

# Musik i gymnasiet

En diskursanalytisk tilgang til musikundervisningens  
forudsætninger og vilkår

Bjarne Edelskov Nielsen og Mads Schmidt Haagensen

1. maj 2006

# Musik i gymnasiet

*En diskursanalytisk tilgang til musikundervisningens  
forudsætninger og vilkår*

Bjarne Edelskov Nielsen

Mads Schmidt Haagenen

Institut for Sprog, Kultur og Æstetik, Aalborg Universitet

Speciale i musik, afleveret den 1. maj 2006

Vejleder: Peder Kaj Pedersen

101,4 normalsider

## Resumé

I et globaliseret, senmoderne, hyperkomplekst samfund præget af refleksion og metarefleksion vinder målbarhed frem som kvalitativt parameter i forhold til fænomener som undervisning og læring. Dette kan ses som en konsekvens af at vi ikke fuldt ud forstår de bagvedliggende mekanismer og derfor med udgangspunkt i New Public Management-tænkning definerer læring ud fra et kriterium om målopfyldelse. Specialet tager med udgangspunkt i denne og afledte problemstillinger livtag med musikfagets aktuelle position i det almene gymnasium med en overordnet påstand om markedsorienterede diskursers indflydelse på tænkningen af uddannelsessystemets formål og indretning som indirekte årsag til reformens nedprioritering af faget og som en fortsat udfordring i kampen for et musikfagligt tilbud i gymnasiet.

## Tak til

Vi vil gerne takke vore respektive familier for tålmodighed og opbakning under arbejdet med specialet.

Tak også til Anette Møller Svendsen, Dorte Alstrup og Jette Bendix for velvillig deltagelse og til Peder Kaj Pedersen for et inspirerende vejledningsforløb.

## Abstract

### Music in the Gymnasium

*Set of assumptions and terms in music education through a discourse analytical approach.*

The main topic of this thesis is dealing with the hypothesis that a significant explanation for the reduction of music — which has become reality with the reform implemented in 2005 — may be explained by the influence of the market-orientated discourses in the understanding of quality in the education system. With a starting point in i.a. the critical discourse analysis, a new professional competence may be exposed, based on individual learning processes and professional purposes written in competences.

We will conduct a linkage to concepts such as globalization, individualization and New Public Management in order to illustrate the background, in which the learning discourse is unfolded. Through an argumentation for a learning discourse we point out that the education is being held back by a discharge of the content. Consciousness, meta-education, and reflection all create a framework where the quality concept of the educational institutions must be exposed and geared specifically to the market. This will lead to professional and non-professional qualifications being described through professionalized targets.

Subsequently we return to the question of music's ability to legitimise itself in a historical and present perspective respectively. The subject's legitimacy is investigated in a historical perspective which points out the subject's changing positions and its correlation to the institutions. In this way the religious institutions have provided a framework for centuries. As a result of increased secularization, pressure has mounted on the subject's abilities, creating a tendency of crisis in the faculty of humanities, where the argumentation of identification and legitimization is unclear.

Additionally, a set of hypotheses is to determine the central issues concerning the pragmatic teaching, which we examine through statements provided by teachers of music in the Danish gymnasium. We conclude that local matters and conditions to a large extent have a certain impact on the subject's opportunities with regards to the reform, and that the teacher's role is changing dramatically as a result of the competitive situation the subjects in between.

Finally, we suggest two specific ways in which to enhance the subject's opportunities: a solid, dedicated effort in music in the Danish folkeskole

not only up till the 5th grade and through music as an optional subject, not only in the almene gymnasium, but also provided by other educational institutions.

Bjarne Edelskov Nielsen og Mads Schmidt Haagensen  
Institute of Department of Languages and Intercultural Studies at Aalborg University, 2006

# Indhold

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teori og empiri</b>	<b>4</b>
2.1	Diskursanalyse . . . . .	4
2.2	Den hypotetisk-deduktive metode . . . . .	7
2.3	Interviews . . . . .	8
<b>Del I</b>	<b>På vej mod en ny faglighed</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Karakteristik af den makrokulturelle kontekst</b>	<b>11</b>
3.1	Globaliseringen . . . . .	12
3.1.1	Det senmoderne, hyperkomplekse samfund . . . . .	13
3.1.2	De multikulturelle samfund . . . . .	13
3.2	Fokus på individualitet . . . . .	14
3.2.1	Selv-beretning eller selvbiografi? . . . . .	17
3.2.2	Beretningernes funktion i praksis . . . . .	18
3.2.3	Øget refleksivitet . . . . .	19
3.2.4	Den rituelle refleksion . . . . .	20
3.3	Diskursen om det globale marked . . . . .	21
3.4	New Public Management . . . . .	23
<b>4</b>	<b>Ny faglighed</b>	<b>25</b>
4.1	Læringsdiskursen . . . . .	25
4.1.1	Udviklingen af Ny faglighed i ministerielle publikationer	26
4.2	Kritiske vinkler på læringsdiskursen . . . . .	32
4.3	Kompetencebegrebet . . . . .	34
4.3.1	Kompetencebegrebets konsekvenser for evaluering . .	34
4.4	Kernefaglighed . . . . .	35
4.4.1	Tre indgange til kernefaglighedsbegrebet . . . . .	36

<b>5</b>	<b>Perspektiver</b>	<b>39</b>
5.1	Problematisering af målstyring . . . . .	39
5.2	Evaluering og kvalitet . . . . .	40
5.2.1	Kvalitetsdiskurser . . . . .	40
5.2.2	Bekendtgørelsens evalueringsbegreb . . . . .	41
5.3	Kanon som svar på den postmoderne udfordring . . . . .	45
5.3.1	Enheds- eller subkultur som værn mod udstødelse? . . . . .	45
5.3.2	Kanon som kulturel konservering . . . . .	46
 <b>Del II Musikfagets legitimitet</b>		<b>48</b>
<b>6</b>	<b>Musikfaget i historisk lys</b>	<b>49</b>
6.1	Musikfagets skiftende positioner . . . . .	50
6.1.1	Fra musisk dannelse til matematisk harmoni . . . . .	50
6.1.2	Det religiøse som dannelsesramme . . . . .	52
6.1.3	Musik som skolefag . . . . .	55
<b>7</b>	<b>Legitimeringsproblemet</b>	<b>58</b>
7.1	Musikfagets aktuelle position . . . . .	59
7.1.1	Musikfagets slægtskab . . . . .	60
7.1.2	Hvorfor musik? . . . . .	64
 <b>Del III Gymnasiereformen 2005</b>		<b>68</b>
<b>8</b>	<b>Gymnasiereformen</b>	<b>69</b>
8.1	Reformstrukturen . . . . .	69
8.1.1	Grundforløbet . . . . .	69
8.1.2	Fagniveauer . . . . .	71
8.1.3	Studieretningsforløb . . . . .	71
8.1.4	Valgfag . . . . .	72
8.1.5	Bindinger på studieretningsfag . . . . .	72
8.1.6	Blandede studieretninger — 'papegøje-modellen' . . . . .	73
8.1.7	Opsamling . . . . .	73
8.1.8	Blokke — teknisk fremgangsmåde for konstruktionen af studieretninger . . . . .	74
8.1.9	Opsummering . . . . .	75
8.2	Fagenes kamp . . . . .	75

<b>9</b>	<b>Reformens konsekvenser for musikfaget</b>	<b>76</b>
9.1	Undersøgelsens antagelser . . . . .	76
9.1.1	Aalborg Katedral . . . . .	77
9.1.2	Dronninglund . . . . .	81
9.1.3	Hjørring . . . . .	86
9.2	Perspektivering . . . . .	89
9.2.1	Musikfaget i konkurrence . . . . .	89
9.2.2	Ændrede vilkår for aktørerne . . . . .	89
<b>10</b>	<b>Udmøntning af den Ny faglighed</b>	<b>92</b>
10.1	Kernestof og -faglighed . . . . .	93
10.2	Evaluering . . . . .	96
10.3	Tværfaglighed og AT . . . . .	98
10.4	Kompetencer . . . . .	100
10.5	Delkonklusion . . . . .	100
<b>11</b>	<b>Afrunding</b>	<b>101</b>
	<b>Litteratur</b>	<b>105</b>
<b>1</b>	<b>Ansvarsfordeling</b>	<b>109</b>
<b>2</b>	<b>Transskription Anette Møller Svendsen, Aalborg Katedral- skole</b>	<b>110</b>
<b>3</b>	<b>Transskription Dorte Alstrup, Hjørring Gymnasium</b>	<b>122</b>
<b>4</b>	<b>Transskription Jette Bendix, Dronninglund Gymnasium</b>	<b>132</b>
<b>5</b>	<b>Gymnasiebekendtgørelsens læreplan for Musik på C-niveau</b>	<b>143</b>

# Kapitel 1

## Indledning

*– Mon ikke, Glaukon, sagde jeg, grunden til, at uddannelse i musik har så stor en betydning, er den, at både takt og tone trænger så dybt ind i sjælens indre og gør et så kraftigt indtryk på den, idet de fører formskønhed med sig og bevirker, at hvis nogen bliver rigtig uddannet deri, så får han den rette form, men i modsat fald bliver resultatet det modsatte? (Platon, Staten)*

Med gymnasiereformen er der defineret nye vilkår både for gymnasierne som helhed og for en række af de enkelte fag, herunder ikke mindst musikfaget. Særlig bemærkelsesværdigt er musikfagets reduktion fra obligatorisk i 1. g. til en position som et af potentielt fire kunstneriske fag på c-niveau, af hvilke 1.g'erne skal vælge ét.

Årsagen til denne reduktion af faget skal ifølge ministeren findes i reformens opdatering af det almindennende indhold med øget fokus på den naturvidenskabelige dimension, hvilket i en konkret prioritering er gået ud over bl.a. musikfaget men også fag som billedkunst, filosofi m.fl. (Haarder, 2005).

**Men hvori består de makrokulturelle forudsætninger for en sådan prioritering? Og hvorfor synes musikfaget at have svært ved at legitimere sig?** Det er i korthed disse to spørgsmål, denne opgave vil forsøge at besvare, hvormed musikfagets legitimeringsevne udgør en ramme for specialets problemfelt.

S. Beck og Gottlieb (2002a, p. 52ff) peger på fire diskurser, der tilsam-

men tegner et billede af det krydsfelt, som gymnasiet i øjeblikket befinder sig i: henholdsvis en *arbejdsmarkedsdiskurs*, der tænker uddannelse ind i en primært samfundsøkonomisk sammenhæng; en *diskurs om det ufuldendte oplysningsprojekt*, der med udgangspunkt i folk som Habermas og Ziehe definerer begreber som fornuft og etisk dømmekraft som målet for uddannelse; en *genopretningsdiskurs* med Bloom som central figur, der plæderer for, at fagene bør repræsentere den store tradition og på den måde forbinde fremtidens samfundsborgere med fortidens og nutidens viden og erkendelser; og endelig en *diskurs om det postmoderne*, hvor viden i det postindustrielle samfund ændrer karakter og tvinger fag og uddannelse til at legitimere sig på ny.

Af disse fire diskurser synes arbejdsmarkedsdiskursen at dominere i argumentationen for de strukturændringer, der præger den aktuelle debat, men under indflydelse af de øvrige, der således også kommer til syne som del af det interdiskursive felt.

En række kilder peger hver især på 'varegørelse' ('*commodification*', Fairclough, 1992, p. 207) eller markedsorientering som en generel tendens i aktuel tænkning af også uddannelsesrelaterede begreber og strukturer. Emnet tematiseres således både som transnationalt fænomen af Lyotard og Fairclough (f.eks. Lyotard, 1982; Fairclough, 1992) og mere nært knyttet til danske forhold (se bl.a. S. Beck & Gottlieb, 2002a; Sørensen, 1999; Schmidt & Schmidt, 2003).

