

KAPITTEL 7

Den danske musikskole som inkluderende læringsarena

Kristine Ringsager

Københavns Universitet, Danmark

Kim Boeskov

Rytmisk Musikkonservatorium, Danmark

Johannes Skjelbo

Københavns Universitet, Danmark

Abstract: How can the Scandinavian music and art schools become more inclusive and fulfill their ambitions of being cultural institutions for all children and young people, regardless of social and cultural background? In this case study, we examine the process of integrating a music school into a larger leisure-time institution in a Danish municipality in order to understand the institutional logics and professional self-understandings that regulate the practices within these institutions. The analysis shows how the music school's practice values individual relations over collective ones, reproductive activities over creative ones, depth over versatility, long-term development over short-term projects, and solid structures over openness to the unplanned. Drawing inspiration from the field of community music, we propose three movements to support the development of a more inclusive institutional practice within the music and art schools.

Keywords: music and art schools, inclusion, institutional logic, community music

Ingress

Hvordan realiserer de skandinaviske kulturskoler visionen om at være kulturskole for alle og fremme social inklusion af børn og unge med minoritetsbaggrund? I dette kapitlet undersøger vi en dansk musikskole,

Sitering: Ringsager, K., Boeskov, K. & Skjelbo, J. (2023). Den danske musikskole som inkluderende læringsarena. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. H. Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft: Perspektiver fra forskning til forandring* (Kap. 7, s. 155–180). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.188.ch7>

Lisens: CC-BY 4.0

som i kraft af en sammenlægning med den lokale ungdomsskole får mulighed for at gentænke sin praksis. Gennem et casestudie og ved hjælp af deltagerobservation og semistrukturerede interviews med ledere og lærere fra både musik- og ungdomsskolen undersøger vi, hvilke institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, som kommer til syne i sammenlægningsprocessen. Vi viser, hvordan musikskolens aktiviteter er baseret på en logik, der vægter individuelle relationer over kollektive, det reproducerende over det skabende, dybde over bredde, langsigtet udvikling over kortsigtede forløb og faste rammer og struktur over det åbne og ustrukturerede. Musikskolelærernes professionelle selvforståelse skabes i samspil med denne logik og er i overvejende grad kendetegnet ved at have fokus på specialisering og fordybelse. Dette udtrykkes i lærernes ideer om, at undervisningen i reproducerende aktiviteter og instrumentale og vokale færdigheder er musikskolens kerneydelse. Med inspiration fra community music-feltet foreslår vi tre bevægelser, der potentielt kan bidrage til at skabe en mere inkluderende musikskole. Disse bevægelser kan ses som en omformning eller udvidelse af musikskolens forståelse af sin egen praksis og er formuleret som bevægelser *fra musikskole til lokal kulturinstitution, fra skole til værksted og fra underviser til facilitator*. Dette kapitel stiller således følgende udviklings spørgsmål: Er de logikker og selvforståelser, som kommer til udtryk i musikskolens praksis, en barriere for inklusion af deltagere med minoritetsbaggrund? På hvilke måder kan tænkning fra community music-feltet omforme og udvide disse logikker og selvforståelser og skabe et bedre grundlag for en inkluderende musikskole?

Indledning

De danske musikskoler trækker spor tilbage til 1930'erne, hvor en række toneangivende musikpædagoger ønskede at gøre musikundervisning tilgængelig for 'folket'. En bærende tanke i musikskolernes udvikling har siden da været et fokus på at give alle mennesker mulighed for aktiv deltagelse i musikalske fællesskaber (se Vinther, 1997, s. 66 ff). Siden 2004 er der imidlertid kommet et markant større fokus på udviklingen af talent i musikskolen (Holgensen, 2010), en udvikling der er understøttet

af økonomiske tilskud fra Kulturministeriet til talentindsatser (se Holst, 2011). Elevtallet i musikskolerne er faldet, mens udgifterne er øget. Denne udvikling kan forklares ved, at det øgede fokus på talent har medført en opprioritering af dyr soloundervisning på bekostning af gruppeaktiviteter som forskoleundervisning (Kulturministeriet, 2017, s. 14). I en tænketanksrapport udgivet af Kulturministeriet anslås det, at kun omkring 4 procent af målgruppen (0-24-årige) er elever i musikskolen, og at forældrene til danske musikskoleelever generelt er mere velhavende, har længere uddannelser og i højere grad er af etnisk dansk oprindelse end gennemsnittet af den danske befolkning (Kulturministeriet, 2017, s. 63). Mens udgangspunktet for musikskolen i Danmark historisk set har været at skabe en musikskole for alle, går udviklingen således i retning af en musikskole, der primært er henvendt til den etnisk danske middelklassens børn med særligt fokus på de talentfulde.

Den samme skævvridning i elevrekruttering gør sig også gældende i svenske og norske kulturskoler (Bjørnsen, 2012; Brändström & Wiklund, 1995; Elofsson, 2009; Gustavsen & Hjelmbrække, 2009; Hofvander Trulsson, 2004; Jeppsson & Lindgren, 2018; Kleppe, 2013). I en undersøgelse af elevrekrutteringen til den norske kulturskole peger Gustavsen og Hjelmbrække (2009) på den relativt høje pris som en barriere for deltagelse for nogle samfundsgrupper, mens Bjørnsen (2012) argumenterer for, at der blandt forældre med ikke-vestlig baggrund i Norge er et manglende kendskab til kulturskolen. Kleppe (2013) peger også på økonomi som en væsentlig barriere for deltagelse, men noterer, at sproglige og kulturelle udfordringer, tilgængelighed af tilbuddene og de høje krav til forældreengagement er medvirkende faktorer, når kulturskolen fravælges som fritidstilbud. Et større udbud af forskellige aktiviteter foreslås her som et tiltag, der ville muliggøre en mere mangfoldig repræsentation af sociale grupper. På basis af disse rapporter kan musik- og kulturskolernes udfordringer med at inkludere mennesker på tværs af forskellige socio-kulturelle baggrunde således ikke udelukkende henføres til størrelsen på deltagerbetalingen, selvom prisen på musikundervisning også er en ekskluderende faktor. Musikskolens institutionelle praksis, forstået som musikskolens konkrete aktiviteter og den forståelsesramme som disse aktiviteter får mening og betydning i forhold til, er tilpasset en bestemt

samfundsgruppe og ekskluderer derfor grupper, der – af den ene eller anden grund – ikke mestrer denne praksis, ikke kan leve op til nogle ofte udtalte forventninger eller ikke føler, at musikskolen som institution er relevant for dem og deres børn. Hvis der skal tages et grundlæggende opgør med musikskolens inklusionsproblemer, kræver det efter vores opfattelse et målrettet arbejde for at ændre både den måde, musikskolen organiserer sine aktiviteter på, og de forståelser og logikker, som musikskolen opererer efter.

