplan Liv i Musikken formuleres en målsætning om at musikkonservatorierne skal styrke deres musikpædagogiske arbejde: Konservatorierne skal arbejde med at udvikle undervisningsformer, som kan vække og fastholde interessen for klassisk musik hos børn og unge. De musikpædagogiske uddannelser skal forbedres, så de i højere grad svarer til behovet på musikskoler og hos andre aftagere.

*13.1 Udviklingsdimensionen.* Spørgsmålet er nu hvilke mulighedsbetingelser der foreligger for udvikling af disse områder. De strukturelle betingelser (T1) er, som nævnt, bestemt af produktionsaspektet, som giver handlerum for kunstnerisk fordybelse og personlig kunstnerisk udvikling. Interaktion som *vedrører pædagogisk udviklingsarbejde* vil skulle etableres gennem en ændring af strukturer, hvilket i sig selv ville kunne forventes at afstedkomme modstand, positioneringer og konflikter, *da dette ville berøre produktionsstrukturer*. De aktuelle agenter (undervisere) vil være del af konservatoriets praksis og ikke den praksis, som fx udvikling af undervisningsformer i musikskolen vedrører. Da denne interaktion ikke kan udspilles indenfor konservatoriets produktionspraksis (eller reproduktionspraksis, hvis der er en sådan selvstændig praksis) som sådan, vil muligheden for morfogenese på grundlag af agency (undervisernes praksis) reelt ikke være til stede. Dette viser, at en morfogenese vil være usandsynlig – eller i det mindste uhyre vanskelig og konfliktfyldt - da både betingelser og muligheder står i modsætning hertil. Det betyder så, at der er overvejende sandsynlighed for, at der vil forekomme en strukturel gendannelse

af reproduktionsdimensionen i et produktionsaspekt (morfofostase) – uanset det øjensynligt fornuftige i det modsatte.

*13.2 Talentpuljemidler.* Tages analysen videre til forholdet i figur 14 mellem boks 3 (musikskolen) og boks 4 (konservatoriet) vil det handle om spørgsmålet om hvilke slags talentarbejde, der får nedslag i praksis. Her henviser jeg til de former for talentudvikling, der er konstateret i forbindelse med talentpuljerne, og som er undersøgt og beskrevet i afsnit 7. De relevante hovedområder er 1) talentlinje, 2) sammenspil/ensemble/orkester samt 3) samarbejde folkeskole-musikskole og vækstlag.

*Samarbejde folkeskole-musikskole* har overvejende været en videreudvikling af kompagnon-undervisning, som er en praksis, der vidtgående er etableret. Organisatorisk og undervisningsmæssigt er det en kendt og etableret praksis, som man har arbejdet videre med. Vækstlag-indsatsen har også omfattet instrumentpræsentationer på folkeskoler og tilbud med gratis instrumentalundervisning. Det fremgår af materialet, at det ofte ikke har haft de forventede resultater mht. rekruttering, men snarere har ført til et bedre samarbejde. Rekrutteringen til traditionel instrumental-undervisning (rettet mod sjældne instrumenter) er rettet mod at skaffe nye interessenter (direkte fra en rekrutteringskampagne på skoler) mhp at de begynder undervisning direkte på niveau 2 (udvidet linje) med vægt på en-til-en undervisning. Der er der derimod ikke lavet forsøg med udvikling af nye undervisningsformer, hvilket kunne være en oplagt mulighed, samt et afsæt for den efterspurgte udvikling af konservatoriernes musikleæreruddannelser. Sammenfattende kan siges at den traditionelle undervisningsform gendannes, og at en udvikling og etablering (morfofogenese) af nye undervisningsformer ikke finder sted.