Fag og vidensområders evne til eller rettere besvær ved at legitimere sig er en central problemstilling for Lyotard i sin fremskrivning af forhold i det post-moderne samfund. Beslutningstagere "vier vort liv til forøgelsen af ydeevnen. Dens legitimering, hvad angår såvel social retfærdighed som videnskabelig sandhed, skulle være at optimere systemets performanser, effektiviteten" (Lyotard, 1982, p. 8). Denne stræben efter det effektive administreres "i input/output-matricer efter en logik, som implicerer elementernes kommensurabilitet og at alt kan fastsættes" (ibid.).

I tråd med disse overvejelser vil omdrejningspunktet for opgaven være en tese om, at **en væsentlig del af forudsætningsgrundlaget for 2005-reformens reduktion af musikfaget skal findes i markedsorienterede diskursers indflydelse på forståelsen af kvalitet i uddannelsessystemet.**

I en afgrænsning af problemfeltet vælger vi at lade den ellers interessante diskussion om almindannelsen glide i baggrunden. Det er vores holdning, at begrebet, der i Haue (2003) beskrives som en *flydende betegner*, kun efter grundig begrebsafklaring kan anvendes som led i argumentationen for et obligatorisk musikfag i gymnasiet, netop i kraft af almindannelsens 'flydende'

natur. En sådan øvelse vil efter vores opfattelse tage afsæt i en definition af almindannelsen, der ligger ud over den politiske intention med begrebets anvendelse i gymnasiebekendtgørelsen, hvilket vil gøre det svært at anvende denne i en argumentation for fagets plads som obligatorisk.

I stedet vil vi, efter gennemgang af den valgte teori, begynde besvarelsen af de stillede spørgsmål med kritisk at indkredse den Ny faglighed, der synes at tegne sig i bl.a. ministerielle publikationer og uddannelsesdebatten generelt — en faglighed, der prioriterer fagenes brudflader og elevens individuelle læring frem for den traditionelle fagrelaterede undervisning. Herefter vil vi diskutere musikfagets dels historiske, dels aktuelle legitimering med fokus på fagets især institutionelle og ideologiske tilknytning. I sidste del behandles reformen i dens møde med musikfagets undervisere. I analysen af interviews med faglærere fra nordjyske gymnasier udledes med udgangspunkt i en række opstillede hypoteser om reformens virkninger de centrale problemstillinger som de opleves lokalt.

Specialet afrundes med nogle betragtninger om fagets muligheder i fremtiden, heriblandt to konkrete forslag inspireret af undervisningsministeren til en forbedring af fagets position på den gældende gymnasielovgivnings betingelser.

God læsning.

## Kapitel 2

# Teori og empiri

I dette afsnit vil vi præsentere de grundlæggende træk ved især Faircloughs kritiske diskursanalyse, der udgør den overordnede analytiske tilgang til problemfeltet, med fokus på de dele, der vil blive bragt i anvendelse. Vi vil endvidere give en kort præsentation af den hypotetisk-deduktive metode, der dels indrammer specialets problemstilling, dels bringes i anvendelse i opgavens sidste afsnit. Endelig fremlægges en række teoretiske overvejelser i forbindelse med de interviews, der udgør det empiriske materiale i den afsluttende del af specialet.

### 2.1 Diskursanalyse

Diskursanalysen er, udover en række mere eller mindre veldefinerede analysemetoder, en del af et større socialkonstruktionistisk teoriapparat, der har sit udspring i strukturalistiske og poststrukturalistiske tankesæt (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 17ff). En hovedpointe er her forståelsen af forholdet mellem sproget og den virkelighed, det refererer til, idet det antages, at virkeligheden ikke i sig selv rummer betydning. De enkelte sproglige tegn har betydning i kraft af deres forhold til andre tegn og knyttes an til virkeligheden gennem sproget, der således bliver det, der konstruerer vores forståelse af virkeligheden.

I den strukturalistiske selvforståelse opfattes de enkelte tegn i princippet som stående i et bestemt og uforanderligt forhold til hinanden (ibid. p. 20). Endvidere skelnes der mellem sprogets struktur (langue) og dets praktiske anvendelse (parole) med den tilføjelse, at det primært er strukturen, der lader sig analysere (ibid. p 19). Med poststrukturalismen opløses disse forhold til fordel for en erkendelse af, at de enkelte tegn kan rumme skiftende betyd-

ninger afhængig af den sammenhæng de anvendes i, og at sprogets struktur formes af den konkrete anvendelse af sproget. Sprogsystemet er med post-strukturalismen således ikke længere uforanderligt, og dermed åbnes der for muligheden for ikke kun at kortlægge de gældende strukturer men også at se på hvordan strukturerne — de diskursive mønstre — skabes, reproduceres og forandres (ibid. p. 21).

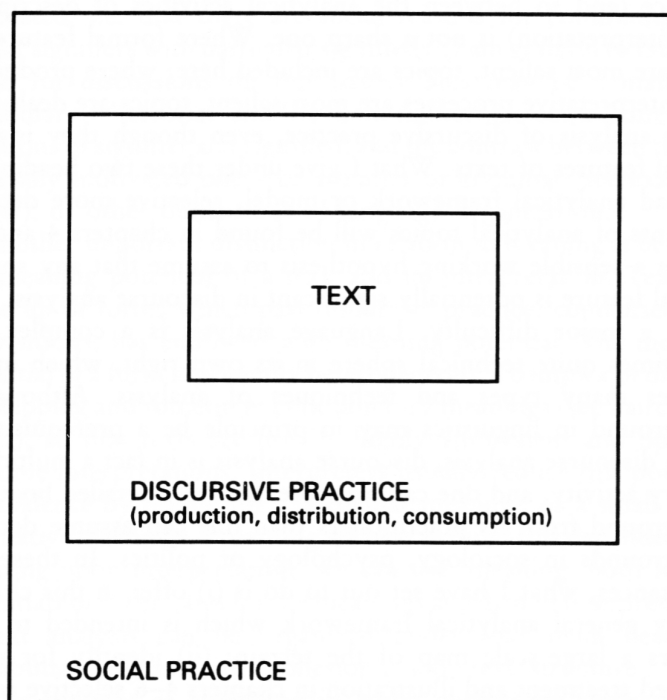
Sproget er altså ikke et spejl af virkeligheden men struktureret i diskurser, hvor hvert tegn kan skifte betydning afhængig af den diskursive kontekst. Den diskursive praksis kan enten reproducere de gældende strukturer eller gennem intertekstuelle referencer diskurser imellem skabe forandringer eller helt nye diskurser.

Det centrale for de diskursanalytiske teorier er, at sproget påvirker og påvirkes af det, vi opfatter som den sociale virkelighed. I diskursteorien — den retning af diskursanalysen, som Laclau og Mouffe lægger navn til — betragtes de sociale strukturer som diskurser på lige fod med de sproglige (ibid. p. 44), hvilket bygger på den grundantagelse, at alt i princippet er kontingent, altså foranderligt (ibid. p. 67f), dog med den tilføjelse, at nogle diskurser opfattes som objektive forstået på den måde, at de ikke ydes nogen modstand og derfor *fremstår* som givne og uforanderlige (ibid. p. 48). Fairclough angriber med sin kritiske diskursanalyse (CDA) forholdet mellem sprog og struktur på en anden måde, idet han nøjes med at definere det *sproglige* som det diskursive, mens andre sociale praksisser kan være funderet ikke-diskursivt (Fairclough, 1992, p. 63f). Det får den konsekvens, at analysen af sådanne elementer må foretages ad andre veje end gennem den sproglige diskursanalyse, f.eks. via økonomiske, sociologiske eller kulturelle teorier.

Fairclough skelner mellem diskurs som henholdsvis abstrakt og konkret fænomen. I det første tilfælde anvendes ordet i nøgen form, dvs. uden artikel, med betydningen “sprogbrug som social praksis” (ibid. Jørgensen og Phillips, p. 79) mens anvendelsen *med* artikel forstås som “en måde at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv” (ibid.).

Diskurs er i den kritiske diskursanalyse som nævnt defineret ved udelukkende at bestå af lingvistiske elementer og bidrager til konstruktionen af bl.a. videns- og betydningssystemer. Analysen fokuserer på henholdsvis *den kommunikative begivenhed*, der er det konkrete tilfælde af sprogbrug, samt *diskursordnen*, der er summen af de diskurstyper (diskurser og genrer), som finder anvendelse inden for en given social ramme (ibid. p. 80). *Genrer* er relativt stabile konventioner for forskellige teksttyper, f.eks. ministerielle rapporter eller lovbekendtgørelser, og vedrører både teksternes produktion, distribution og konsumtion (ibid. Fairclough, p. 126).

En tre-dimensionel model for opfattelsen af diskursbegrebet inden for den kritiske diskursanalyse fungerer samtidig som ramme for den praktiske analyse (se figur 2.1). De tre dimensioner repræsenterer hver sin analytiske tradition: på teksthiveau lingvistisk analyse, den diskursive praksis via microsociologisk analyse og endelig den sociale praksis via makrosociologisk analyse (ibid. p. 72). Det er Faircloughs pointe, at en diskursanalyse skal berøre alle tre dimensioner for at være fyldestgørende.



Figur 2.1: Tre-dimensionel opfattelse af diskurs

Den diskursive praksis analyseres bl.a. med blik for *interdiskursivitet* og *kohærens* (ibid. p. 232f). Analysen af det interdiskursive berører spørgsmål om hvilke diskurstyper, der henvises til og om der kan gives en overordnet karakteristik af disse, herunder om der er tale om relativt konventionel eller innovativ interdiskursivitet, dvs. om der f.eks. er væsensforskelle mellem diskurstyperne imellem, som medvirker til diskursens forandring eller måske dannelsen af nye diskurser. Begrebet kohærens skal betragtes i forhold til fortolkningsprocessen. Spørgsmålet er, om teksten fremstår sammenhængende for for-

tolkeren og om fortolkningen af teksten er entydig.

I gråzonen mellem den diskursive praksis og tekstniveauet opererer begrebet *manifest intertekstualitet* (ibid. p. 233f) med spørgsmål om, hvilke andre tekster der konkret trækkes på, hvordan denne intertekstualitet kommer til udtryk samt hvilke presuppositioner, der med de intertekstuelle referencer indlejres i teksten.

På tekstniveau fokuserer diskursanalysen på bl.a. det konkrete ordvalg, dels hvorledes forskellige diskurser kæmper for hegemoni i forhold til bestemte ords meningsindhold (i Laclau og Mouffes diskursteori kaldes sådanne ord *flydende betegnere*), dels hvordan det konkrete ordvalg kan give bestemte områder af vores erfaring mening, herunder hvordan dannelsen af nye ord er med til at udvide vores meningshorisont.

Analysen af den sociale praksis afrunder ofte diskursanalysen med udgangspunkt i betragtninger ang. *diskursordner* og *hegemoni* samt *ideologiske og politiske effekter* (ibid. Fairclough, p. 237f). En diskursorden er summen af de diskurstyper, der finder anvendelse inden for en given social ramme, men er samtidig med til at forme den konkrete sprogbrug gennem de rammer, som den udstikker. Forholdet mellem en diskursorden og den kommunikative begivenhed er således dialektisk, idet de hver især påvirker og påvirkes af hinanden. Den struktur, som diskursordnen er udtryk for, ændres i det omfang, at sproget inddrager andre diskursordner eller diskurser på nye måder. Begrebet hegemoni, som Fairclough overtager fra Gramsci, betegner en diskursordens fortsatte kamp for dominans i kraft af bred tilslutning gennem skabelsen af alliancer mellem og integration af konkurrerende diskursordner. Endelig anskueliggøres de ideologiske og politiske effekter, den diskursive praksis har på den sociale praksis, i denne opgaves tilfælde især i forhold til forståelsen af begreber som læring og viden. Her henter vi inspiration udefra, bl.a. i Giddens' betragtninger om senmoderniteten samt Lyotards fremskrivninger om viden i de postmoderne samfund.