En sådan forandningsproces er påbegyndt i Brøndby Kommune på Københavns vestegn, hvor man har sammenlagt den kommunale musikskole med den kommunale ungdomsskole under én fysisk og administrativ enhed. *Ungdomsskolen* er en særlig dansk institutionsform, nemlig et frivilligt undervisningstilbud for 14–18-årige, som baseret på folkeoplysningstraditionen har til formål at uddybe elevernes faglige kundskaber i de almene grundskolefag og samtidig stimulere til aktiv medvirken i et demokratisk samfund (Mouridsen, 2016). Mange kommunale ungdomsskoler udbyder også klubtilbud og forskellige fritidsaktiviteter, herunder undervisning i musik og kunsthøgskole. Derudover har ungdomsskolen i mange kommuner en særlig forpligtigelse overfor socialt udsatte og unge med flygtninge- eller indvandrerbaggrund og indgår således i høj grad i kommunernes sociale indsats. I Brøndby er det politisk besluttet, at ungdomsskolen skal være »kulturbærende«, som en ungdomsskoleleder udtrykker det (Feltnoter, oktober 2019). Administrativt og politisk ligger ungdomsskolen derfor under kommunens kultur- og fritidsudvalg og ikke under børne/unge-udvalget, som det ellers er tilfældet i mange andre kommuner.

I forbindelse med sammenlægningen af musikskole og ungdomsskole er der fra Brøndby Kommunes øverste administrative og politiske lag udtrykt forventninger om, at de to institutioner i fællesskab kan skabe en generel fornyelse og integration af det musikpædagogiske område, hvilket også vil føre til en mere mangfoldig rekruttering af elever. Sammenlægningsprocessen er således en interessant case, fordi den ved at placere musikskolen og dens ansatte i en ny institutionel kontekst, der har flere og bredere opgaver end blot musikopklæring, og som er eksplicit forbundet med mål om social inkludering, potentielt udfordrer de

konventioner for pædagogiske praksisser og mål, der er dominerende blandt musikskolens ansatte.

I dette kapitlet foretager vi en nærmere undersøgelse af den påbegyndte sammenlægningsproces for at afdække nogle af de forståelser af egen praksis, som musikskolens undervisere og ledere bærer med sig, og som potentielt kan blive udfordret i processen. Ved at belyse og diskutere de konventioner, normer og forståelser af praksis (det vi betegner som *institutionelle logikker*), som kommer til udtryk i interaktionen mellem de institutionelle aktører, samt disse aktørers kundskabssyn og professionelle identitet (det vi begrebsligger som *professionelle selvforståelser*), rejser vi en række spørgsmål: Hvilke institutionelle logikker og professionelle selvforståelser ligger indlejret i Brøndby Musikskoles praksis, som den er i dag? Bidrager disse til at opretholde en institutionel praksis, der potentielt ekskluderer nogle befolkningsgrupper fra musikskoleundervisning? Og hvordan kan disse logikker og selvforståelser omformes eller udvides, så de i højere grad danner basis for en inkluderende musikskole?

Dette kapitlet er ikke en absolut kortlægning af sådanne logikker og selvforståelser. Den forholder sig snarere til de specifikke logikker og selvforståelser, der i sammenlægningsprocessen synliggøres og tydeliggøres i mødet med ungdomsskolens pædagogiske praksis, som udgør et radikalt anderledes udgangspunkt for arbejdet med kommunens børn og unge. I den forstand bliver mødet mellem musikskolen og ungdomsskolen en katalysator for forandring af institutionelle logikker og professionelle selvforståelser. Vi tilgår processen som det, Yin betegner som et »revelatory case study« (Yin, 2009, s. 49), hvor interessante fænomener og processer med en bredere relevans for musik- og kulturskolefeltet åbenbares, idet vi har den opfattelse, at sammenlægningsprocessen skaber en øget bevidsthed blandt de institutionelle aktører, der gør artikulationen af logikker og selvforståelser både naturlig og nødvendig. På baggrund af empirisk materiale genereret gennem semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med nøgleaktører (ledere og undervisere/pædagoger i henholdsvis ungdomsskolen og musikskolen) og deltagende observation (Krogstrup & Kristiansen, 2015) af aktiviteter og møder i og på tværs af institutionerne ønsker vi således at afgrænse disse logikker og selvforståelser empirisk og teoretisk og dermed gøre dem tilgængelige for analyse

(Antoft & Salomonsen, 2012). Da indsamlingen af vores empiriske materiale har fundet sted inden den formelle sammenlægning, er dette case-studie primært centreret om de institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, der er blevet italesat i relation til de ambitioner, forventninger og bekymringer, som sammenlægningsprocessen har genereret.

Mere konkret har vi interviewet fem kommunale og institutionelle ledere og fire undervisere på henholdsvis musik- og ungdomsskolen i Brøndby i løbet af 2019. De supplerende empiriske observationer og uformelle samtaler er nedskrevet i feltnoter og foretaget af én af kapitlets forfattere, Johannes Skjelbo, der til daglig arbejder med unge og musik i Brøndby Kommunes Ungdomsskole og desuden har deltaget i de kommunalt nedsatte arbejdsgrupper, som har til formål at rådgive ledelsen om sammenlægningsprocessen. Skjelbo har dermed dagligt været i en position som deltagende observatør i pædagogiske hverdagssituationer såvel som i situationer, hvor musikskolelærere og -ledere har diskuteret sammenlægning og pædagogik. Empiriske undersøgelser påvirkes altid af forskerens personlige og eventuelt formelle (i dette tilfælde ansættelsesmæssige) relation til feltet (Brinkmann, 2015, s. 478), og den dobbeltrolle som praktiker og forsker, som Skjelbo har haft, har derfor også været genstand for løbende overvejelser blandt forfatterne. På den ene side har Skjelbos insiderposition givet adgang til viden og problemstillinger, som gennem diskussioner med de andre forfattere har været anvendt i udarbejdelsen af forskningsdesign og -spørgsmål. Omvendt har vi også været bevidste om de etiske dilemmaer, som dobbeltrollen kunne medføre, hvad angår integritet og kollegial fortrolighed. Derfor valgte vi også at lade Ringsager (og *ikke* Skjelbo) udføre interviews med lederne fra de respektive institutioner, da vi vurderede, at magtforholdet mellem ledelse og ansat i dette tilfælde kunne indvirke uhensigtsmæssigt på interviewsituationen.

For at kontekstualisere vores case i en bredere diskussion om musik- og kulturskolen som en inkluderende kraft i lokalsamfundet vil vi i det følgende først introducere og diskutere relevant forskning om kulturskolen i Skandinavien. Dernæst vil vi kvalificere begreberne *institutionelle logikker* og *professionelle selvforståelser* og begrunde, hvorfor vi finder disse begreber frugtbare i forhold til at forstå musikskolens institutionelle

praksis. Herefter vil vi belyse og diskutere de logikker og selvforståelser, som kommer til syne blandt de ansatte på Brøndby Musikskole i sammenlægningsstudiet med ungdomsskolen. Et centralt mål for kapitlet er imidlertid ikke blot at analysere forandringsprocessen, men også potentielt at bidrage til denne gennem formulering af en række bevægelser, som vi mener kan understøtte udviklingen mod mere inkluderende praksisser, både i forhold til vores konkrete case og i forhold til musik- og kulturskoleområdet i bred forstand. Med inspiration fra en voksende strømning i internationale musikpædagogiske kredse, nemlig *community music*, der er en bevægelse, som vægtlægger aktiv musikedeltagelse som en måde at skabe kulturelt demokrati og inklusion af udsatte grupper på, beskriver vi derfor i sidste del af kapitlet tre potentielle bevægelser, som kan ændre eller udvide musikskolens praksis og gøre denne tilgængelig for et bredere udsnit af befolkningen. Som sådan retter dette kapitlet sig ikke kun mod musikskoler, men mod alle aktører, private såvel som kommunale, med interesse i at skabe inkluderende musikalske fællesskaber.