*Sammenspil/ensemble/orkester* området har været et område i udvikling og vækst, som mange musikskoler har satset på. Der er tale om en praksisform, der har ligheder med konservatoriepraksis - både indenfor det rytmiske område (bands) og det klassiske (kammermusik og børne-ungdomssymfoniorkestre), men som i pædagogisk forstand i en musikskoleramme ikke kan ses som en færdigudviklet og etableret praksis. Det er ofte nogle specifikke lærere der bærer det frem, og der kan opstå konflikter med en-til-en undervisningen, hvor det kan italesættes som en forstyrrelse i forhold til elevernes instrumentelle fremskridt. Denne udviklingsindsats, som mange musikskoler har været godt i gang med før talentpuljerne, kan ses som en indsats der både støtter breddeindsatsen og talentindsatsen, og er indgået med stor vægt i talentpuljernes første periode. Sammenfattende kan siges, at der har været tale om et udviklingsområde i musikskoleregi (morfofogenese), som har været forbundet med en konflikt imellem et udviklingsperspektiv og en hævde af den traditionelle praksis.

*Oprettelsen af talentlinjer* har i puljeforløbet haft en gradvis start, men har over perioden været konstant under udvikling indtager en dominerende position. Både de strukturelle betingelser og de agentmæssige muligheder (den traditionelle musikskolelærers kompetenceprofil), og et fra agenternes perspektiv set rationelt tiltag, der giver mulighed for at skaffe mere undervisningstid til velfungerende og lovende elever har spillet sammen med ekstra ressourcer fra puljerne. Samtidig har puljemidlerne bidraget til at legitimere den traditionelle (og ressourcekrævende)

undervisningsform, hvilket indirekte bidrager til at dæmpe kravet om udvikling af nye undervisningsformer. Det er 'legalt', at gøre som man plejer. Betingelser og muligheder er til stede sammen med en forstærkning heraf, hvilket leder til kvantitativ forstærkning af den traditionelle praksis (morfofase).

### 13.3 Sammenfatning:

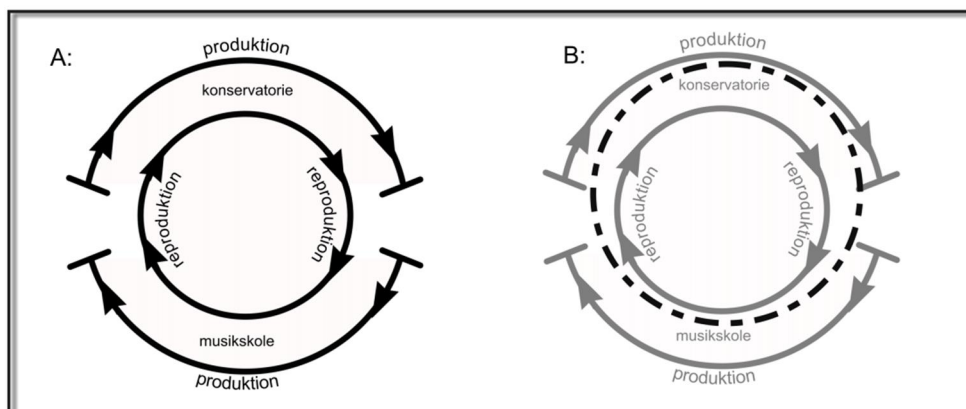
	Betingelser	Muligheder	
<b>Talentlinje</b>	+	+	
<b>Sammenspil/ensemble</b>	+	(+)	intern modsætning/konflikt
<b>FS-MS og vækstlag</b>	+	(-)	manglende resultater og udvikling
<b>Udviklingsaspektet</b>	-	-	

Analysen af morfogenese/morfofase er i overensstemmelse med de tendenser, der er fremkommet ved analysen af talentpuljematerialerne (se afsnit 11). Det næste punkt bliver så at se på hvordan analysen kan føre til yderligere indsigt. Giver det nye muligheder for at agere.

## 14 Produktion, reproduktion og transformation

De strukturelle konsekvenser (morfofase vs. morfogenese) har en tydelig sammenhæng på tværs af konservatorium og musikskole. Konservatoriets reproduktive praksis er i vid udstrækning inddraget i den produktive praksis (se også afsnit 4). Udvikling af den reproduktive praksis (her udvikling af de musikpædagogiske uddannelser) har ikke hensigtsmæssige vilkår (se 13.1). Tendenserne i forløbet af talentpuljeprojekterne bevæger sig i musikskoleregi mod reproduktion, som 'fødekædeleverandør'. Fødekædediskursen imødekommer opretholdelse af den traditionelle praksis (morfofase) i begge institutionsformer og på tværs af de to institutionsformer.