## 2.2 Den hypotetisk-deduktive metode

I specialets tredje del, der tager udgangspunkt i de foreløbige erfaringer med reformen indhentet gennem interviews af musikfaglærere ved nordjyske gymnasier, anvendes den hypotetisk-deduktive metode. Ud fra en række hypoteser om henholdsvis den Ny faglighed og det generelle legitimeringsproblems indvirkninger på musikfagets situation og praksis, udledes en række forhold, der for en fortsat opretholdelse af et musikfagligt potentiale i det almene gymnasium vil kræve opmærksomhed.

Metoden, som den er udviklet af Popper<sup>1</sup>, tager udgangspunkt i et intuitivt gæt (en hypotese), der i konfrontation med empiriske data (observationer) enten forkastes eller bekræftes. Vigtigt er det at bemærke, at der i tilfælde af en bekræftelse af hypotesen ikke er tale om en egentlig verificering af det, der nu er at betegne som en teori:

[...] man har ikke endegyldigt vist at den [teorien] er sand, og det vil man heller aldrig nogensinde kunne, ligegyldigt hvor mange gange man får den bekræftet. (Kjørup, 1996, p. 91)

I dette lys skal konklusionerne på afsnittene 9 og 10 ses som kvalificerede bud snarere end en udtømmende facitliste over de centrale forhold, som kræver opmærksomhed. Hertil kommer at lokale forhold og vilkår i betydelig grad viser sig at spille ind i forhold til musikfagets situation på det enkelte gymnasium, hvorfor konklusionerne ikke må forventes at have almen gyldighed. En afprøvning af de opstillede hypoteser samt opstilling og afprøvning af nye hypoteser funderet i andre geografiske m.m. omstændigheder ville således sandsynligvis være en givende øvelse.

## 2.3 Interviews

Vores interviewmetode er funderet i Steinar Kvale<sup>2</sup>, som med sin indsigt i interviews ligger til grund for såvel det teoretiske og praktiske grundlag for udførelsen af undersøgelsen. Det er en vigtig pointe hos Kvale, at de intenderede udvalgte interviewpersoner opfattes enten som informant eller repræsentant for det genstandsfelt vedkommende udtaler sig om. Repræsentant perspektivet lægger op til, at interviewet er genstand for analyse, mens informant perspektivet sætter den interviewede i en status af vidne eller subjekt (Kvale, 1994, p. 214). Hvad angår nærværende speciale er der tale om et sted midt imellem. De udvalgte personer fungerer både som informanter, som udtaler sig på baggrund af erfaring fra egen praksis og kan samtidig ses som repræsentant for faget i gymnasiet. I udvælgelsen af interviewpersoner har vi afgrænset det geografiske område til nordjyske gymnasier dog med en vis spredning. Således har det været muligt at interviewe tre personer: fra Aalborg Katedralskole (stort by-gymnasium i Aalborg) Anette Svendsen, fra Hjørring gymnasium (stort landgymnasium) Dorte Alstrup og fra Dronninglund (mindre landgymnasium) Jette Bendix, for at få udsagn fra skoler, hvis elevgrundlag og lokalsamfund er forskellige fra hinanden. Det

<sup>1</sup>Karl Popper (1935). *Logik der Forschung*

<sup>2</sup>Professor i pædagogisk psykologi ved Århus Universitet

har været muligt at inddrage tre personer, alle kvinder, hvilket er tilfældigt i forhold til praktisk at kunne finde tid til at gennemføre interviewet.

I udarbejdelsen af interviewguiden har vi stilet imod åbne hv-spørgsmål, som fordrer længere svar (ibid, 135f), mens vi under interviewet har tilstræbt at lade det få en karakter af ”naturlig samtale” velvidende, at fastlåste spørgsmål kan virke bremsende for interviewets *flow*. For at opnå optimale interviews har vi tematiseret de ønskede belyste emner ud fra specialets opbygning. Disse temaer har vi videreført i specialets empiriske analyser kapitel 9 og 10. De anvendte interviews lod sig indhente efteråret 2005.

Specialets etiske metode baserer sig på informeret samtykke (ibid, p.118); de adspurgte blev ved første forespørgsel klargjort, at de til enhver tid kunne trække sig ud af undersøgelsen, samt muligheden for at læse vores analyser inden udgivelse af specialet. I indhentelsen af samtykke blev der gjort rede for specialets formål, interviewenes formål og vores fortolkning af gevinsten ved at skrive specialet.

Som det fremgår af bilagene vedlægger vi interviewene. Vi har valgt at transskribere de steder, hvor vi enten anvender en sekvens direkte i specialet samt der, hvor samtalen har relevans for konteksten. På den måde kan læser orientere sig bredt i interviewet. Vi har lagt vægt på, at de transskriberede sekvenser ikke rummer fyldord (som f.eks. 'øh', 'hm' mv.), fordi vi har vurderet, at fyldordene ikke har afgørende betydning for udsagnene. I de afsnit hvor det ikke entydigt fremgår hvem, der siger hvad, rummer citaterne f.eks. et (A-p. 3), som henviser til Anette, bilag, side 3.

## Del I

# På vej mod en ny faglighed

En række forhold øver indflydelse på vores måde at tænke uddannelse på med konsekvenser på både institutionelt og mere snævert fagligt plan. I denne del af specialet foretages en afdækning af det interdiskursive felt, der præger debatten om uddannelse og som leder frem mod konstitueringen af en Ny faglighed.

## Kapitel 3

# Karakteristik af den makrokulturelle kontekst

Første skridt i forsøget på at efterprøve tesen om de intertekstuelle referencers konsekvenser for musikfaget, er at gøre konteksten til en bekendt faktor. Derfor vil vi udpege en række tendenser i de senmoderne samfund, der i særlig grad er med til at udstikke den kontekstuelle ramme for tænkningen af uddannelsesmæssig kvalitet. Afsnittet rundes af med en sondring mellem post- og senmoderne vidensbegreber samt en kort indføring i New Public Management-tendenserne, der i forhold til det politiske niveau repræsenterer en konkret udmøntning af de senmoderne tanker om styring og kontrol.

Men først er det relevant med et forbehold i forhold til forholdet mellem diskursive og ikke-diskursive elementer.

Jørgensen og Phillips finder, at den sociale praksis i konkrete undersøgelser ofte "optegnes som en baggrund, som de diskursive praksisser så udspiller sig på" (Jørgensen & Phillips, 1999, p. 102). I den form er dialektikken mellem det diskursive og ikke-diskursive udvisket, hvorfor de sociale praksisser fremstår som ikke-kontingente størrelser i modstrid med det teoretiske grundlag. Jørgensen og Phillips antager, at problemet sandsynligvis kan løses ved at analysere "reproduktionen og transformationen af diskurser på tværs af en række tekster" (ibid.) fremfor kun at fokusere på enkelte tekster.

Belært af ovenstående pointe om den i Fairclough'ske diskursanalyser ofte manglende bevidstliggørelse af det dialektiske forhold mellem diskursive og ikke-diskursive elementer, skal de senmoderne tendenser ikke betragtes som en upåvirkelig baggrund for de uddannelsespolitiske diskursers ageren.

Da det omvendt ikke er denne opgaves mål at forklare brede sociale udviklingstendenser men blot et enkelt undervisningsfags aktuelle legitimeringsproblematikker, vil vi tillade os i praksis at begå samme fejl som andre før os, idet vi ikke i nævneværdig grad vil forsøge at lade det diskursive virke tilbage på ikke-diskursive dele af konteksten. Endelig er det vores opfattelse, at den problemstilling, vi forsøger at beskrive, tager sit udgangspunkt i netop en række ikke-diskursive forhold funderet i senmoderne tendenser, hvilket er en bevidst fremstilling af konteksten som relativt mere kontingent end de diskurser, som er opgavens primære analyseobjekt.

Vi vil pege på to overordnede tendenser, der synes at fungere som katalysatorer for de diskurser, der for tiden formår at præge uddannelsessystemets udvikling, nemlig *globaliseringen* som overskridelsen af nationale og kulturelle rammer samt det voksende fokus på *individualitet*. Denne tilgang til den samfundsmæssige kontekst knytter sig bl.a. til Giddens' karakteristik af det senmoderne samfund, hvor den udbredte følelse af desorientering forklares med, at "vi befinder os i et univers af begivenheder, som vi ikke helt forstår, og som i stor udstrækning synes at være uden for vor kontrol" (Giddens, 1994, p. 10). Videre afskrives den sociale evolutionisme til fordel for begrebet *diskontinuitet* som udslagsgivende for samfundsudviklingen (ibid. p. 11), hvormed fokus rettes mod de sociale strukturers brudflader til forskel fra evolutionismens blik for koninuitet og fremskridt. Endvidere inddrages Qvortrups betragtninger om det hyperkomplekse samfund.

### 3.1 Globaliseringen

Globaliseringen kan ses som overskridelsen af det nationale som den primære politiske og kulturelle ramme (Fink et al., 2004, p. 20) og er således en konsekvens af en udvikling, som kræver udveksling af information, kapital og mennesker på tværs af nationer og kontinenter med stadigt stigende hastighed og omfang. Således bliver informationsteknologien et kompleksitetsreducerende instrument, der samtidig fungerer som et medie, igennem hvilket vi iagttager omverdenen (Qvortrup, 2002a, p. 195). Udtrykket om den globale landsby bruges ofte som billede på de nye vilkår, globaliseringen medfører, idet den kommunikative mobilitet nedbryder den fysiske afstand som barriere for kommunikation.

I kraft af oprettelsen af sådanne internationale fællesskaber og samarbejder, flyttes beslutninger fra det nationale niveau i en forståelse af, at disse nye fællesskaber er bedre rustet til at give svar på en række globale udfordringer. Samtidig, som en uofficiel side af globaliseringen, foregår et ensrettende

pres i form af en amerikanisering på kulturelt og institutionelt niveau. Dette kan ses som en følge af det øgede samarbejde institutioner imellem, som på den ene side får mulighed for at trække på hinandens erfaringer på tværs af nationale skel, og på den anden side er nødt til at rette sig mod hinanden for at muliggøre et frugtbart samarbejde. Denne ensretning har fået en række konsekvenser for det danske uddannelsessystems indretning, som vi løbende vil komme ind på.

### 3.1.1 Det senmoderne, hyperkomplekse samfund

En efterhånden traditionel tilgang til beskrivelse af det nutidige samfund, er med udgangspunkt i Giddens og hans udtryk om det senmoderne, der som en udvikling af moderniteten bl.a. lægger en hidtil uset vægt på refleksivitet. Centralt for Giddens er dog, at der ikke er tale om en væsensforskellig samfundsstruktur i forhold til moderniteten, sådan som postmodernister hævder, idet en lang række forhold stadig er organiseret ud fra modernitetens logikker.