Diskussioner om en inkluderende kulturskole i Skandinavien

De skandinaviske musik- og kulturskoler har en todelt opgave: Dels en bred samfundsmæssig rolle som en kulturinstitution, der giver alle børn og unge uanset social baggrund mulighed for at deltage i musikaktiviteter, dels at sikre undervisning til musikalske talenter, der på sigt kan søge optagelse på højere uddannelsesinstitutioner for musik. Kulturskolen skal således favne *bredden* og være kulturskole for alle og samtidig fungere i *dybden* ved at give mulighed for specialisering og fordybelse. Flere forskere har peget på dette som et spændingsfyldt felt i kulturskolen (Björck et al., 2018; Jordhus-Lier, 2018; Stabell & Jordhus-Lier, 2017; Tillborg, 2017). I sin undersøgelse af de udfordringer, som svenske kulturskoleledere identificerer i processen med at udvikle nationale retningslinjer for kulturskolen, afdækker Tillborg (2017), hvordan spændingen ved både at være en fritidsaktivitet med et rekreativt formål og en skole, der forbereder eleverne til videre musik- og kunstuddannelse og et fremtidigt professionelt virke, opleves som krævende. Den samme spænding finder

Jordhus-Lier (2018) i sin undersøgelse af kulturskolelæreres professionsidentiteter. Hun peger på, at mens bredde-perspektivet og 'kulturskole for alle' er det dominerende perspektiv i policy-dokumenter, så er der blandt lærere et større fokus på specialisering, fordybelse og talent.

I Norge har den seneste rammeplan for kulturskolevirksomhed *Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) blandt andet sat fokus på de vedvarende problemer med en social slagside i elevgrundlaget (Ellefsen, 2017; Ellefsen & Karlsen, 2020; Rønningen, 2017). Rammeplanen forsøger at imødekomme kulturskolens inklusionsproblemer ved at indføre en tredeling af kulturskolens aktiviteter i bredde-, kerne- og dybde-programmer, hvor der sættes forskellige forventninger til elevernes engagement og læring. Rønningen (2017) analyserer rammeplanen i lyset af community music-tænkning og peger på, at særligt rammeplanens breddeprogram angiver en retning for kulturskolen mod en udvidelse af mulighederne for *adgang og deltagelse* i kulturskolens aktiviteter, et øget fokus på *sociale aspekter* af musikaktiviteterne samt mere *fleksibilitet* i rammerne for undervisningen, der tager højde for deltagernes præferencer, ønsker og behov og derfor potentielt tilgodeser flere og nye elevgrupper. Ellefsen (2017) argumenterer imidlertid for, at mens mangfoldighed og diversitet er et centralt element i den nye rammeplan, så indeholder den alligevel en »specialiseringslogikk, der øvingstid og utøvingstid tilbrakt ved ett instrument, i en sjanger, med en lærer, holdes frem som den mest verdifulle tiden« (Ellefsen, 2017, s. 14). På trods af gode intentioner synes den samlede rammeplan at fastholde en institutionel selvforståelse, der anser bestemte aktiviteter og positioner som mere betydningsfulde end andre. Under alle omstændigheder, som Ellefsen og Karlsen (2020) påpeger, må gode intentioner på policy-niveau aktualiseres i institutionens praksis for at have en effekt, og her synes musikskolelæreres kompetencer og professionsidentitet at udgøre en potentiel barriere. Holst (2013) argumenterer for, at de danske musikkonservatorier og disses pædagogiske uddannelser, der leverer en stor del af lærerne til musikskolen, primært forstår sig selv som kunstneriske institutioner, »hvor musikalsk, kunstnerisk virksomhed betragtes som den primære opgave, og undervisning i musikskolen og uddannelsen af undervisere hertil som sekundær« (Holst, 2013, s. 258). Dette har u hensigtsmæssige konsekvenser for en bred

musikpædagogisk faglighed, der inkluderer kompetencer til eksempelvis at undervise i større grupper. I en kortlægning af kompetencesituationen blandt kulturskolelærere i Buskerud, Telemark og Vestfold i Norge peger Rønningen (2019) ligeledes på, at der trods et højt musikfagligt og pædagogisk niveau i lærerkollegiet er behov for lærere med specifikke kompetencer til at varetage undervisning på bredde-programmet, herunder kompetencer inden for gruppeundervisning, klasseledelse og tværfaglighed. Rønningen foreslår, at en mulig forklaring på, at disse kompetencer mangler i kulturskolen, er, at kulturskolelærere aktivt søger mod mere specialiseret undervisning af fagligt dygtige elever, en arbejdsform der fremstår som mere attraktiv. Denne konklusion underbygges af Jordhus-Liers (2018) undersøgelse af kulturskolelæreres professionsidentitet. Hun påpeger, at kvalitet i musikundervisningen af nogle lærere forbindes med mere tid til individuel undervisning og en høj grad af engagement fra elevens side, hvilket i nogle sammenhænge ses som i direkte modstrid med bredde-diskursen (Jordhus-Lier, 2018, s. 97).

Musik- og kulturskolen er således præget af en spænding mellem at være en inkluderende kulturskole for alle og en tendens til at værdisætte specialisering, fordybelse og talent. I det følgende analyserer vi, hvordan denne spænding tager sig ud i Brøndby Musikskole, hvordan den udmønter sig i bestemte institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, og hvilke nye forståelser af egen praksis der potentielt bliver mulige i den institutionelle sammenlægningsproces med ungdomsskolen. Inden da vil vi dog først uddybe det teoretiske fundament, der ligger til grund for vores forståelse af begreberne institutionelle logikker og professionelle selvforståelser.

Institutionelle logikker og professionelle selvforståelser

Institutioner er ikke bare konkrete bygninger, der danner ramme om bestemte aktiviteter og funktioner. Institutioner udgøres af interaktioner og adfærdsmønstre, der over tid etableres i faste former, som 'måder at gøre ting på' (Gulløv, 2004, s. 56; se også Jenkins, 2008). En musikskoles institutionelle praksis udgøres således ikke alene af de konkrete

aktiviteter, der forbindes med musikskolens virksomhed, men også af den »meningsbærende handlingssammenhæng,« forstået som den overordnede meningsramme, som handlinger og interaktioner finder sted inden for, og i forhold til hvilken de konkrete aktiviteter bliver tillagt en bestemt betydning og værdi (Dohn, 2007, s. 197). At forstå en institutionel praksis forudsætter, ifølge Gulløv (2004), en afdækning af institutionslogikker, dvs. de normer og bevidste eller ubevidste rationaler, der definerer formål og strukturer og opretholder praksis i bestemte former. I den forstand er institutionslogikker et »abstrakt udtryk for de sammenhænge, der kan forklare udformningen af den konkrete praksis« (Gulløv, 2004, s. 55), og det er disse socialt praktiserede logikker, der får institutioner til at hænge sammen som fællesskaber. Det er på denne baggrund og med udgangspunkt i vores observationer af og samtaler med aktører i musikskolen såvel som ungdomsskolen i Brøndby Kommune, at vi vil belyse nogle af de centrale konventioner, rutiner og normer, der kommer til udtryk i mødet med og mellem ungdomsskolens og musikskolens ledere og ansatte.