En afgørende pointe er, at der er tale om en manglende skelnen mellem produktive og reproduktive strukturer. Med udgangspunkt i relationen mellem produktion og reproduktion, som fremstiller i figur 1 afsnit 4 vil jeg vende tilbage til det dobbelte forhold: 1) distinktionen produktion/reproduktion samt 2) relationen, som udgøres af den reproduktive cyklus forstået som et kredsløb (figur 15-A).



Figur 15: Produktion / Reproduktion

Når produktion og reproduktion i dette tilfælde falder sammen i et - dvs. ikke udtrykkeligt holdes adskilt som to forskellige funktioner (figur 15-B / den stiplede cirkel), resulterer det, som analysen viser, i en forskydning mod konservatoriet produktion og musikskolens reproduktion. Det er en pointe i analysen at forskydningen (den stiplede cirkel) kan betegnes som en gendannelse af tidligere strukturer (morfofase). Den intervention, der igangsættes med puljemidler med henblik på at opnå bestemte resultater, påvirkes markant heraf.

Resultatet er, at den dobbelte målsætning 1. *styrket talentpleje på musikskolerne*. 2. *konservatoriernes udvikling af undervisningsformer og forbedring af de musikpædagogiske uddannelser* svækkes markant mht. andet punkt. Dette aspekt ligger i figur 1-B i områderne for konservatoriets reproduktion og musikskolens produktion. Det er de to områder, den stiplede cirkel er forskudt væk fra.

Forskydningen medfører problemer (modsætninger / konflikter) på grund af krav om ændring som er rettet mod produktionsaspektet på konservatoriet, men begrundet i reproduktionsaspektet (musikpædagogiske uddannelser/musikpædagogisk praksis). Omvendt i musikskolen hvor krav om ændring af reproduktionsaspektet i musikskolen, begrundes med et produktionsaspekt (elite vs. bredde).

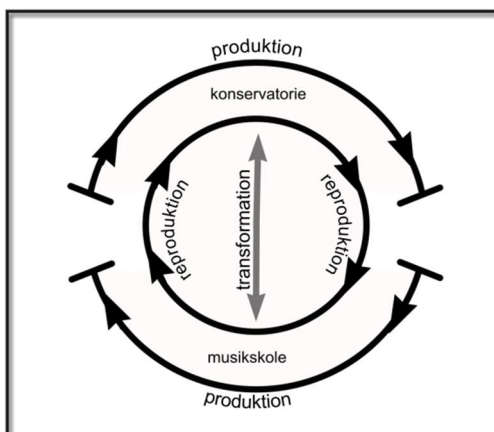
*14.1 Tre forskellige processer.* I figur 15-A ses tre forskellige processer. Den ene er konservatoriets produktionsproces (lineær – selv om den her er afbildet som en bue). Den anden er musikskolens produktionsproces (lineær). Den tredje er den fælles reproduktionsproces (cirkulær). Det er min pointe, at mange af de problemer der optræder stammer fra en sammenblanding af eller forveksling mellem disse. De to produktionsprocesser er institutionelle processer og den tredje adskiller sig herfra gennem at være tvær- eller flerinstitutionel. Dermed har den også en anden slags egenskaber (relationelle) og en anden 'form' (her: cirkulær) og dens formål og funktionsmåde er anderledes. Den opstår gennem relationen mellem institutioner og referer til det kulturelle fænomen musik og ikke til den institutionelle undervisning i musik eller uddannelse i musik. Disse to institutionstyper står i øvrigt også i relation til den type institutioner, der bedriver forskning på feltet (universiteter) – hvilket er eksemplificeret ved foreliggende arbejde.