Lars Qvorturps hyperkomplekse samfundsmodel angriber diskussionen ud fra en synsvinkel fokuseret på samfundets sociale orden, idet han karakteriserer det aktuelle samfund som på vej mod en polycentrisk organisering. Hvor de traditionelle samfund var deocentrisk organiseret i troen på Gud som udgangspunkt for den sociale orden, er moderniteten præget af troen på mennesket, dvs. antropocentrisk organiseret. Men i udviklingen frem mod det hyperkomplekse samfund er dette i skred. Nu synes det centrale forhold ikke længere at stå mellem den menneskelige rationalitet og en utøjlet omverden, men i de "strukturelle koblinger mellem hver især komplekse systemer" (Qvortrup, 2001, p. 63). Denne samfundsorden er således polycentrisk, dvs. verden ikke længere kan beskrives ud fra ét perspektiv, hvilket afføder en række konsekvenser for både videnskab, læring og ikke mindst kunsten.

### 3.1.2 De multikulturelle samfund

De multikulturelle samfund er et resultat af den menneskelige mobilitet, globaliseringen har medført, hvor det at rejse er blevet muligt i et omfang af stadig stigende karakter. Dette har medført, at nationale og kulturelle selvforståelser er blevet udfordret, på det seneste ikke mindst af migration på tværs af religiøse og andre kulturelle normer — en migration, der ofte kommer i stand på baggrund af den viden, som globaliseringen har givet os om den ulige fordeling af tryghed, velstand og muligheder, der præger verden. Udfordringerne bliver særligt synlige, når institutioner må tilpas-

ses de nye vilkår og det således bliver en politisk opgave at redefinere de samfundsmæssige institutionelle rammer.

Ikke mindst det danske skolesystem er under debat i forbindelse med den multikulturelle udfordring. Ghetto-dannelsernes konsekvenser for tosprogede elevers fordeling synes at stå som et centralt tema i forhold til bl.a. det faglige niveau og formidling af kulturelle værdier. I det hele taget synes den danske debat at afspejle, at vi befinder os midt i overgangen fra en monokulturel til en multikulturel selvforståelse, hvor især uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet er udpeget som indsatsområder.

Målet om bedre integration bliver led i argumentationen for institutionelle ændringer på en række områder, bl.a. i forhold til en mere eksplicit fremstilling af skolens faglige mål:

Med aftalen om løbende evaluering [i folkeskolen] er fundamentet lagt til en stærkere evalueringskultur, hvor tilbagemeldinger til børn og forældre er en naturlig del af hverdagen, og en kultur, hvor skolen er langt mere synlig og tydelig om, hvad der skal læres, og hvordan det enkelte barn når de mål, som skal nås. Det vil være til gavn ikke mindst for integrationen. (Undervisningsminister Bertel Haarder ved Danmarks Skolelederforenings årsmøde, 29. september 2005, Herning Kongrescenter)

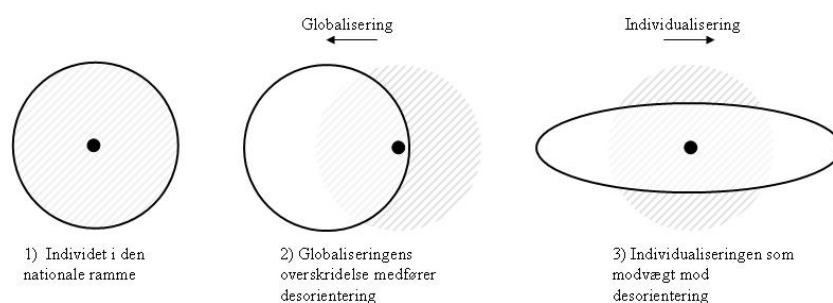
Et andet eksempel er et temahæfte fra Undervisningsministeriet (UVM, 2003), hvori der bl.a. lægges op til revidering eller i det mindste kritisk stillingtagen til undervisningsmaterialer, der rummer det Michael Billig definerer som 'banal nationalisme' i form af diskursiv reproduktion af en national selvforståelse (Billig, 1995, p. 6). I samme hæfte gives en række anbefalinger i retning af øget fokus på forældresamarbejde ud fra forestillingen om, at mere information og bedre dialog kan afhjælpe integrationsproblemer.

### 3.2 Fokus på individualitet

Nationalstaten som identitetsskabende ramme er i sin homogenitet en over-skuelig størrelse. Det nationale er defineret ved det, vi er fælles om, nemlig at vi ikke er tyskere, svenskere osv., hvilket giver fælles identitet på tværs af regionale, religiøse og andre skel.

I en global verden er det anderledes. Viden og kultur kan ikke længere forstås primært i en national eller regional, historisk ramme, og det øgede fokus på individualitet kan ses som en måde at takle denne nye situation på, hvor individualiseringen fungerer som modvægt til globaliseringens desorienterende effekt (figur 3.1). Globaliseringen og individualiseringen trækker

på hver sin måde i den identitetsdefinerende ramme, idet blikket flyttes ud mod en global verden samtidig med at fokus rettes ind mod sig selv. Følelsen af kontrol og overblik genskabes således gennem en refleksion og selvrefleksion, der rekonstruerer individet som centralt i sin egen selvforståelse. Man kunne med Dalgas' ord sige, at 'hvad udad tabes må indad vindes'. Følelsen af, at vi ikke kan kontrollere begivenheder i det globale rum, som vi kunne i det lokale eller nationale, giver næring til ønsket om dog at være i kontrol over sig selv.



Figur 3.1: Model for sammenhængen mellem globaliserings- og individualiseringstendenser (egen fremstilling)

Individualisering er den yderste grad af differentiering som nærer mistro til samfundets traditionelle selvbeskrivelser (Rasmussen, 1996, p. 8). Følelsen af kontrol og overblik genskabes således gennem refleksion og selvrefleksion, der rekonstruerer individet som centralt i sin egen selvforståelse. Den tyske sociolog Oskar Negt plæderer for, at institutioner, værdisystemer og opdragelsesmønstre mister deres gyldighed og anvender betegnelsen erosionkrise. I tråd med den kritiske teoris almindelige kulturpessimisme fremskrives en forståelse af det moderne som en nedbrydningsproces, hvor disse begreber falder fra hinanden (ibid.). Negts tidligere samarbejdspartner Ziehe udtrykker dog en mindre pessimistisk karakteristik i den kulturelle frisættelse, som dog pointerer, at menneskets øgede orienteringsbesvær som følge af individualiseringen giver et stadigt behov for selvkonstruerende arbejde, der hele tiden er foranderligt. Det individuelle klargøres med Giddens karakteristik af det senmoderne som en løbsk modernitet, hvor stillingtagen er nødvendig i fordringen af en uendelig række af valg som må foretages på baggrund af en utilstrækkelig viden, da endegyldige svar er en mangelvare. Individets selvidentitet består således i en refleksivt organiseret stræben efter at skabe sin egen selvbiografi, som både er individets allerede levede

fortid, den nærværende nutid og en kommende fremtid. Det er en vedvarende proces, hvor forandringerne i både lokale og globale omgivelser skal udforskes og konstrueres som en del af det refleksive arbejde. Selvidentiteten er en vanskelig opgave, fordi det kræver en navigation i det dynamiske kaotiske virvar, som er det senmoderne. At endegyldige svar er en mangelvare i et individualiseret samfund fordrer, at al viden må have hypotesens form, fordi ny viden konstant udfordrer rallerede etableret viden, hvorfor individet må bedrive det Giddens kalder risikotænkning. Herved forstås situationer, der langt fra er begrænsede til det lokale. Den globaliserede verden tvinger dermed individet til at forholde sig i en hårfin balance mellem den ordnede hverdag og det kaos, som lurar om hjørnet. Tilliden, i hvilken individet opretholder balance, er ikke en blind tillid og derfor ikke en fast overbevisning om sikkerhed, men nærmere forbundet med en pragmatisk accept, der er "en form for 'handel', som individet 'slår af' med modernitetens institutioner" (Giddens, 2002, p. 35).

Ifølge den tyske sociolog Ulrik Beck ((2002)) fremskrives et refleksivt samfund under en præmis som skelner mellem en simpel modernitet og en reflektiv modernitet. Den simple modernitet stilles i pendant til industrisamfundet, hvor der sker en transformation af samfundet (ibid.). Ikke som følge af kriser, snarere modernitetens formåen at løse disse. Dette afføder en række komplekse subsystemer, som producerer nye sociale former herunder individualitet som resultat af industrisamfundets fornuftsparadigme. I Becks terminologi er individualisering ikke et udtryk for isolation eller atomisering af individet, men et produkt af industrisamfundets disintegrering af sikkerheder, der tvinger individet til at finde nye sikkerheder. Dermed bliver den individuelle refleksivitet og den gensidige afhængighed af relationerne to sider af samme sag. Skismaet mellem modernitetens fastholdelse af et fælles grundlag og postmodernisternes opgivelse løses i en reflektiv modernisering, der som følge af større moderniseringsgrad fordrer individets stillingtagen og refleksion over sociale og eksistentielle betingelser. Men uden modernitetens fornuftsparadigme trækkes sikkerhedsnettet væk, og konsekvensen er derfor et risikosamfund.

En sidste tilgang til individualitet tages med socialkonstruktionismen som i udgangspunkt afviser forestillingen om en fast fornemmelse af essens i verden og i mennesker: "Since the social world, including ourselves as people, is the product of social processes, it follows that there cannot be any given, determined nature to the world or people. There are no 'essences' inside things or people that make them what they are" (Burr, 1995, p. 5). Virkeligheden er derfor en konstruktion, der aldrig færdiggøres, men er under evig udarbejdelse. Socialkonstruktionismens opståen forbindes hos Burr med

Gergens afhandling fra 1973 *Social psychology as history*. Heri argumenterer Gergen for, at al viden er forbundet med historiske og kulturelle aspekter, hvorfor man må tage højde for social, politisk og økonomisk indflydelse på individet (ibid. Burr, p. 11). Denne tankegang har Gergen efterfølgende udviklet.

Grundstenen i socialkonstruktionismen er støbt på baggrund af forestillingen om individets identitet som et produkt af sociale relationer. Derfor er identitet et dynamisk og evigt foranderligt begreb. Begrebet *selvopfattelse* erstattes i socialkonstruktionistisk tankegang af en opfattelse af selv'et som en *beretning*, der bliver til på baggrund af omgivende relationsprocesser.

### 3.2.1 Selv-beretning eller selvbiografi?

Når begrebet *selvopfattelse* ikke længere er anvendeligt, skyldes det netop, at identitet i en socialkonstruktionistisk belysning konstant undergår forandringer som følge af relationsprocesserne. Disse forandringer ordnes i det Gergen kalder *selv-beretningen*, som er "et individs redegørelse for relationerne mellem de begivenheder, som har været relevante for selv'et gennem tiden" (Gergen, 2002, p. 191). Gergens forestilling om individets selvberetning kan anskues som en pendant til Giddens' begreb *selvbiografi*. De to begreber er meget nært forbundet. Begge forklarer de, hvordan identiteten udspringer af individets beretning/biografi. Fortællingen, der fortælles, gennemgår til stadighed forandringer, der igen medfører forandringer i identiteten. Forandringerne sker på baggrund af ydre relationelle omstændigheder, men Gergen tildeler dog ikke individet en lige så stor rolle som Giddens i arbejdet med at udforme identiteten. Det refleksive individ som Giddens arbejder med, der til dels selv skaber sin egen historie, er hos Gergen reduceret til hovedsageligt at eksistere i kraft af sociale relationer. Han ser selv-beretningen som en form for social fremstilling, der ikke er begrænset til individet, men fungerer som en fælles social anskuelse. Selv-beretningerne er kulturelle ressourcer, der i deres narrative form også er moralske fortællinger, som tjener sociale formål, bl.a. selvidentificering (ibid. Gergen, p. 192).