Som Jenkins forklarer, er institutioner også kilder til og zoner for identifikation (Jenkins, 2008, s. 163–164). De er ikke nødvendigvis kollektive identiteter i sig selv, men de producerer identifikationer. At være musikskolelærer er således en identitet, der dannes i og af institutionen 'musikskolen'. Heri dannes rammerne for lighed og forskellighed, som lokaliserer sådan en identitet i forhold til for eksempel en ungdomsskolelærers. I den forstand bliver institutionen ramme for forhandling af den enkelte lærers professionelle selvforståelse. Ved at fokusere på musiklærernes professionelle selvforståelser understreger vi nødvendigheden af at fokusere på læreren som aktør og som en mulig »change agent« (Johansen, 2014, s. 71) med stor betydning for, hvorvidt musikskolen som institution er i stand til at opretholde eller udvikle inkluderende praksisser (se også Väkevä et al., 2017; Wright, 2015). I tråd med Angelos definition af »profesjonsforståelse« i hendes undersøgelse af tre instrumentalpædagogers praksisser forstår vi professionel selvforståelse som den enkelte musikhæders »helhetlige oppfatning af sin virksomhet« (Angelo, 2012, s. 25), hvor de sammenvævede aspekter identitet og kundskab indgår som centrale konstituerende elementer. Angelo beskriver,

hvordan musiklærerens opfattelser af egen identitet og kundskab er medieret af forskellige typer magt, dels en indre magt der har at gøre med den enkeltes motivation og personlige opfattelser af professionens etik og moral, dels en ydre magt som findes i de love og politikker, der regulerer virksomheden. Den professionelle selvforståelse skal således forstås som dynamisk, og den er konstant genstand for forhandling, idet nye erfaringer, indsigter, positioner og ydre omstændigheder påvirker og potentielt forandrer selvforståelsen.

Et komplementerende perspektiv, der giver indsigt i, hvordan professionelle selvforståelser konstitueres, findes hos Jordhus-Lier (2018), som har udforsket norske kulturskolelæreres professionsidentiteter i et diskursteoretisk perspektiv. Jordhus-Lier behandler kulturskolen som et socialt felt, hvor lærernes professionsidentitet bliver skabt i krydsfeltet mellem konkurrerende diskurser, der kæmper om hegemoni og legitimitet. Det centrale analytiske greb i denne tilgang er således at identificere de diskurser, der findes om musikskolelæreren i institutionen og beskrive de mulige subjektpositioner, der bliver tilgængelige for aktørerne. Musik- og ungdomsskolelærernes professionelle selvforståelse kan således forstås som en forhandling, der er påvirket dels af aktørernes indre motivation, dels af de ydre omstændigheder og krav, som aktørerne møder, og som sammenlægningen mellem de to institutioner i Brøndby Kommune her er et eksempel på. Denne forhandling finder sted inden for rammerne af den institutionelle praksis, hvor bestemte subjektpositioner gøres tilgængelige for aktørerne som legitime måder at forholde sig til sit arbejde på som henholdsvis musik- og ungdomsskolelærer.

Et indblik i de institutionelle logikker og professionelle selvforståelser giver på denne måde mulighed for at forholde sig kritisk til en central del af grundlaget for musikskolens institutionelle praksis og også at formulere alternative forståelser, der potentielt kan udfordre og udvide de konventioner og normer, som opretholdes og reproduceres i institutionen. Med udgangspunkt i dette analytiske blik vil vi i det følgende undersøge, hvilke konkrete institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, der fremkommer i mødet mellem lærere og ledere fra henholdsvis Brøndby Musikskole og Brøndby Ungdomsskole i lyset af den transformationsproces, som disse institutioner står over for.

Selvforståelser og institutionelle logikker i Brøndby Kommunes musik- og ungdomsskole

Brøndby Musikskole er (ultimo 2019) en mindre institution bestående af leder, souschef og seksten undervisere, hvoraf de fleste er ansat på deltid. Underviserne er typisk konservatorieuddannede og aktive musikere. Musikskolen har ca. 200 elever og tilbyder undervisning til børn og unge op til 25 år. Der udbydes undervisning i de klassiske musikskolefag såsom klaver, guitar, sang, violin, fløjte, messing, trommer mv. Desuden tilbydes undervisning i det tyrkiske strengeinstrument saz. Der er kor og sammenspilshold, og musikskolen samarbejder med folkeskolerne om bl.a. blæserklasser og arrangerer lejlighedsvis koncerter og kulturarrangementer. Hvert år producerer musikskolen en højt profileret og ambitiøs musical i samarbejde med ungdomsskolen. I forbindelse med sammenlægningen er der pr. 1. januar 2020 indført en ny organisatorisk struktur af det, der nu samlet hedder Brøndby Ungdoms- og Musikskole, der er opdelt i fire områder: musikskole, ungdomsskole, klub & ungemiljøer samt skoletjenester & grønne områder. Hvert af disse områder har sin egen selvstændige ledelse, som refererer til den overordnede leder for institutionen.

Som så mange andre musikskoler kæmper Brøndby Musikskole med at tiltrække børn og unge udenfor den etnisk danske middelklasse. Musikskolen appellerer således ikke i særlig høj grad til børn og unge fra områder med socioøkonomiske udfordringer som for eksempel boligområdet Brøndby Strand. Særligt ungdoms- og musikskolens ledelsesteam er opmærksomme på denne problematik, som i deres tolkning hænger sammen med et stort fokus i musikskolen på at udvikle instrumentale og vokale færdigheder hos eleverne, hvilket er processer, som tager mange år.

Stiller man det lidt firkantet op, så er musikskoletraditionen nok med fokus på progression over tid, og ungdomsskoletraditionen er nok mere noget med 'jamen, det er nu, vi har jer, lad os lave noget, for det kan være, at vi ikke har jer næste år.' Og det skulle jo også gerne afspejle sig i vores personalegrupper. Det gælder både i fritidsundervisningen, men i høj grad også i klubberne og i det *mindset*, de har med, at: 'Der kommer nogen ind fra gaden. De vil gerne lave noget. Hvordan får vi dem til at gå hjem allerede fra første dag med en oplevelse

af, at der er kommet et produkt ud af det – altså, at vi skabte noget sammen?’
 Det skal blive godt at få de to måder at tænke på i forhold til målgruppen smeltet sammen. (Interview med leder fra ungdomsskolen, 30. oktober 2019)

Som denne leder udtrykker det, står konventionerne for musikskolens pædagogiske praksis og formål i kontrast til ungdomsskolens. Ifølge en leder fra musikskolen er institutionen nødt til at ændre sit fokus fra at uddanne professionelle musikere til at »få børn til at synes, at det er spændende at lave musik.« Og som vedkommende retorisk spørger: »Skal vi til at kigge på, at du ikke nødvendigvis går ti år på musikskolen?« (Feltnoter, september 2019)

Også blandt lærerne er der opmærksomhed på, at bestemte grupper af borgere ikke benytter sig af musikskolens tilbud. En af musikskolelærerne peger på, at de instrumenter, som musikskolen tilbyder undervisning i, ikke nødvendigvis vækker interesse hos børn og unge med en anden etnisk eller kulturel baggrund end dansk. »Det ligger vist ikke i deres kultur« (Feltnoter, september 2019), som vedkommende udtrykker det, at beskæftige sig med de musikalske udtryk og instrumenter, der undervises i i musikskolen. Fra samtaler med lærerne bekræftes en tendens til, at udfordringer med at inkludere børn og unge med minoritetsbaggrund i musikundervisning forbindes med »dem« og »deres kultur.« Ansvar for at tilpasse sig placeres således hos de befolkningsgrupper, der kun i ringe grad benytter sig af musikskolens tilbud, mens tilbuddene selv anses for åbenlyst rigtige og relevante.