Det kunne følgelig være en gangbar vej at udrede de konkrete forhold omkring produktion og reproduktion i de berørte institutioner med henblik på en afklaring. Produktion og reproduktion har forskellige formål og egenskaber, som ikke (grundlæggende set) er i modstrid med hinanden, men derimod hinandens forudsætning.

Det betyder også, at udviklingsperspektivet kunne "åbnes" gennem en samarbejdsrelation. Da reproduktionsprocessen er institutionsovergribende er strukturer og praksisser det også. Konservatoriet kan ikke udvikle nye undervisningsformer med særlig relevans for musikskolepraksis uden en relation hertil. Musikskolen kan ikke omdanne sin undervisningspraksis uden at uddannelse og efteruddannelse giver rum til og inddrager en sådan ændring. De strukturelle betingelser i begge institutionsformer skal undergå en *morfo-genese*, og denne morfo-genese er begrundet i den anden institutions praksis, som således ikke kan sættes i parentes. En anden grund

hertil er, at der i musikskolen hhv. på konservatoriet ikke i sig selv er en feed-back sløjfe, der kunne føre til en morfogenese, da sløjfen bevæger sig skiftevis mellem de to institutioner (figur 14).

Skulle denne kæde gennemspilles, ville en sådan (noget usandsynlig) sammenhæng være en meget langsigtet affære, hvor hver sløjfe let kunne være godt over ti år – og sikkert blive tabt undervejs. Den direkte relation, som skal muliggøre morfogenese (at omdanne eller transformere), forbinder de to former for praksis som et temporalt bypass.



Figur 16: Produktion, reproduktion, transformation

Det handler om transformation, og jeg betegner det som *den transformative funktion*, som også er af tværinstitutionel karakter. Aktuelt kunne man tale om nødvendigheden af et samarbejde mellem konservatorium og musikskole, en alliance, som en forudsætning for det udviklingsperspektiv, som tydeligvis har været det svage punkt (se tabellen i afsnit 13.3), som strukturanalysen peger på.

Den transformative funktion kan fungere som et temporalt bypass (dvs. samtidig praksis) og giver muligheden for at etablere den relation, som jeg ovenfor har argumenteret for er en forudsætning for en udvikling af undervisningspraksis - for transformation /morfogenese.

#### 14.2 Konsekvens.

Hvad vil konsekvenserne heraf være, og ville det nytte noget? Analytisk set ville det betyde at betingelser og muligheder ville ændre sig som opstillet i følgende skema. I praksis ville det kunne åbne nogle muligheder, som må gribes og aktualiseres.

	Betingelser	Muligheder	
<b>Talentlinje</b>	+	+	
<b>Sammenspil/ensemble</b>	+	+	
<b>FS-MS og vækstlag</b>	+	+	
<b>Udviklingsaspektet</b>	+	(+)	forbehold for agency

Talentlinje. Både betingelser og muligheder for talentlinjen er positive, og med hjælp fra puljemidler har det ført til en betydelig etablering heraf i musikskolepraksis.

Samspil/ ensemble /orkester. Som nævnt i 13.2 er denne praksis ofte båret af nogle specifikke lærere. Gennem en generel åbning for fornyelse af undervisningsformer kan det forventes denne praksis udvikles videre og kan indgå i grund- og efteruddannelse, og dermed blive en mere generel praksis i musikskolen.

Indsatsen på vækstlag og rekruttering, herunder til sjældne instrumenter, kunne drage nytte af udvikling af niveau 1 undervisning. Et eksempel herpå er et projekt med rekruttering til obo og fagot, hvor man begynder med en mere generel musikundervisning, som leder op til udfordringerne på de (for begyndere) vanskeligt spilbare instrumenter. Udvikling af nye og et flertal af undervisningsformer og udviklingsprojekter med alternative tilgange forudsætter udviklingskompetencer, som gennem en strukturændring skulle kunne finde fodfæste. Udviklingsaspektet argumenteres i sidste afsnit for at være flerinstitutionelt og forudsætter et gensidigt samarbejde mellem institutionerne. Potentialet ville altså ligge i en etablering af en tværinstitutionel reproduktionsproces.