Giddens og Gergen er fundamentalt set enige, når det drejer sig om selvberetning/selvbiografi. Forskellen er dog at fokus hos Giddens er rettet mod et selvbestemmende individ, hvor det hos Gergen er rettet mod social interaktion. Hverken Giddens eller Gergen forventer at fortællingen er forbundet med den egentlige livshistorie, dvs. et kronologisk fremadskridende forløb af begivenheder, som et individ har gennemlevet. Begge mener de, at fortællingerne konstruerer begivenheder og deres rækkefølge, og dermed skaber

en fornemmelse af en sandhed, frem for at genspejle egentlige begivenheder og deres rækkefølge, dvs. den egentlige sandhed. Fortællingen hos Gergen skal, ligesom hos Giddens, dog have en troværdighed. Denne troværdighed opstår, når fortællingen har et tilstrækkeligt slægtskab med den egentlige sandhed. Gergens argumentation er i højere grad, at fortællingen skal have en troværdig form. Den redegørelse, som udgør et individs selv-beretning, forløber derfor, i følge Gergen, i narrative former, som er hentet fra klassiske fortælleformer. Når en livshistorie gives en velkendt narrativ form, skabes en ramme for forståelse og genkendelse af identiteten. En livshistorie er således hele selv-beretningen, men dagligt anvender vi narrative former til at fortælle mindre historier om os selv, der anvendes relationelt til at definere identiteten i forhold til andre men også i forhold til os selv.

### 3.2.2 Beretningernes funktion i praksis

Gergen opdeler narrativerne yderligere i makro- og mikroberetninger. De to adskiller sig fra hinanden ved, at tidsrummet er henholdsvis langt eller kort. Der skal naturligvis være en tydelig sammenhæng mellem historierne både på makro- og mikroplanet, og makroberetningerne er ofte det baggrundstæppe, som vi bruger til at konstruere mikroberetningerne ud fra. En makroberetning kan også strække sig over længere tid end en enkelt persons liv. Den kan være beretningen om en historisk periode, der indlejres i en befolknings bevidsthed, og ud fra hvilken den enkelte konstruerer egne makro- og mikrohistorier. I narrativerne konstrueres et forløb, der identificerer identiteten, således at resultatet af socialisering bliver personlig identitet. Det er socialiseringen og de sociale relationer, der gør os i stand til at tolke vores liv, som værende stabilt, for opadgående eller inde i en nedgangsperiode. Den stabile beretning, om end den er blottet for dramatik, er af afgørende betydning, fordi stabiliteten gør det muligt overhovedet at tale om kulturelle mønstre og individuelle identiteter. Desuden må en person være i stand til at skabe en vedvarende, integreret og sammenhængende identitet for at give et troværdigt og tillidsvækkende billede af sig selv. En evne som er vigtig i alle menneskelige relationer, men som kan eksemplificeres med politikeren, der skal vinde stemmer eller moderen, der skal indgyde tillid i sit barn. Gergen mener dog ikke, som Giddens: "Man tilegner sig ikke et dybt og varigt 'sandt selv', men et potentiale til at kommunikere et selv og udføre et selv" (ibid. Gergen, p. 209). Ud fra et konstruktionistisk synspunkt betragtes identitet ikke som en præstation, der ydes af bevidstheden, men snarere af sociale relationer. Og eftersom man konstant befinder sig i forskellige relationer til adskillige andre, vil der forekomme utallige variationer i selv-beretningerne.

Generelt set er de hændelser, som er vævet ind i et narrativ, ikke blot hovedpersonens handlinger, men tillige andre personers handlinger. Et narrativ kan således være afhængigt af flere personers udsagn, dvs. at en identitet er afhængig af, at andre støtter de narrativer, der udgør identiteten. Ligesom vi er afhængige af andre til at bekræfte og understøtte vores selv-beretning, er andre afhængige af vores støtte. Vi indgår således i et netværk af gensidige konstruktioner, som er en ganske fundamental del af det sociale liv. Identiteten kan kun fastholdes så længe andre spiller deres støtteroller, og hvis én træder ud af rollen bringes de gensidigt afhængige konstruktioner i fare. I den forstand står ingen identitet alene og man kan derfor heller ikke tale om individuelle identiteter. Man vil til stadighed være dybt afhængig af relationer i både nære og fjerne omgivelser.

Disse forståelser af individet og individualisering kan ses i relation til en række uddannelsespolitiske diskurser som er affødt af en ukritisk tilslutning til den postmoderne vidensforståelse (se f.eks. Lyotard, 1982), hvor traditionel formidling af viden problematiseres og erstattes af forestillinger om metalæring (Kraft, 1998), populariseret i formuleringer om omstillingsparathed og ansvar for egen læring. Dannelsens projekt er i denne forståelse ikke længere en dannelse til et samfund men en instrumentel dannelse, der fokuserer på evnen til at reflektere og sortere i de mange indtryk og påvirkninger. Dannelsen bliver en individuel øvelse med risiko for tab af indhold — en risiko som andre diskurser så forsøger at afværge bl.a. gennem kulturel oprustning. Det er således både didaktikkens spørgsmål om *hvad* og *hvorfor*, der er i spil i forbindelse med senmodernitetens øgede fokus på individualitet.

### 3.2.3 Øget refleksivitet

Refleksivitet er i princippet et grundtræk ved menneskelig handlen (Giddens, 1994, p. 38), men med modernitetens forkastelse af tradition som legitimerende til fordel for fornuften, får refleksiviteten en altomfattende karakter, der ikke kun har funktion af det enkelte menneskes reflekteren over andres og egne handlinger, men også iagttagelsen af anden orden: refleksionen over andres refleksioner (Thyssen, 2004, p. 331).

En kulturel frisættelse fra traditioner og normer gør, at nye generationer må skabe en ny selvforståelse (Illeris, 1999, p. 74) i en verden, der “konstitueres gennem refleksivt anvendt viden” (Giddens, 1994, p. 40) — en viden, der før eller siden gennem nye refleksioner må revideres.

I en fortsat refleksion over sig selv er mennesket i et personlighedsudviklende perspektiv med til at skrive sin egen livshistorie, og i den sammenhæng er også uddannelse en individuel proces, hvor læring hele tiden sættes i for-

hold til selvforståelsen.

### 3.2.4 Den rituelle refleksion

Refleksiviteten indlejres tillige i institutionelle, sociale praksisser med en række konsekvenser for legitimering af ny viden, idet denne kredsen om det refleksive ifølge Dahler-Larsen har affødt en evalueringskultur, der ikke længere er primært rationel, men som snarere er med til at konstruere virkeligheden i kraft af en fortsat bestyrkelse af værdien af det evaluerede (Dahler-Larsen, 1998, p. 162ff). Samtidig kan evaluering fungere som et signal til det omgivende samfund om, at der udøves ansvarlig ledelse i form af en reaktion på anerkendte problemer. Det politiske fokus på obligatoriske, landsdækkende tests i folkeskolen kan i denne sammenhæng betragtes som en metode til at udpege og værdisætte særlige indsatsområder, samt at udvise handlekraft i forhold til de af andre evalueringer (PISA-rapporterne) udråbte problemstillinger.

Også i gymnasiet er evaluering en del af den daglige virkelighed, omend den mest udbredte form — summative evalueringer<sup>1</sup> i form af eksamen og karakterer — har udspring ikke i det senmoderne samfund men i en historisk tradition som sorterende og kontrollerende led i den pensum-styrede gymnasieskole. Overgangen fra pensumstyret undervisning (curriculum-modellen) til mål- og rammestyret undervisning (didaktik-modellen), har ikke mindsket det politiske krav om elevevaluering, der tillige ses som en måde at tilføre faget status, ikke mindst i betragtning af, at prøvfag af både elever, lærere og skole tages mere alvorligt<sup>2</sup> (Busch, Elf, & Horst, 2004, p. 36). Således er det ikke kun det rationelle formål, der er afgørende for om et fag er eksamensfag eller ej, men også det statusgivende i selve det at blive evalueret; at være udsat for andres refleksion, som man så igen kan reflektere over.

Sammenholdt med besværligheden ved at evaluere andet end faglige kompetencer rummer evalueringskulturen en risiko for skævvridning af undervisningens fokus mod konkrete, målbare mål, og de traditionelt almindelige elementer kan i den sammenhæng blive truet i kraft af deres ringe indpasningssevne i en kvantificerbar evalueringsstrategi.

<sup>1</sup>Mens summative evalueringsstrategier er bagudrettede, peger de formative evalueringer fremad (f.eks. logbøger).

<sup>2</sup>Louise Frevert, tidligere uddannelsesordfører for Dansk Folkeparti og deltager i forhandlingerne om gymnasireformen, betragter reformen som “en styrkelse af det kunstneriske” i kraft af musikfagets ændrede status mht. eksamen på C-niveauet. Se også afsnit 10.2 side 96, hvor en af respondenterne taler for, at eksamen vil kunne påvirke elevernes holdning med hensyn til deltagelse i positiv retning.

### 3.3 Diskursen om det globale marked

I *The Clash of Civilizations* (Huntington, 1996) opstilles fire senarier for hvordan det internationale system vil organisere sig efter murens fald:

1. harmonisk efter en liberaldemokratisk markedsmode
2. todelt i en 'dem og os'-retorik
3. traditionelt opdelt i enkeltstater
4. kaos, statssammenbrud og regionalisering

Med diskursanalysens forståelse af et dialektisk forhold mellem sprog og struktur, betyder det, at diskurser, der fremstiller en global liberaldemokratisk markedsmode som et harmoniserende alternativ til nationalstaten, potentielt vil kunne fremme en ændring af de sociale strukturer netop i denne retning. Omvendt må konsekvensen være, at diskurser om uoverkommelige kulturelle forskelle og nationalstatens nødvendigheder modarbejder en global harmoni — begge dele forudsat at Huntingtons teori holder.

En anden model opererer med en fortsat stærk nationalstat, den *nationale konkurrencestat*, hvis rolle det er "at foretage strategiske planlægnings-træk på hjemmefronten med henblik på at sikre konkurrenceevnen og de fortsatte investeringer i erhvervslivet..." (H. K. Nielsen, 2002, p. 9f). Markedsbetingelsernes kompleksitet betyder, at strategien bliver at foretage de samme institutionelle justeringer som i 'lande, vi normalt sammenligner os med' for fortsat at være i en konkurrencemæssigt gunstig position (ibid. p. 10). Tendensen forstærkes på uddannelsesområdet gennem bl.a. OECD, der står for PISA-undersøgelserne og som derigennem er med til at tydeliggøre nationale forskelle med henblik på give det enkelte land de bedste betingelser for at tilrette sig mod de mest effektive landes modeller.

I den herskende politiske diskurs om globaliseringens mulige effekter i forhold til nationalstatens rolle, er det især billedet af den nationale konkurrencestat, der dukker op, særlig tydeligt i regeringens Globaliseringsråd, der under overskriften 'Danmark i den globale økonomi' har til formål at "rådgive ... om en samlet strategi for at udvikle Danmark til et førende vækst-, viden- og iværksættersamfund." <sup>3</sup> Et andet eksempel er bemærkningerne til universitetsloven: "Dette lovforslag er et centralt bidrag til at give bedre muligheder for at indfri Danmarks potentiale i den internationale videnøkonomi" <sup>4</sup>.