I ungdomsskolens musikaktiviteter er der imidlertid stor repræsentation af unge med minoritetsbaggrund, men disse aktiviteter er også af en anden karakter og finder sted tættere på boligområder med stor koncentration af denne gruppe unge. Ungdomsskolen har ansat flere fagpersoner til at drive musikstudier, projekter og øvelokaler tæt på de unges hverdag. Ungdomsskolens tilbud er overvejende billige eller helt gratis, og de er åbne, uforpligtende og forudsætter ingen forkundskaber. De ansatte musikmedarbejdere (de kaldes typisk ikke musiklærere som musikskolens ansatte) opererer ud fra en ide om, at alle aktiviteter skal være procesorienterede og socialt rummelige. Dette betyder også, at medarbejderne i høj grad tager udgangspunkt i deltagernes egen motivation og musiksmag. En af musikmedarbejderne forklarer:

Vi lavede meget rapmusik i klubben. Det må jo godt være sådan uperfekt. Nogle af dem var ret ambitiøse og ville gerne høre min ærlige mening om fx deres 'flow.' Det gav faktisk en mere ligeværdig relation, tror jeg. [...] Det var ikke altid struktureret. Nogle gange kommer de bare ind, og så starter vi med at lytte til noget musik, inden vi begyndte at arbejde. [...] Så det var ikke så struktureret, nej, men de lærte helt klart noget, og mange af dem kom og opsøgte den læring. (Telefoninterview med musikmedarbejder, medio september 2019)

Modsat musikskolens mere faste og strukturerede rammer foregår musikaktiviteterne i ungdomsskoleregi i forbindelse med klubbernes almindelige åbningstid. De unge brugere af klubben kan med kort varsel beslutte, at de vil producere beats, spille klaver eller indsyngne en sang. På de eftermiddage og aftener, hvor der er en musikmedarbejder i klubben, behøver de ikke at gøre andet end at henvende sig til musikmedarbejderen, hvorefter der principielt hverken er tidsramme eller andre begrænsninger for aktiviteten. Så længe de unge brugere er interesserede i at lægge tid og kræfter i musikken (hvori den end består), så længe kan de trække på medarbejderen og på klubbens forskellige øve- og indspilningsfaciliteter. Det vil altid være en konkret vurdering, hvor langt et givet projekt kan nå, og hvor store krav man kan stille til deltagerne. Desuden foregår aktiviteterne i tæt samarbejde med klubbens øvrige brugere og personale, og ofte sidder en lille flok af klubbens unge og lytter med, mens der arbejdes i lydstudierne. Denne åbne struktur er i kontrast til musikskolens måde at organisere aktiviteter på, hvor eleverne har undervisning på faste ugentlige tidspunkter og oftest individuel instrument- eller sangundervisning af tyve minutters varighed. Sammenlægningsprocessen har dog åbnet op for, at disse rammer kan gentænkes. Som en leder fra musikskolen udtrykker det:

Vi skal gøre op med musikskoletraditionen, at man får de der tyve minutters undervisning, og så er det ud igen. Måske er der nogle, der kun har brug for ti minutter og så et orkesterspil. Og så kan det være, at de i orkestret finder ud af 'hovsa, nu har jeg brug for noget mere,' så kan de pludselig få 45 minutter i en periode for at få løftet det faglige. (Interview med leder af musikskolen, 30. oktober 2019)

Musikskolens ledelse ønsker således at adressere inklusionsproblematikken gennem ændringer i den måde, musikskolen organiserer sine aktiviteter på. Spørgsmålet er dog, hvorvidt musikskolelærerne også ser fordele ved en sådan fleksibilitet. Den overordnede fortælling om lærernes bekymringer i forbindelse med sammenlægningen med ungdomsskolen er, at fagligheden kommer under pres, fordi den traditionelle individuelle undervisning muligvis vil blive erstattet af mere gruppebaseret undervisning.

Ja, der er klart en bekymring på lærerværelset for, om vi kan levere kerneydel- sen fremover. Især i sang kan man ikke undervise i store hold. Sang handler om kroppen, og folks kroppe er ikke ens, så du skal have tæt relation og kontakt til eleven. (Telefoninterview med musikskolelærer, 20. september 2019)

Det, som denne musikskolelærer betegner som kerneydel- sen, er tæt forbundet med det, som lærerne generelt betragter som deres kernefaglighed. Lærerne opfatter i høj grad sig selv som specialister med høj kompetence indenfor deres fag, men er generelt bekymrede for, om sådanne specialise- rede kompetencer har en plads i en institution, der i stigende grad lægger vægt på tværfaglige projekter og gruppebaseret undervisning. De fleste af musikskolelærerne er uddannet i en klassisk konservatorietradition, hvor der netop er fokus på en høj grad af kunstnerisk specialisering, og hvor de reproducerende musikalske aktiviteter er dominerende. Som en leder fra musikskolen formulerer det, er »musikskolen [...] jo meget reprodu- cerende og meget lidt skabende« (Interview med leder af musikskolen, 30. oktober 2019), og denne aktivitetsform står i kontrast til ungdoms- skolens »intuitive« tilgang til musikdeltagelse, hvor der ikke er fokus på instrumentale færdigheder, men på de musikalske processer og på musik, som deltagerne selv skaber.

En anden kontrast mellem den pædagogiske tilgang på musikskolen og ungdomsskolen er den måde, som lærerne knytter værdi til det relationelle arbejde med eleverne på. På ungdomsskolen er denne værdi hoved- sageligt knyttet til fællesskabet. En af ungdomsskolelærerne forklarer i et interview, at det vigtige for hende er, at eleverne oplever at »være fælles om noget,« også selvom nogle af deltagerne en gang imellem kommer og »bare har lyst til at sidde« og ikke nødvendigvis er aktivt engagerede

i undervisningen (Interview med ungdomsskolelærer, 30. oktober 2019). På musikskolen knyttes værdi i højere grad til muligheden for individuelle relationer. Som en musikskolelærer udtrykker det: »Nogle gange tror jeg, det også hos os [på musikskolen] er noget med bare at have en voksen for sig selv i tyve minutter. Hvor tit har de egentlig det i dag?« (Feltnoter, september 2019).