#### *14.3 Forbehold*

Der er dog stadig et åbent spørgsmål forbundet med udviklingsaspektet. En ting er at etablere en praksis, hvor pædagogisk udvikling kan finde sted med henblik på undervisningspraksis og uddannelsen hertil. Noget andet er spørgsmålet hvilke kompetencer, der er i spil i relation til musikpædagogisk udvikling – spørgsmålet om de musikpædagogiske udviklingskompetencer. Ifølge Capacent Epinion undersøgelsen (se afsnit3) er der konstateret et specifikt behov for øget kompetence indenfor pædagogisk udviklingsarbejde. Spørgsmålet er, hvorvidt der indgår de nødvendige *musikpædagogiske* kompetencer på højeste niveau, herunder pædagogiske udviklingskompetencer forbundet med pædagogiske teoretiske og forskningsmæssige kvalifikationer. Sådanne kompetencer er nødvendige både i de musikpædagogiske uddannelser, som skal lave musikpædagogisk udviklingsarbejder (her er især nævnt udvikling af nye undervisningsformer) samt i musikskolerne, hvor den denne udvikling i praksis skal foregå.

Der er derfor brug for en yderligere præcisering af den transformativ funktion forstået som tværinstitutionel.

#### *14.4 Tværinstitutionelle funktioner*

De forskellige institutioner på området musik, musikundervisning og –uddannelse, samt forskning har forskellige funktioner, og som det fremgår ovenfor, kan sådanne funktioner meget vel være tværinstitutionelle.

Ud fra opdelingen i produktion, reproduktion og transformation kan den musikalsk udøvende praksis siges at have funktionen produktion, den musikpædagogiske praksis (undervisning og uddannelse) kan siges at have funktionen reproduktion og den forskningsmæssige praksis (musikvidenskabelige og musikpædagogiske) kan siges at have en transformativ funktion. Den produktive funktion kan samtidig siges at have flere aspekter, nemlig både udøvelsen, uddannelsen

hertil og udvikling heraf. Den reproduktive funktion har flere aspekter, nemlig musikundervisning, uddannelsen af musiklærere hertil og musikpædagogisk udvikling. Den transformative funktion, som er rettet både mod den produktive og den reproduktive funktion, har også flere aspekter, nemlig forskning, højere forskningsbaseret uddannelse samt et metaaspekt. Den institutionelle opdeling følger ingenlunde disse funktioner og aspekter, tværtimod. Nogle institutioner dækker flere områder på tværs af funktioner, mens andre funktioner kan være delt mellem flere institutioner. Det er derfor nødvendigt at prøve bedre at få hold på denne kompleksitet, hvilket jeg vil gøre gennem en opstilling der præciserer de tre funktioner og de forskellige aspekter.

<b>funktion/aspekt</b>	<b>Produktiv funk.</b>	<b>Reproduktiv funk.</b>	<b>Transformativ funk.</b>
<b>Produktivt aspekt</b>	1. Kunstnerisk udøvelse, musik	2. Musikundervisning	3. Forskning a) musikvidenskab b) musikpæd. forskning
<b>Reproduktivt aspekt</b>	4. Uddannelse til kunstnerisk udøvelse	5. Uddannelse af musiklærere	6. Forskningsbaseret og forskningsrettet uddannelse
<b>Transformativt aspekt</b>	7. kunstnerisk udvikling	8. musikpædagogisk udvikling	9. Metaforskning

Uddannelserne på konservatorierne er rettede både mod punkt 4: at uddanne musikere og mod punkt 5: at uddanne musiklærere. Ønsket om at musikkonservatorierne indgår i udvikling af nye undervisningsformer vedrører den reproduktive funktion, men er forskellig fra kunstnerisk udvikling. De musikpædagogiske uddannelser indeholder elementer fra punkt 4: uddannelse til kunstnerisk udøvelse, men indeholder også musikpædagogisk teori på forskningsbaseret grundlag, som indeholder elementer fra punkt 6: forskningsbaseret uddannelse. Der kan næppe sås tvivl om at musikpædagogisk kompetence består af en kombination af en fagfaglig basis og en pædagogisk faglig basis. Uddannelsen af musiklærere (musikpædagoger) er et punkt for sig selv (en egen funktion) og trækker på såvel den produktive som den transformative funktion.