<sup>3</sup>Globaliseringsrådets kommissorium, [www.globalisering.dk](http://www.globalisering.dk)

<sup>4</sup>Lovforslag nr. L 125, 15. januar 2003

Denne globaliseringsdiskurs henviser overvejende til økonomiske parametre og ser primært globaliseringstendensen som en bevægelse mod et globalt marked, hvor det enkelte land på en gang er afhængig af og konkurrerer med andre lande. I et arbejdspapir forud for mødet i Globaliseringsrådet gives der således følgende karakteristik af globaliseringens betydning for Danmark:

Globalisering er en proces, der indebærer øget samarbejde, samhandel og investeringer på tværs af landegrænser — og dermed øget afhængighed mellem lande. Spredning af nye teknologier og viden, bl.a. via handel og internationale virksomheder, er også en central del af globaliseringen. (*Danmark i den globale økonomi*, p. 1)<sup>5</sup>

Formuleringen “samarbejde, handel og investeringer på tværs af landegrænser” refererer til diskurser om henholdsvis markedet som globaliseringens omdrejningspunkt og nationalstaterne som den ramme der ageres på tværs af, tilsammen diskursen om den nationale konkurrencestat.

Det gælder for nationen om at være førende, og institutioner må indrette sig på at kunne konkurrere. Tendensen til at anvende ordet ’viden’ i forbindelse med de globale udfordringer (vidensamfund, videnøkonomi) bidrager til at indskrive uddannelse som en konkurrenceparameter. Et engagement i det globale uddannelsesmarked tjener ifølge OECD<sup>6</sup> en række formål for det enkelte land, idet det:

- styrker gensidig forståelse lande imellem
- øger den uddannelsesmæssige kvalitet gennem partnerskaber
- fremmer politisk, økonomisk og erhvervsmæssigt samkvem
- tiltrækker kvalificerede studerende
- bidrager til udviklingen af landets videnøkonomi
- styrker kvaliteten af landets uddannelsessektor
- gøre uddannelse til en eksportvare

<sup>5</sup>Arbejdspapir udarbejdet af Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi forud for rådets møde d. 26.-27. maj 2005 ([www.globalisering.dk](http://www.globalisering.dk))

<sup>6</sup>OECD (2004) *Internationalisation of Trade in Higher Education, Opportunities and Challenges* i følge *Bilag om det globale marked for uddannelse*, arbejdspapir udarbejdet af Sekretariatet for ministerudvalget for Danmark i den globale økonomi forud for rådets møde d. 1.-2. december 2005 ([www.globalisering.dk](http://www.globalisering.dk))

Flere udenlandske studerende giver udover bidragene til videnøkonomien og uddannelsessektorens kvalitetsniveau, mulighed for at udvikle uddannelse som en eksportvare. Således anslås det globale marked at hente omkring 30 milliarder US dollars i indtægter fra udenlandske studerende om året.

### 3.4 New Public Management

I tråd med tendensen til institutionel ensretning har begrebet *New Public Management* (NPM) i vidt omfang vundet indpas i den industrialiserede del af verden og således også siden 1980'erne i Danmark i form af administrative og institutionelle reformer (Greve, 2002, p. 4).

NPM er funderet i henholdsvis handelshøjskolernes ledelsesteorier, der fokuserer på tillid og motivation, og *New Institutional Economics*, der har kontrol- og styringsmekanismer som omdrejningspunkt. Dette modsætningsforhold har dog ikke svækket begrebet som tendens, og NPM skal da også ses som et normativt begreb, der beskriver de sidste godt 20 års reformtendenser, snarere end værende en entydig ledelsesstrategi (ibid. p. 2f).

Af de tiltag, der har haft indflydelse på den danske uddannelsespolitik, skal især nævnes indførelsen af mål- og rammestyring, der er et led i den for NPM helt centrale opsplittning og selvstændiggørelse af de offentlige organisationer til mindre resultatenheder. Målet er en synliggørelse af den enkelte organisations resultater, og midlet er typisk uddelegering af ledelsesansvar fulgt op af kontrolfunktioner bl.a. i form af evalueringsstrategier. Endelig er indførelsen af omkostningsstyring i form af det i uddannelsessystemet udbredte taxameterprincip et typisk NPM-tiltag, hvor økonomi er indtænkt som incitament for fokus på kvalitet.

Mål- og rammestyningen har affødt nye måder at tænke og drive uddannelsespolitik på, i kraft af en række tiltag i retning af, på et overordnet plan, en markedsgørelse af uddannelsesinstitutionerne, der for alvor slår igennem på de almene gymnasier (STX), når skolerne med kommunalreformen fra 2007 omdannes til selvejende institutioner. Taxametermodellen vil her kunne få styrende betydning for udbudet af studieretninger og valgfag i det, der med elevernes frie valg bliver et konkurrencepræget uddannelsesmarked, hvor risikoen for gymnasielukninger, trods ministerens udtalelser<sup>7</sup>, ifølge GLs repræsentantskab er en realitet (GL, 2004).

Først og fremmest vil konkurrencesituationen skabe en tilstand, hvor

<sup>7</sup>Til Ritzaus Bureau udtaler undervisningsministeren den 13. november 2005: "Jeg vil gå så langt som til at sige, at det her [at gymnasierne overgår til staten som selvejende institutioner] ikke vil betyde lukning af et eneste gymnasium i yderområderne."

elevernes efterspørgsel vil præge skolernes udbud af studieretnings-, valg- og kunstneriske fag, og nogle fag vil risikere at glide helt ud af fagrækken på den enkelte skole i det tilfælde, at det ikke vælges af et tilstrækkeligt antal elever tre år i træk. Hertil kommer lokalemæssige og skematekniske vanskeligheder i forhold til oprettelsen af valgfag i studieretningsperioden, idet det kan være svært for en skole at tilbyde eksempelvis musik på A-niveau uden det indgår i en studieretning. Endelig vil nogle gymnasier vælge at profilere sig på særlige områder i tråd med ministerens forestillinger<sup>8</sup>. GL udtaler her sin bekymring for det frie marked, idet de ser en risiko for, at fokus flyttes fra skolens kerneydelse, undervisningen, til markedsføring af den enkelte institution i kampen om taxameterkroner. En sådan profil rummer prioriteringer fagene imellem igen med risiko for, at enkelte fag mister terræn. Samlet set rummer gymnasireformen og kommunalreformen altså en række udfordringer for de enkelte, mindre fag, og som et modsvar foreslår GL oprettelsen af regionale, demokratisk funderede fora, der kan fungere som modvægt til markedskræfterne og bl.a. sikre koordinering af de regionale uddannelsesstilbud (ibid. GL).

I de følgende afsnit vil vi trække tråde mellem de senmoderne tendenser og aktuelle uddannelsespolitiske strømninger med det formål at indsætte det, der ofte anskues som et nationalt politisk spændingsfelt i en større kontekst. En pointe er, at forhold, der har udspring i globale tendenser, ikke rummer løsninger funderet i en national selvforståelse, men må finde sine løsninger i erkendelse af og dialog med den samlede kontekst.

---

<sup>8</sup>I en tale den 12. september 2005 ved GLs konference om de forestående reformer, udtalte ministeren: "Det [at skolerne overgår til selveje] giver langt mere frihed til, at det enkelte gymnasium kan udvikle sin egen profil. En profil, der kan tiltrække de unge og få dem til at vælge netop det gymnasium." (Kilde: Undervisningsministeriets hjemmeside.)

## Kapitel 4

# Ny faglighed

### 4.1 Læringsdiskursen

Det almene gymnasiums udviklingstendenser karakteriseres af S. Beck et al. som “på vej væk fra en enhedskultur, der har dannelse og fag som pejlemærke” (S. Beck et al., 2003, p. 53). Videre hedder det, at:

Indholdsstyring erstattes af ramme- og målstyring; dannelses-begrebet er afløst af kompetencebegrebet, fagene udfordres på deres indhold og 'isolation' af tværfaglighedsforestillinger. Team-organiseringen forpligter den enkelte lærer på andet og mere end egen klasse og eget fag, og skolerne forpligtes på mere end videregivelse af fagenes viden. (ibid.)

De tendenser, der her skitseres, kan ses i sammenhæng med den læringsdiskurs, der i stigende omfang bringes i anvendelse både blandt pædagoger og undervisere (N. B. Hansen, 2001). Hvor undervisningsdiskursen, fundet i kirkens skoletradition med den materiale, åndslige dannelse som mål for sin aktivitet, i løbet af det sidste århundrede men især siden 1970'erne har været i bevægelse med en reformpædagogisk diskurs knyttet til udvikling og den formale dannelse, synes læringsdiskursen at indskrive sig som overbegreb for både leg og undervisning i målet om læring (ibid. p. 29).

Folkeskolen har i vid udstrækning været påvirket af den reformpædagogiske bevægelse (ibid. p. 27) mens gymnasiet i højere grad har kunnet opretholde en undervisningskultur med et materiale dannelsessyn. Uddannelsespolitikken lagde fra 1970'erne ellers op til reformpædagogisk nytænkning af almindelsen, men med regeringsskiftet i 1982, hvor Bertel Haarder overtog undervisningsministerposten, blev de reformpædagogiske tanker taget af

bordet i en afvisning af bl.a. projektarbejdsformen (Haue, 2003, p. 559). Fagligheden kom i centrum i en borgerlig diskurs, som på den ene side vægtede liberale tanker om frit valg og på den anden side omfattede en forbindelse til traditionen (ibid. p. 473). En medvirkende årsag kan være, at gymnasielærerne ikke i samme grad som folkeskolelærerne i dagligdagen er blevet konfronteret med de pædagogiske diskurser. Folkeskolerne har længe været befolket af flere faggrupper, der med rod i forskellige diskurser har udfordret hinanden, mens gymnasielærerne i højere grad er en ensartet gruppe, hvor formidlingstraditionen gennem pædagogikum er gået i arv fra generation til generation og indtil oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved SDU i 1998 uden nævneværdige videnskabelige input.

#### 4.1.1 Udviklingen af Ny faglighed i ministerielle publikationer

Diskursen om en Ny faglighed indskrives sig i en intertekstuel kæde, der i nordisk regi tager fart med udgivelsen af *Ansvar for egen læring* (Bjørgen, 1991) samt senere *Læringens univers* (Hermansen, 1996) og til dels *Læring* (Illeris, 1999).

I det følgende vil vi kort referere centrale pointer i en række publikationer fra de sidste ti år, som tilsammen leder frem mod en faglighedsdiskurs funderet i læringsdiskursen. Gennemgangen rummer både publikationer, der retter sig mod det danske uddannelsessystem som helhed og smallere fokuseret mod udviklingen i det almene gymnasium.

##### Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet

Målet med publikationen er at anvise veje for en større opmærksomhed mod udviklingen af personlige kvalifikationer begrundet i arbejdsmarkedets ønsker om brede kvalifikationer, fleksibilitet og livslang læring. Der sondres ikke mellem personlige og almene kvalifikationer, mens begge begreber sættes overfor begrebet om faglige kvalifikationer i en forståelse af det personlige og det faglige som hinandens betingelser. Med direkte referencer til Bjørgens begreb om 'Ansvar for egen læring' (AFEL) anbefales en række tiltag til understøttelse af den enkelte elevs læringsstil, bl.a. problem- og projektorienteret tværfaglig undervisning samt kropslige, sanselige og musiske aktiviteter. Lærerens funktion er som konsulent og vejleder for eleven. Det konstateres, at summative evalueringer af faglige resultater fremskriver et traditionelt læringsbegreb, hvorfor eksamen som vi kender den har en hæmmende funktion i forhold til målet om

AFEL som pædagogisk tilgang. Evalueringer bør i stedet fremstå som en integreret del af undervisningen. (UVM, 1996)

**Kvalitet der kan ses** Publikationerne præsenterer projektet af samme navn med formålet at opstille en kvalitetssystematik for fortsat udvikling af kvalitet i uddannelserne. Kvalitet betragtes som en flertydig, dynamisk størrelse i form af elevens individuelle læreprocesser. Der opstilles en metodologi, som måler kvalitet på overordnet to områder: de deciderede målsætninger for præstationer og resultater samt forudsætningsmålene/rammevilkårene forstået som forudsætningerne for tilvejebringelse af kvalitet. Hertil knyttes en eller flere kvalitative eller kvantitative indikatorer eller tilstandsbeskrivelser, der enten viser noget om målopfyldelsen eller beskriver de tilstande, som er forudsætningen for målopfyldelsen. Af de målsætninger, der uddybes i rapporterne med udgangspunkt i den skitserede metodologi, kan nævnes effektiv ressourceudnyttelse og højt fagligt niveau, mens der mht. rammevilkårene bl.a. fokuseres på de fysiske rammer og lærerens understøttelse af den individuelle læreproces. (UVM, 1997a, 1999a, 2000a)

**Uddannelsesredegørelse 1997** Globaliseringen samt overgangen til lærings- og vidensamfundet er centrale omdrejningspunkter i redegørelsen, der analyserer det danske uddannelsessystem i forhold til sydøstasiatiske lande Japan, Thailand, Singapore og Korea. En række senarier for 2025 fremlægges med blik for om de danske uddannelsesstraditioner enten må indrette sig på den globale udvikling eller vil fremstå som eksempel til global efterfølgelse. Der udvises opmærksomhed omkring internationale tendenser som øget fokus på evaluering, tilretning mod et internationalt uddannelsesmarked samt globale managementsstrategiers syn på kvalifikationer. (UVM, 1997c)

**National kompetenceudvikling** Rapporten indleder med at proklamere målet om en dansk placering i top 10 i OECDs sammenligninger indenfor en årrække på 5-10 år. Et højt uddannelsesniveau som forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne er den overordnede præmis for rapporten, der efter en analyse af erhvervslivets fremtidige krav til kvalifikationer bl.a. anbefaler øget evaluering, styrket internationalisering og fokus på en ny lærerrolle med udgangspunkt i AFEL. (UVM, 1997b)

**Kvalitet i uddannelsessystemet** Som noget nyt byder Finansministeriet

i 1998 ind med en samfundsøkonomisk funderet tilgang til kvalitetsbegrebet i uddannelsessystemet. Rapporten fokuserer på uddannelsesstrategiens overordnede betydning for samfundsøkonomien, herunder bl.a. eksisterende kvalitetsmåls relevans, indholds- og styringsmæssige forskelle og ligheder i international sammenligning, samspillet mellem uddannelse, forskning og erhvervsliv samt endelig gennemgang af incitament for gennemførelse af uddannelse. I forhold til kvalitetsbegrebet vurderes henholdsvis almene, forstået som bl.a. læsning, regning, fremmedsprog og IT, og faglige færdigheder, især i kobling til internationale sammenligninger. Personlige færdigheder som kommunikative og analytiske evner, selvstændighed, kreativitet og kritisk sans synes endnu ikke at kunne måles. Rapporten anbefaler bl.a. øget fokus på evaluering som et redskab mod bedre sammenhæng mellem udgifter og kvalitet. (Finansministeriet, 1998)

**Standarder og profiler** Rapporten følger op på et udviklingsarbejde udført i skoleåret 1997/98 med det formål at opfylde kravet om synliggørelse af de gymnasiale institutioner samt fremme evalueringskulturen og kvalitetsudviklingen. Med baggrund i drøftelser i OECD-regi præsenteres et begrebsapparat, der retter blikket mod arbejdsforudsætninger og -resultater (standarder) samt lokale standarder for arbejdsprocessen (profiler). Gennem optimering og eksplicitering af standarderne er målet at skabe de optimale betingelser for den lokale profilering. I øvrigt problematiseres to forhold vedrørende den generelle tendens til standardisering af offentlige institutioner: risikoen for markedskræfternes indflydelse på det offentlige udbud og krydsfeltet mellem centraliserings- og decentraliseringstendenser. I forhold til det sidste skal en skoles profil fortsat være et udtryk for decentrale beslutninger, mens standarder i følge rapporten bør fastlægges centralt. (UVM, 1998a)

**Uddannelsesredegørelse 1998** Spørgsmålet om kvalitet i uddannelser tages op med udgangspunkt i en analyse af de aktuelle samfundsforandringer, herunder begreber som internationalisering, individualisering, fleksibilitet, kompleksitet og informationsteknologi. Udviklingen fører i følge redegørelsen bl.a. til krav om faglige og tværfaglige kompetencer, selvstændighed og samarbejdsevner, evnen til at tilegne sig ny viden og omstillingsevne. Endvidere må uddannelsernes kvalitet være høj og kunne sammenlignes internationalt. I den forbindelse fokuseres på udvikling af bedre evalueringskulturer med fokus på synliggørelse

og udvikling. (UVM, 1998b)

**Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser** Med udgivelsen af denne publikation indledes et udviklingsarbejde, der sigter mod fremtidssikring af ungdomsuddannelserne gennem bl.a. større faglige og personlige udfordringer samt fokus på studiekompetence. Der sondres i tråd med arbejdsmarkedspolitiske overvejelser<sup>1</sup> mellem faglige, almene (tværfaglige), personlige og sociale kompetencer. Det almene forstås som bl.a. analytiske og kommunikative evner samt beherskelse af forskellige arbejdsformer mens det personlige vedrører selvstændighed, selvtillid, initiativ, ansvarlighed og kreativitet. Samarbejdsevner samt åbenhed og omgængelighed kategoriseres som sociale kompetencer. Almendannelse, der opnåes gennem den faglige undervisnings metoder og indhold forankret i universiteternes forskningsbaserede fag, karakteriseres med begreberne selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed. (UVM, 1999b)

**Uddannelsesredegørelse 2000** Rapporten sætter fokus på begrebet 'faglighed' med blik for de udfordringer, fagligheden møder bl.a. i et internationalt perspektiv. Scenen sættes med globaliseringen som den centrale tendens, der på én gang skaber nye muligheder for kulturel frisættelse og maner til besindighed omkring velprøvede værdier. Uddannelsessystemets organiseringsformer beskrives som udgået fra landsbrugs- og industrisamfundet, hvormed der lægge an til en argumentation for et fornyet blik på uddannelse i kraft af bl.a. overgangen til videnssamfundet. Især den fagopdelte skole problematiseres i forhold til arbejdsmarkedets tendenser til nedbrydning af fagskel til fordel for en tværfaglig, problemorienteret tilgang. (UVM, 2000b)

**Kvalitetsudvikling i gymnasiet** Med udgangspunkt i erfaringerne fra arbejdet med *Standarder og profiler* (UVM, 1998a) tilbydes en revideret systematik til hjælp i arbejdet med skoleudviklingen. Rapporten samler op på en række af de seneste års udviklingsarbejder med fastlæggelse af, at det for fremtiden er den enkelte skoles ansvar løbende at udføre en selvevaluering med henblik på fortsat udvikling af skolens profil. (Uddannelsesstyrelsen, 2001a)

**Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium** Som led i projektet *Det Virtuelle Gymnasium*, der forsøger at tegne et billede af et gymnasie, hvor IT spiller en betydelig rolle for organisering af

<sup>1</sup>Uddannelsesstyrelsen (2001b, p. 20)

undervisningen, indkredser denne anden rapport kompetencebegrebet ud fra forskellige vinkler: som en ny dannelse, som udvidet faglighed og som beherskelse af læreprocesser. I forhold til dannelsesaspektet fremskrives behovet for, at både naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora aktiveres, mens de to øvrige kompetencerammer fokuserer på det studieforberedende i form af bevidstgørelse af de faglige, almene, personlige og sociale kompetencemål med reference til *Udviklingsprogrammet* fra 1999. (Uddannelsesstyrelsen, 2001b)

**Bedre uddannelser** I handlingsplanen løftes blandt andre emner sløret for regeringens intensioner med en reform af det almene gymnasium. Centrale begreber er i den forbindelse samspil mellem fagene (faglighed frem for fag), vægt på fordybelse og valgfrihed (færre obligatoriske fag), målstyring frem for regelstyring og styrkelse af de naturvidenskabelige fag samt studiekompetencen i al almindelighed. Der lægges vægt på, at skolerne skal udvikle egne profiler, så kommende elever kan foretage et kvalificeret valg på et frit uddannelsesmarked. I forhold til faglighedsbegrebet betones behovet for klare målsætninger samt nationale eksamensstandarder og evalueringer. De overordnede mål er en høj faglig standard i international sammenligning samt fleksibilitet i forhold til at kunne indrette sig efter aftagernes (de højere uddannelsesniveauer samt erhvervslivets) forventninger. (Regeringen, 2002)

**Fremtidens uddannelser** Rapporten baserer sig på fire faglighedsprojekter indenfor matematik, dansk, fremmedsprog og naturfag gennemført i perioden 2001-03 og opsummerer og udpeger en række fokusområder for fremtidige uddannelsessatsninger. Der plæderes for vigtigheden af at udvikle et *fælles sprog* fagene imellem, byggende på bl.a. kompetenceformuleringer som udgangspunkt for beskrivelsen af faglighed, introduktionen af begreberne *undervisningsmål* og *minimalkrav* som led i en målsætning om faglig progression og nødvendigheden af velovervejede evalueringstrategier. (Busch et al., 2004)

Det interdiskursive felt, som læringsdiskursen trækker på, er vidt forgrenet. Dets syn på viden henter det i postmoderne diskurser som problematiserer traditionel viden og således nedtoner didaktikkens spørgsmål om fagenes indhold. Hertil skal føjes en psykologiserende diskurs, som med udgangspunkt i teorier om kognitive læreprocesser delegitimerer traditionel formidling. Med markedsdiskurserne introduceres begreber som effektivisering og kvalificering, der fører til formålsformuleringernes operationalisering. Målet

for undervisningen bliver metakognition og udvalgte personlige kvalifikationer, som samtidig er undervisningens indhold.

Læringsdiskursen er med slagord som *ansvar for egen læring*<sup>2</sup> det, der for alvor bringer gymnasiet 'up to date' i forhold til det reformpædagogiske efterslæb, idet læringsdiskursen i vidt omfang bygger på et reformpædagogisk grundlag. En række fælles træk er i følge Kraft (1998, p. 475):

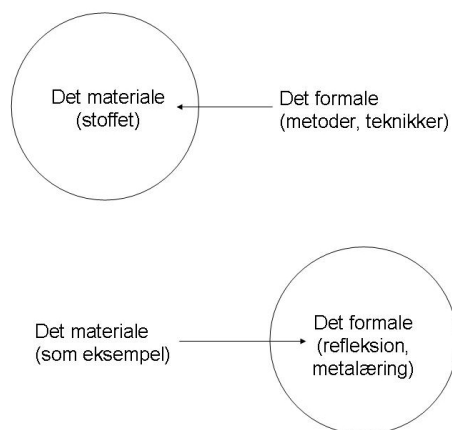
- vægtningen af individualiteten som centrum for det, der foregår i uddannelsesinstitutionerne
- vægtning af processer (udviklings- og læringsprocesser) frem for faglige resultater
- mistro til kundskabsformidling (med forskellige begrundelser) og en deraf følgende
- tendens til at omformulere undervisning til personlig vejledning

Men hvor reformpædagogikken afviser målsætninger, både indholds- og mere overordnede mål, med argumentet om, at enhver styring af undervisningen er uforenelig med individets udvikling, tager læringsmodellerne målstyring til sig som et centralt redskab. Devisen er, at kun i bevidsthed om målet med undervisningen kan den enkelte tilegne sig dette mål for efterfølgende at kunne reflektere over de udførte læreprocesser (ibid.).