Som beskrevet er der således betydelig forskel på de konventionelle pædagogiske praksisser og formål i musikskolen og ungdomsskolen. Hvor musikskolens lærere synes at arbejde frem mod dygtiggørelse og udvikling over tid (fra begynder til erfaren udøver), har musikaktiviteterne i ungdomsskoleregi i højere grad fokus på at skabe en oplevelse af succes 'her og nu'. Dette hænger igen sammen med den åbne struktur, der kendetegner ungdomsskolens institutionelle praksis, hvor den kollektive musikedtagelse, der finder sted i de unges nærmiljø, baserer sig på deltagerens egen lyst og motivation. Denne måde at organisere og rammesætte aktiviteter på kontrasterer musikskolens mere faste tidsmæssige rammer og fokuseringen på udviklingen af den individuelle elevs instrumentale og vokale færdigheder. Musikskolen kan således siges at være kendetegnet af en logik, der prioriterer individuelle relationer over kollektive, det reproducerende over det skabende, dybde over bredde, langsigtet udvikling over kortsigtede forløb, faste rammer og struktur over det åbne og ustrukturerede. Musikskolelærernes professionelle selvforståelse skabes i samspil med denne logik og er i overvejende grad kendetegnet ved fokus på specialisering og fordybelse, hvilket udtrykkes i lærernes ideer om undervisning i reproducerende instrumentale og vokale aktiviteter som musikskolens kerneydelse, en kerneydelse som opleves som truet af en større fokusering på tværfaglige og fællesskabsbaserede projekter.

Tre potentielle bevægelser i musikskolens praksis

Blandt aktørerne i musik- og ungdomsskolen er der bred enighed om, at den måde, hvorpå musikskolen organiserer og rammesætter sine aktiviteter, og de traditioner og værdier, den orienterer sig efter, har konsekvenser for, hvilke elever der kan inkluderes i musikskolen. Men

der er tilsyneladende divergerende opfattelser hos ledere og lærere i forhold til, hvilke ændringer dette bør medføre. Mens lederne i musik- og ungdomsskolen ser behov for en (i hvert fald delvis) gentænkning af musikskolens institutionelle praksis, der medfører øget åbenhed og fleksibilitet, er lærerne bekymrede for, at den musikpædagogiske faglighed, som de besidder, bliver devalueret eller overflødiggjort i en sådan forandringsproces.

I den sidste del af dette kapitel ønsker vi at bidrage til denne diskussion ved at fremlægge tre potentielle bevægelser i musikskolens praksis, som vi mener kan tjene som pejlemærker for udviklingen mod en inkluderende musikskole. Vi tager udgangspunkt i *community music*, et begreb der siden årtusindskiftet har tiltrukket sig stadig større opmærksomhed i internationale musikpædagogiske fora. Begrebet har rødder i Storbritannien og kan forbindes til 1960'ernes og 1970'ernes sociale og kulturelle aktivistiske bevægelser, der så sig selv i modsætning til de etablerede og elitære kunst- og kulturinstitutioner (Higgins, 2012). Nogleleord for *community music*-bevægelsen har siden begyndelsen været deltagelse, fællesskab og kulturelt demokrati, hvilket underbygges i et ofte anvendt slagord for bevægelsen: at alle har ret og evner til at deltage i musik (se fx Veblen & Olsson, 2002). I dag er *community music* etableret som et selvstændigt forsknings- og praksisfelt i grænselandet mellem musikpædagogik, musikterapi og socialt arbejde, godt hjulpet på vej af en række videnskabelige udgivelser (fx Bartleet & Higgins, 2018; Higgins, 2012; Higgins & Willingham, 2017; Veblen et al., 2013). I skandinavisk sammenhæng er begrebet indtil videre kun sparsomt i brug, selvom enkelte forbindelser til skandinavisk musikpædagogisk praksis og forskning er etableret (Boeskov & Brøske, 2017; Karlsen et al., 2013).

For at bidrage til den udviklingsproces, som ledelsen og de ansatte i Brøndby Ungdoms- og Musikskole står overfor at føre ud i livet og som potentielt kan blive udfordret af de ovenfor beskrevne institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, vil vi i det følgende pege på nogle væsentlige udviklingsmuligheder, som bliver særligt tydelige i mødet med ideer fra *community music*-feltet. Disse udviklingsmuligheder er interessante i forhold til den konkrete case, men også i forhold til den danske og skandinaviske kulturskole generelt. Vi vil beskrive disse

muligheder som potentielle bevægelser fra de dominerende selvforståelser i kulturskolefeltet mod en ny selvforståelse, der er forankret i community music-tænkning. Som Rønningen (2017) har diskuteret i en artikel, der analyserer den norske rammeplan for kulturskolevirksomhed i lyset af en community music-ideologi, så kan disse bevægelser allerede observeres på et policy-niveau, hvor initiativer, der skal styrke bredden og den alsidige rekruttering til musik- og kulturskolen, er blevet styrket (i hvert fald i Norge). Spørgsmålet er dog, om en tilsvarende bevægelse har fundet sted i praktikernes selvforståelse og professionsidentitet. De potentielle bevægelser kan ses som hørende til tre forskellige niveauer af musikskolens praksis; den første bevægelse *fra musikskole til lokal kulturinstitution* er det overordnede institutionelle niveau, den anden bevægelse *fra skole til værksted* hører til niveauet for organisering og pædagogisk rammesætning af aktiviteter, mens den tredje bevægelse *fra underviser til facilitator* befinder sig på niveauet for professionel selvforståelse.

Fra musikskole til lokal kulturinstitution

Et centralt perspektiv i community music er, at musikaktivitet skal forankres i *det lokale*. Higgins argumenterer for, at community music må ses som et udtryk for et givent lokalt fællesskabs »identities, traditions, aspirations and social interactions« (Higgins, 2012, s. 4). Ideelt set tager musikaktivitet derfor udgangspunkt i og understøtter de musikalske og kunstneriske ideer, handlinger og identiteter, der allerede er til stede i et givent lokalsamfund. Som Wayne Bowman (2009) påpeger, er det imidlertid vigtigt ikke blot at se musik og musikaktiviteter som en afspejling af de identiteter og interaktioner, der allerede findes. Musikalske processer er med til at etablere og forme de fællesskaber og identiteter, der opstår i og omkring specifikke lokaliteter. Netop derfor er det naturligtvis afgørende, at alle sociale grupper har reel adgang til og bruger musikskolens aktiviteter og fællesskaber og derigennem får mulighed for at blive medskabere af fælles forestillinger om lokal identitet. Det ansvar for at bidrage til kulturelt demokrati, som der lægges vægt på i community music-bevægelsen, kan derfor ses som en insisteren på, at alle mennesker er velkomne til at tage del i et musikalsk fællesskab og hermed blive

inkluderet i det kollektive 'vi'. Men i denne tankegang ligger ikke en forestilling om et allerede defineret fællesskab, som åbnes for 'den fremmede' og tolererer, at vedkommende integreres (eller assimileres) ind i fællesskabet. Higgins (2007; 2012) beskriver med udgangspunkt i Derridas begreb om gæstfrihed (hospitality), hvordan intentionen om altid at byde den, der står uden for det musikalske fællesskab med et ønske om at deltage, velkommen betyder, at den etablerede gruppeidentitet altid må betragtes som åben og i proces.