Hvis konservatorierne rekrutterer deres undervisere til de musikpædagogiske uddannelser fra det produktive aspekt alene, også hvis det er kunstnere på højeste plan som også underviser, vil det pædagogiske udviklingsaspekt næppe kunne tilgodeses. Dette er altså et spørgsmål hvorvidt der for konservatorielærere på det pædagogiske område åbnes for en prioritering af pædagogiske kvalifikationer på højeste niveau, herunder pædagogiske udviklingskompetencer forbundet med pædagogiske teoretiske og forskningsmæssige kvalifikationer. På den musikdidaktiske kandidatuddannelse på DPU udgør konservatorieuddannede studerende fra musikskoleområdet en betragtelig andel, hvilket betyder, at der uddannes personer med de efterspurgte kvalifikationer og kompetencer. Sådanne kandidater kan også tænkes ansat i musikskole mhp pædagogisk udvikling - et område som netop kræver særlige kompetencer, som Capacent Epinion undersøgelsen peger på, og som dokumentationsproblemet i forbindelse med talentpuljerne konkret demonstrerer, at der er problemer med (se afsnit 6) i en grad de færreste nok har forestillet sig. Skal den nødvendige udviklingskompetence, som på længere sigt kunne indbygges i de musikpædagogiske uddannelser,



etableres i musikskoleregi i bredere forstand på musikskolerne, vil dette være forbundet med målrettet efteruddannelse.

### **15. Referenser (anvendte rapporter mv):**

Capacent Epinion (december 2008). Aftageranalyse på det pædagogiske arbejdsmarked udarbejdet for de danske musikkonservatorier.

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/>

Musikfaget i undervisning og uddannelse, status og perspektiver 2010. Red.: F.V. Nielsen. Faglig Enhed Musikpædagogik. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. 2010

Rammeplan for musikskolevirksomhed. Statens Musikråd (1995).  
<http://www.kunst.dk/musik/musikskole/publikationer/rammeplangenereldel/>

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/>

**16. Oversigt over uddelte beløb i perioden 2004 til 2010 (BILAG)  
(ifølge de fra kunststyrelsen leverede materialer)**

**2004**

Ålborg musikskole	600.000,00
Viborg musikskole	304.000,00
Brøndby musikskole	600.000,00
Broby /Fåborg-Midtfyn	900.000,00
Albertslund musikskole	160.000,00
Suzuki Instituttet	200.000,00
Gladsaxe musikskole	174.000,00
Kolding musikskole	260.000,00
Horsens musikskole	87.000,00
Herning musikskole	150.000,00
DR	200.000,00
Nakskov musikskole	182.000,00
Rønnede musikskole	156.000,00
Greve musikskole	100.000,00

**2005**

Holstebro Musikskole	605.000,00
Hjørring musikskole	164.000,00
Lyngby-Tårnbæk	387.000,00
Dansk Amatør Orkesterforbund	78.000,00
Kolding musikskole	130.000,00
ESTA-EPTA	50.000,00
Vejle musikskole	200.000,00
Esbjerg musikskole	300.000,00
Den kreative skole	300.000,00
Herning musikskole	210.000,00
Ålborg musikskole	70.000,00
Køge musikskole	98.000,00
Albertslund musikskole	90.000,00
Hørsholm musikskole	50.000,00
Spillemandsmuseet	18.000,00
Dansk Ungdomsmusikskole-symfoniorkester	300.000,00
Carl Nielsen Masterclass	50.000,00
DJM	210.000,00
Køge musikskole	240.000,00
Kultur Koncept	70.000,00
Østsjællands musikskole	65.000,00
Lemvig-Thyborøn musikskole	40.000,00
Spring String	250.000,00