På den ene side kan man argumentere for, at Brøndby Musikskole er forankret i det lokale, idet den som en kommunal institution er placeret i et specifikt område og tilbyder musikundervisning til kommunens børn og unge. Men på den anden side kan man spørge, om de tilbud, musikskolen udbyder, i realiteten er målrettet de lokale børn og unge, eller om de snarere er udtryk for en centraliseret forestilling om, hvad relevant og værdifuld musikkultur er i det danske samfund. Med forslaget om at bevæge musikskolens selvforståelse fra »musikskole« til »lokal kulturinstitution« peger vi således på behovet for, at musikskolen i højere grad ser sig selv som et lokalt forankret tilbud, der skal afspejle den mangfoldighed af kulturelle og musikalske udtryk, der faktisk findes i et givent lokalområde, frem for at se sig selv som en del af en musikalsk fødekæde, der har som formål at reproducere en allerede etableret musikkultur og de dertilhørende institutioner.

Det betyder naturligvis ikke, at børn og unge altid skal tilbydes deltagelse i aktiviteter, som de på forhånd finder værdifulde, og derved aldrig få mulighed for at møde noget nyt eller komme i kontakt med musikalske udtryk, der ligger uden for deres dagligdag. Men spørgsmålet, som vi mener er relevant at stille i denne sammenhæng, er, hvorvidt musikskolens aktiviteter er så fast definerede og lukkede om sig selv, at nogle potentielle deltagere på forhånd føler sig fremmedgjort. For musikskolerne handler det efter vores overbevisning ikke kun om at sikre lige adgang til aktiviteter, men også om at tilbyde aktiviteter på en måde, der indbyder alle grupper, uanset social og kulturel baggrund, til musikalsk deltagelse. Det vil i mange sammenhænge betyde, at en større mangfoldighed af tilbud er påkrævet, ligesom en større mangfoldighed af måder, som deltagere kan være tilknyttet musikskolen på, er nødvendig. Kan vi

tænke musikskolerne på en ny måde, fx med udgangspunkt i Higgins' (2012) begreber om kulturelt demokrati og gæstfrihed, som en institution der altid er åben og i proces, og hvor deltagerne har en reel mulighed for at påvirke og omforme fællesskabet fra det øjeblik, de træder ind ad døren?

Fra skole til værksted

Den anden bevægelse i musikskolens praksis, som vi foreslår, er fra *skole* til *værksted* og omhandler den måde, hvorpå institutionen organiserer sine aktiviteter. I community music-feltet bliver 'workshoppen' eller, som vi vælger at oversætte dette ord, 'værkstedet' ofte fremhævet som en relevant måde at strukturere musikhørelse på. Higgins (2012, s. 144) peger på værkstedet som et eksperimenterende, kreativt og demokratisk rum. I værkstedet fokuseres der på, hvordan deltagerne selv bliver aktive i skabelsen af musik, sange og instrumenter, og hvordan deltagerne får lejlighed til at arbejde med de ting, der optager dem, og de personlige eller lokale problemstillinger og ideer, som de ønsker at adressere eller føre ud i livet. Værkstedet forstås på denne måde af Higgins som et transformativt rum, der potentielt griber ind i de gældende strukturer og giver mulighed for skabelsen af nye relationer.

Den institutionelle logik, der præger musikskolen, er, som beskrevet ovenfor, centreret omkring musikalsk oplæring ind i en allerede etableret musikkultur. Ideelt set ønsker man, som en leder fra musikskolen også påpegede, at forberede eleverne til et liv som professionelle musikere. Musikskolerne har traditionelt set haft fokus på de reproducerende musikalske aktiviteter og opøvelsen af instrumentale og vokale færdigheder og i mindre grad på skabende kompetencer som improvisation, komposition og sangskrivning (Kulturministeriet, 2017, s. 17). Det kommer også til syne i den konkrete sammenhæng, hvor flere musikskolelærere udtrykker, at de er bekymrede for, at mere gruppeundervisning og dermed mindre tid til solundervisning vil skade arbejdet med elevernes individuelle musikalske færdigheder. Der er imidlertid andre aspekter af musikalsk arbejde, som potentielt negligeres, herunder musik som samskabelse og kommunikation (se fx Sveidahl, 2018). I community music-bevægelsen

bliver reproducerende musikalske aktiviteter ofte fravalgt til fordel for mere udforskende, kreative og spontane former for musikdeltagelse med værkstedet som ramme (Higgins, 2008). Community music-tænkningen udfordrer på denne måde et centralt aspekt af musikskolens institutionelle logik, nemlig værdien og nødvendigheden af de faste rammer omkring undervisningen, hvor hver elev eller gruppe af elever har sit faste, afmålte tidsrum, i hvilket de har mulighed for (og forventes) at modtage undervisning. Værkstedet som undervisningsform introducerer en porøs, åben og flydende struktur, der i højere grad tager udgangspunkt i deltagerens lyst, motivation og kreativitet. En bevægelse mod værkstedet som organisationsform behøver ikke at betyde, at alle faste rammer for musikdeltagelse opløses, men et relevant spørgsmål at stille er, hvorvidt flere og mere åbne former for musikalsk praksis i musikskolen vil gøre det muligt for flere og en mere forskelligartet gruppe af elever at deltage.

Fra underviser til facilitator

Den tredje bevægelse i musikskolens praksis omhandler musikskolelærernes professionelle selvforståelse, og her foreslår vi en bevægelse fra underviser til facilitator. Lee Higgins omtaler facilitering som en proces »that enables participants' creative energy to flow, develop and grow through pathways specific to individuals and the groups in which they are working« (Higgins, 2012, s. 148). I stedet for at undervise i et pensum fastsat af læreren tager facilitatoren udgangspunkt i de musikalske ressourcer, som deltagerne besidder, og giver kontrollen for processen fra sig. Det betyder imidlertid ikke, at facilitatoren er uden ansvar for situationen. Hun må stadig være klar til at lede, guide og opmuntre deltagerne i deres musikalske processer, men også være i stand til at træde et skridt tilbage og lade deltagerne selv definere det musikalske output og skabe processer og produkter, der ikke på forhånd er udtænkt af underviseren. Higgins introducerer begrebet »safety without safety« (Higgins, 2012, s. 150) som en måde at arbejde med denne balancegang på. På den ene side er det facilitatorens opgave at skabe et trygt rum med en tilpas stimulerende og engagerende atmosfære, der indbyder alle at deltage i musikaktiviteterne. I dette rum skal der etableres nok strukturel energi til at en

musikalsk proces kan startes, men denne proces skal samtidig være så fri og ubundet af struktur, at deltagerne sammen kan lege og eksperimentere med ideer, relationer og identiteter.

I community music-feltet er facilitering som et ideal for interaktionen med deltagere ofte blevet stillet op som en modsætning til undervisning og en mere traditionel musikpædagogisk tænkning. Som den fremtrædende community music-facilitator Phil Mullen har udtrykt det, »We don't teach, we explore« (Mullen, 2002). Med dette udsagn gør Mullen sig til talsperson for et opgør med en traditionel forståelse af læreren som en ekspert med en allerede formet forståelse af, hvad eleven bør lære og hvordan. Derudover forholder han sig kritisk til læreren som en autoritet, der indtager en overlegen position i forhold til de lærende og herfra bedømmer, overvåger og potentielt straffer eleverne, hvis de ikke lever op til de fastsatte kriterier for accepteret deltagelse. Mullen og community music-feltet generelt er imidlertid blevet kritiseret af musikpædagoger for at male et forældet og stereotypet billede af den autoritære lærer som et modbillede til facilitatoren, som community music-feltet selv ser som model for en professionel selvforståelse (Kertz-Welzel, 2016; Koopman, 2007). Det er således vigtigt at være opmærksom på de overlap og flydende grænser, der er mellem 'underviseren' og 'facilitatoren'. Underviseren faciliterer også, mens facilitatoren underviser. Når det er sagt, vil vi alligevel fremhæve, at det er relevant for musikskolelæreren konstant at være kritisk i forhold til sin egen position i undervisningspraksissen og nysgerrig efter andre modeller og metaforer for lærerrollen. Spørgsmålet er, om en professionel selvforståelse som facilitator gør det muligt at gentænke denne lærerrolle og dermed åbner op for en mere inkluderende undervisningspraksis, hvor lærernes dybe musikalske faglighed sættes i spil i mere åbne og fleksible pædagogiske formater.

Afsluttende bemærkninger

Med formuleringen af de tre potentielle bevægelser i musikskolens selvforståelse ønsker vi ikke at argumentere for, at de hidtil gældende positioner nødvendigvis fuldstændig forlades for at blive erstattet af nye. Vi ser derimod bevægelserne som en udvidelse og omformning af de logikker

og selvforståelser, der understøtter musikskolens praksis, en proces hvor flere positioner gøres mulige, og hvor allerede kendte elementer sættes sammen på nye måder. Bevægelserne er ikke kun nødvendige for at ændre de logikker, som musikskolen opererer efter. De skaber tilmed mulighed for at reflektere over disse logikker for at kunne se dem udefra og derigennem også blive klar over deres potentialer såvel som deres begrænsninger. Der er stor værdi i fordybelse, specialisering og fokus på individet, men en institutionel praksis baseret overvejende på disse værdier kan have utilsigtede konsekvenser og føre til eksklusion af elever, der af den ene eller anden grund ikke formår eller finder det relevant at indgå på de præmisser for deltagelse, som musikskolen etablerer. Brøndby Musikskole er i kraft af sin nye institutionelle indlejring tvunget til at gentænke sin institutionelle praksis, og hvilke konsekvenser denne proces får i forhold til en bredere elevrekruttering, er endnu uvist. Med udgangspunkt i community music-bevægelsen har vi i dette kapitlet forsøgt at bidrage med et indspark i diskussionen, der forhåbentligt kan lede til en mere inkluderende musikskole.

Referencer

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* (Ph.D.-afhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2012). Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi. I R. Antoft, M. H. Jacobsen, A. Jørgensen & S. Kristiansen (Red.), *Håndværk & horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (s. 29–57). Syddansk Universitetsforlag.
- Bartleet, B.-L. & Higgins, L. (Red.). (2018). *The Oxford handbook of community music*. Oxford University Press.
- Björck, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A. & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Agderforskning.
- Boeskov, K. & Bröske, B. Å. (Red.). (2017). *Community music in the Nordic Countries. Special issue of International Journal of Community Music* 10(1), 41–60.

- Bowman, W. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music*, 2(2/3), 109–128. https://doi.org/10.1386/ijcm.2.2-3.109_1
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463–479). Hans Reitzels Forlag.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiske fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning* (Ph.d.-afhandling, Umeå universitet). diva-portal.org/smash/get/diva2:156257/FULLTEXT02.pdf
- Dohn, N. B. (2007). 'Praksis', 'social praksis' eller 'socialt medieret praksis'? *Res Cogitans*, 4(1), 193–211.
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som »mangfold og fordykning«. Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Ellefsen, L. W., & Karlsen, S. (2020). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 270–290. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Elofsson, S. (2009). *Kulturskolan 1998. Kön och social bakgrund*. Idrotts- och kulturförvaltningarna, Stockholms stad og Stockholms universitet.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsprojekt. I U. A. Madsen (Red.), *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden* (s. 53–75). Hans Reitzels Forlag.
- Gustavsen, K. & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet*. Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439305>
- Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: The community in Community Music. *Music Education Research*, 9(2), 281–292. <https://doi.org/10.1080/14613800701384441>
- Higgins, L. (2008). The creative music workshop: Event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, 26(4), 326–338. <https://doi.org/10.1177/0255761408096074>
- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L. & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music. An introduction*. Routledge.
- Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kulturskolan i integrationens kraftfält*. (Magister- oppsats, Musikhögskolan i Malmø).
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* (s. 75–84). Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2011). *Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer*. Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/portal/files/43974339/Talentpuljerapport_finn_holst.pdf

- Holst, F. (2013). *Professional musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil* (Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet).
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. Routledge.
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish community school of music and arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. <https://doi.org/10.1177/1321103x18773153>
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 70–100. http://act.maydaygroup.org/articles/Johansen13_1.pdf
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* (Ph.d.-afhandling, Norges musikkhøgskole). <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Karlsen, S., Westerlund, H., Partti, H. & Solbu, E. (2013). Community music in the Nordic countries: Politics, research, programs, and educational significance. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Red.), *Community Music Today* (s. 41–60). Rowman & Littlefield Education.
- Kertz-Welzel, A. (2016). Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113–130. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439527>
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>
- Krogstrup, H. K. & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Kulturministeriet. (2017). *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænketankens rapport*. Kulturministeriet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (Tredje udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Mouridsen, B. (2016). *Info om ungdomsskolen i Danmark*. Ungdomsskoleforeningen. https://ungdomsskoleforeningen.dk/wp-content/uploads/2020/01/1724_informationsh%C3%A6fte.pdf
- Mullen, P. (2002). *We don't teach we explore. Aspects of community music delivery*. Paper presented at the 2002 CMA Proceedings: Community Music in the Modern Metropolis. Community Music Activities (CMA) seminar, Rotterdam, Netherlands.

- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. <https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1283>
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS – den doble regnbuen* (s. 58–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.21>
- Sveidahl, J. (2018). 'Skab nu' – om musikk som et fundamentalt kommunikativt behov. I S. Adrian, M. Bichel & S.-E. Holgersen (Red.), *Gode musikalske læringsmiljøer: Konferencerapport* (s. 53–65). Københavns Professionshøjskole.
- Tillborg, A. D. L. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *Finnish Journal of Music Education*, 20(1), 59–76.
- Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community music. Toward an international overview. I R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 730–753). Oxford University Press.
- Veblen, K. K., Messenger, S. J., Silverman, M. & Elliott, D. J. (Red.). (2013). *Community Music Today*. Rowman & Littlefield Education.
- Vinther, O. (1997). *Musikkonservatorierne og musikkolerne. En relationsanalyse*. Det Jyske Musikkonservatorium.
- Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3). <https://doi.org/10.22176/act16.3.129>
- Wright, R. (2015). Music education and social reproduction: Breaking the cycle. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford handbook of social justice and music education* (s. 340–356). Oxford University Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (Fjerde udgave). Sage.