**2006**

Ballerup Musikskole	100.000,00
Brøby kommune/Aarup kommune	900.000,00
Brøndby K. Musikskole	600.000,00
Den Musiske Skole Billund	43.000,00
EPTA Danmark	20.000,00
Gladsaxe Musik- og Billedskole	232.000,00
Helsingør Musikkskole	300.000,00
Herning Musikskole	319.000,00
Hobro Musikskole	40.000,00
Holstebro Musikskole	30.000,00
Hvalsø Musikskole	75.000,00
Kolding musikskole	130.000,00
København K. Musikskole	576.000,00
Køge K. Musikskole	98.000,00
Lejre Musikskole	75.000,00
L. Pickering	95.000,00
Løgstør Musikskole	85.000,00
Randers Musikskole	100.000,00
Sjællands Kirkemusikskole	50.000,00
Skanderborg Musikskole	113.600,00
Sorø K. Musikskole	34.800,00
Søllerød Musikskole	20.000,00
Sønderborg K. Musikkskole	59.850,00
Carl Nielsen Masterclass	40.000,00
Thisted Musikkskole	45.328,00
Tårnby K. Musikskole	150.000,00
Vejle K. Musikskole	200.000,00
Vesthimmerlands Musikskole	60.000,00
Vojens K. Musikskole	76.960,00
Østsjælland Musikskole	65.000,00
Århus Musikskole	247.000,00
Samklang	
Erikstrupskolen&St. Heddinge musikskole	164.400,00
Aalborg Musikskole	72.857,00
Grydemoseskolen, Helsingør	83.320,00
Århus Musikskole, Tovhøjskolen, WMC	166.000,00
Herning Musikskole	100.000,00
Sæby K. musikskole	55.250,00
Horsens musikskole	68.000,00
Kolding K. Musikskole	30.000,00

Borup Skole	70.000,00
musikskole på Mors	150.000,00

### **2007-1**

Fredensborg K- musikskole	150.000,00
Varde K. musikskole	112.000,00
Århus K- musikskole	200.000,00
Kerteminde K. musikskole	50.000,00
Jammerbugt K - musikskole	160.000,00
Holstebro Musikskole	200.000,00
Køge K. musikskole	35.000,00
Albertslund Musikskole	90.000,00
Allerød Musikskole	110.000,00
Ballerup Musikskole	110.000,00
Billund musikskole	110.000,00
Frederikshavn K. musikskole	110.000,00
Frederikssund musikskole	55.000,00
Greve musikskole	60.000,00
Haderslev musikskole	200.000,00
Holbæk K. musikskole	110.000,00
Horsens Musikskole	87.000,00
Odense musikskole	110.000,00
Odsherred musikskole	15.000,00
Roskilde kulturskole	76.000,00
Samrådet for musikskoler på Fyn	300.000,00
Samvirkende Sønderjyske musikskoler	70.000,00
Stevns musikskole	40.000,00
Syddjurs musikskole	42.000,00
Tønder musikskole	110.000,00
Vejle Musikskole	126.000,00
Vejle musikskole	30.000,00
Aalborg Musikskole	110.000,00
Viborg Musikskole	110.000,00

### **2007-2**

Sjællands kirkemusikskole	50.000,00
Østsjælland musikskole	65.000,00
Det Danske Suziki Inst.	90.000,00
ESTA	15.000,00
EPTA DK	50.000,00
Sorø K. musikskole	40.000,00
Dansk Amatør-orkesterforbund	60.000,00

Hjørring K. musikskole	15.000,00
Fredericia K. musikskole	50.000,00
Randers K. musikskole	100.000,00
Vesthimmerlands K. musikskole	200.000,00
Lejre K. musikskole	100.000,00
Rødovre K. musikskole	300.000,00
Kolding K. - musikskole	75.000,00
Greve K. musikskole	100.000,00
Roskilde Musiske skole	350.000,00
Sønderborg K. musikskole	66.000,00
Aalborg Musikskole og MGK	210.990,00
Skive Musikskole	116.400,00
Henrik Larsen	100.000,00
Hjørring k. musikskole	82.000,00
Carl Nielsen Masterclass	50.000,00
Silkeborg K. MS / Den kreative skole	150.000,00
Helsingør K. musikskole	250.000,00
Århus K. musikskole	300.000,00
Køge K. musikskole	62.000,00
Aaberaa K musikskole	200.000,00
Haderslev K. musikskole	200.000,00
Skanderborg K. musikskole	300.000,00
Silkeborg K. musikskole	300.000,00
Sønderborg K. musikskole	100.000,00
Mariager fjord Kulturskole	90.000,00
Aabebråa K. musikskole	250.000,00
Bornholms Reg-K. musikskole	150.000,00
Rudersdal K. musikskole	70.000,00

## **2008**

Albertslund musikskole	60.000,00
Assens musikskole	400.000,00
Ballerup musikskole	90.000,00
Billund musikskole	160.000,00
Brøndby musikskole	450.000,00
Den kreative skole, Silkeborg	308.000,00
Esbjerg kulturskole	119.186,00
Fredensborg Musikskole	300.000,00
Gribskov musikskole	60.000,00
Haderslev Musikskole	350.000,00
Helsingør musikskole	50.000,00
Holstebro Musikskole	389.500,00

Horsens musikskole	75.000,00
Hørsholm musikskole	200.000,00
Jammerbugt musikskole	176.748,00
Kerteminde musikskole	100.000,00
Kolding musikskole	106.000,00
Kolding musikskole	200.000,00
Mariagerfjord musikskole	216.500,00
Ringkøbing-Skjern musikskole	60.000,00
Roskilde kulturskole	206.000,00
Roskilde kulturskole	80.000,00
Syddjurs musikskole	128.730,00
Varde musikskole	155.000,00
Viborg musikskole	120.000,00
Viborg musikskole	100.000,00
Aabenraa musikskole	300.000,00
Aalborg musikskole	300.000,00
Århus musikskole	350.000,00

## 2009

Assens kommune - musikskole	800.000,00
Ballerup K. musikskole	122.571,00
Den Kreative skole, Fredericia	446.200,00
Frederikshavn K. musikskole	100.000,00
Frederikshavn K. musikskole	100.800,00
Faaborg-Midtfyn K.	700.000,00
Gentofte musikskole	450.000,00
Holbæk K. musikskole	220.000,00
København K. musikskole	400.000,00
København K. musikskole	160.000,00
Lejre K. musikskole	182.400,00
Mariagerfjord K. musikskole	300.000,00
Odense musikskole	100.000,00
Odsherred K. musikskole	160.000,00
Randers K. musikskole	205.000,00
Rudersdal K. musikskole	25.000,00
Skanderborg K. musikskole	322.587,00
Thisted K. musikskole	137.500,00
Vejle K. musikskole	504.000,00
Århus K. musikskole	120.000,00
Århus K. musikskole	250.000,00

**2010**

Albertslund MS	40.000,00
Allerød K. musikskole	80.000,00
Ballerup musikskole	110.384,00
Billund musik og kulturskole	180.000,00
Brøndby K. musikskole	553.000,00
Den kreative skole, Silkeborg	108.595,00
Det danske Suzuki Inst.	130.000,00
Faxe K. ms	101.750,00
Hjørring Musiske skole	140.000,00
Holstebro MS	650.000,00
Ikast-Brandeborg MS	50.000,00
Ishøj MS	82.000,00
Kerteminde MS	75.000,00
Kolding MS	100.000,00
Københavns K. MS	210.000,00
Køges musikskole	420.000,00
Lejre MS	202.300,00
Ringkøbing-Skern MS	40.000,00
Kalundborg Musisk skole	94.150,00
Odense Musikskole	400.000,00
Randers m s	234.000,00
Skive MS	63.400,00
Syddjurs MS	20.000,00
Sønderborg MS	68.000,00
Tønder K. ms	284.000,00
Vejle MS	100.000,00
Vesthimmerlands ms	100.000,00
Viborg MS	150.000,00
Viborg MS	310.000,00
Århus MS	250.000,00
Århus MS	400.000,00