Reformpædagogikkens indflydelse på uddannelsestænkningen medfører mindre opmærksomhed omkring skolens dannende rolle og større fokus på individets udvikling funderet i psykologien. Dermed ændrer skolens rolle sig fra gennem fagene at skulle danne elever til et samfund mod at skulle skabe betingelser for det autonome individs individuelle udvikling. Det er denne delvist moderne fase, der indtil nu er forbigået gymnasiet.

Med refleksion og metalæring som undervisningens formål mister indholdet værdi i kraft af dets relativitet, idet ét indhold er lige så godt et andet, så længe det tjener som pædagogisk tilrettelagt eksempel for undervisningens *egentlige* indhold: *opøvelsen af refleksion og metalæring* (figur 4.1). En udpræget og detaljeret målsætningsstrategi kan i den forbindelse ses som pejlemærker, som den lærende i sin selvrefleksion kan navigere og korrigere efter.

<sup>2</sup>Introduceres med Bjørgen, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Forlaget Tapir.



Figur 4.1: Forholdet mellem det materiale og det formale i henholdsvis uddannelses- og læringsdiskursen

## 4.2 Kritiske vinkler på læringsdiskursen

Læringsdiskursens funktionaliserede pædagogik kritiseres af Gerda Kraft med udgangspunkt i bl.a. Erling Lars Dale (Kraft, 1998, 2004). Hendes budskab er, at eleverne risikerer at blive sat under handletvang som konsekvens af uddannelsens tab af menings- og sammenhængsgivende indhold. Et centralt forhold er her forståelsen af viden.

Diskursen om den postmoderne delegitimering af traditionel viden er i sig selv ikke kontroversiel i det omfang den er vidt udbredt, ofte med referencer til Lyotard. Hans fremskrivning af videnstilstanden i det postmoderne samfund viser en radikal forandring af den videnskabelige diskurs fra at handle om bevis og sandhed til i kraft af løsrivelsen fra de store fortællinger at fokusere på ydeevne (Lyotard, 1982, p. 80 ff). Men forudsat at fremskrivningen er korrekt, er det stadig et åbent spørgsmål, om vi i dag *befinder* os i postmoderniteten, eller vi blot har nået et senmoderne stadie. Giddens mener det sidste, idet han beskriver den følelse af desorientering, vi i vesten lever med, som en konsekvens af, at vi endelig har gjort op med *forsynet* om fornuftens og empiriens eviggyldighed<sup>3</sup> — et opgør, der skaber en følelse af desorientering, fordi vi uden forsynet ikke længere er i stand til at forstå de begivenheder, der foregår omkring os (Giddens, 1994, p. 10, 47f). Viden

<sup>3</sup>“Oplysningstidens tænkning og den vestlige kultur generelt voksede ud af en religiøs kontekst . . . Det er således ikke overraskende, at fortællingerne for en befriet fornuft blot omformede forestillingen om forsynet frem for at erstatte den.” (Giddens, 1994, p. 47)

Undervisningsdiskurs	Udviklingsdiskurs	Læringsdiskurs
åndsvidenskab	reformpædagogik	neo-funktionalistisk læringspsykologi
dannelse	udvikling	læring
indholdsstyring	antiautoritær	målstyring

Tabel 4.1: Sammenligning af centrale begreber indenfor undervisnings-, udviklings- og læringsdiskurserne.

i traditionel form er i følge Giddens stadig efterspurgt, blot i erkendelse af, at der ikke er lighedstegn mellem viden og sikkerhed, hvorfor al viden før eller siden må revideres (ibid. p. 40).

På baggrund af Giddens' betragtninger fremstår de postmoderne diskurser om den traditionelle viden anderledes kontroversielle i læringsdiskursens forhold til hvad vi med let rystende hænder knap tør referere til som virkeligheden. Hvis vi antager, at det forholder sig, som Giddens foreskriver, hviler læringsdiskursen på et løst grundlag mht. sit fokus mod det performative, idet man med Giddens ikke har forkastet viden, men blot erkendt, at den ikke er evig gyldig.

Giddens' diskursanalytisk inspirerede beskrivelse af samfundsvidenskabernes indflydelse på de sociale praksisser kan medvirke til at forklare dette, idet han ser samfundsvidenskabernes formaliserede refleksion som fundamental for modernitetens refleksivitet (ibid. p. 41). Pointen er, at denne refleksivitet sker på baggrund af den viden, som samfundsvidenskabene gennem sin formaliserede refleksion har frembragt. Med andre ord: den viden, der ligger til grund for vores måde at tale om og beskrive de sociale praksisser er med til at konstituere samme praksisser. Når en samfundsanalyse som Lyotards med stor retorisk gennemslagskraft kan forklare vores følelse af afmagt og desorientering ved at fremskrive udviklingstræk som en irreversibel tendens, har denne udlægning mulighed for at opnå en diskursiv hegemoni i forhold til andre, måske mere komplekse forklaringsmodeller.

Når læringsteorien problematiserer viden, sker det på baggrund af antagelsen om, at den struktur, en given fagviden er organiseret i, lige så vel kunne have været anderledes. Informationer menes at kunne "trækkes ud af deres faglige sammenhæng, kombineres vilkårligt og indgå i personligt meningsgivende sammenhæng" (Kraft, 2004, p. 75f). Det er denne individualisering, der vanskeliggør overordnede målsætninger for undervisning.

### 4.3 Kompetencebegrebet

Med læringsdiskursen følger et øget fokus på 'kompetencer' som erstatning for kvalifikationer og dannelse (Qvortrup, 2002b, p. 10), ikke mindst som konsekvens af, at opmærksomheden mod læring frem for undervisning udpeger viden i anden potens som målet for uddannelse. I den forbindelse påpeger Qvortrup, at den pædagogiske teori (udtrykt gennem læringsdiskursen) er "på nippet til at kamme over" (ibid.), idet den glemmer, at kvalifikationer er en forudsætning for tilegnelsen af kompetencer. En sådan forbindelse mellem kompetencer og kvalifikationer indskriver Qvortrup i sin beskrivelse af videnssystemets kategorier, hvor tilegnelsen af kvalifikationer kobles til undervisning (direkte læringsstimulering) mens tilegnelsen af kompetencer kædes sammen med eksempelvis projektarbejdsformen (appropriation). Pointen er, at der under et projektarbejde, hvis højere mål er reflekssive færdigheder, inddirekte opnåes en række kvalifikationer i kraft af faktisk viden, men at denne viden i kraft af dens tilegnelse uden om den undervisningsfunderede formidling, ikke er organiseret ud fra dens egen-systematik, dvs. de traditioner for systematik, som det givne fag tilbyder (ibid. p. 14). En afskrivning af begrebet undervisning er således med til at underbygge en blindhed for fagkonstruktionerne og deres strukturelle og historiske erkendelsers gyldighed.

Som netop Qvortrup påpeger er der med reformen — i tråd med Lyotards fremskrivning ang. kommensurabilitet — sket en ekspansion af de eksplicite, handleorienterede mål for undervisningen i gymnasiet. S. Beck og Gottlieb anfører to initiativer som centrale for understøttelse af denne udvikling: for det første at der med 1999-bekendtgørelsen indføres en ny §1, hvor det 'studieforberedende' erstattes af begrebet 'generel studiekompetence'. Dette skal ifølge S. Beck og Gottlieb "ses som et vink med en vognstang om, at tiden er kommet til at betone elevernes 'læring' og kompetenceudvikling" (S. Beck & Gottlieb, 2002a, p. 50); for det andet at der med Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser (UVM, 1999b) igangsættes en proces med 'kompetencebegrebet' som den gennemgående mesterbetegner, og som betoner elevens læring frem for fagenes indhold (ibid. S. Beck og Gottlieb).

#### 4.3.1 Kompetencebegrebets konsekvenser for evaluering

Inden vi ser på bekendtgørelsens evalueringsbegreb og det deraf fremskrevne syn på kvalitet, vil vi dvæle et øjeblik ved den række af overvejelser, der på hver sin måde behandler forholdet mellem evalueringsform og kvalitets-

forståelse.

I et historisk blik på knap 200 års evalueringsformer i gymnasiet giver Haue (2000) et indtryk af, at skolernes valg af målemetoder formår at indrette sig på samfundsudviklingen. Debatten om den ny fagligheds kompetencebegreb ses som en del af udviklingen frem mod nye evalueringsformer i erkendelse af, at eksamen indtil nu har været indrettet på det statiske samfunds betingelser med et snævert blik mod udenadslære og fag-faglige kvalifikationer.

At forlade eksamen som primær evalueringsform bliver dog en udfordring omend det kan virke nok så nødvendigt den ny faglighed taget i betragtning:

Eksamenens store signalværdi gør det vanskeligt at ændre den, og derfor kan det ikke undgås, at den i perioder, når et paradigme er ved at være nedslidt, kommer til at virke som en strukturel flaskehals i systemet. (Haue, 2000)

At eksamen som vi kender den ikke understøtter den ny faglighed, indrammer Jensen (2002):

Én ting er at skabe evalueringsmetoder, som inddrager nye målinger af kompetencer, noget andet er at udvikle evalueringsmetoder, der understøtter det paradigmeskift, som selve kompetencesynsvinklen er udtryk for, nemlig at læringens 'produkt' er udvikling af aktivt handlende mennesker på vej i deres individuelle læreprocesser, og læringsrummet med hele dets værdigrundlag er afgørende for kompetenceudvikling.

En summativ, kontrollerende måling rummer ikke den ny fagligheds kvalitetsforståelse, der som nævnt har progression i centrum, og derfor bør der udvikles nye, flerdimensionelle evalueringsformer, der modsat eksamens periodiske punktnedslag tager højde for både tid og rum som led i kompetencetilegnelsen.

## 4.4 Kernefaglighed

*Kerne-metaforen* introduceres i første omgang uden for faglighedsdebatten som et udbredt modsvar til den ekspansion af opgaver, der er en følge af den fortsatte udvidelse af vidensområder (Iversen, 2002). Her er det forståelsen af en virksomheds eller institutions *kerneydelse*, der er med til at indramme de vigtigste opgaver og skabe fokus omkring disse.

I forhold til skolens formål har samme problemstilling med ophobning af ydelsesområder været et tema:

Der kan opstå en situation, hvor skolen efterhånden har påtaget sig en række opgaver, som tilsyneladende løses bedre og mere effektivt i et andet regi — fx “ude i livet” — end i skolen. Man spørger her uvilkårligt: Hvad er egentlig skolens primære opgave, dens kerneydelse? (Iversen, 2002)

I det omfang, uddannelsesinstitutioner anvender begrebet *kerneydelse*, defineres denne langt overvejende som *undervisningen*, dvs. det, der foregår mellem lærer og elever primært i klasseværelset.

#### 4.4.1 Tre indgange til kernefaglighedsbegrebet

Det er den fortsatte udvidelse af vidensområder, der er katalysator for gennemslagskraften for et begreb om en særlig *kernefaglighed* i uddannelestænkningen. Vi vil her blotlægge tre forskellige vinkler på udfordringen, der på hver sin måde drager fordel af at definere en del af det faglige som kernen i faget og som anvender kernefaglighedsbegrebet som led i sin argumentation for berettigelsen af øget opmærksomhed. At begrebet netop er tænkt til at kunne indgå i den uddannelsespolitiske og didaktiske debat på tværs af øvrige meningsskel understreges af, at kernefaglighed “er konstrueret som et retorisk, pragmatisk begreb” (Krogh, 2003, p. 22) beregnet på at mobilisere lærere og andre til en frugbar dialog i forbindelse med ændringer i læreplaner, idet et fokus på indholdet frem for på formålet (de ønskede kompetencer) svarer til “den mest udbredte måde at betragte undervisning på” (Iversen, 2002).

Introduktionen af *kernefaglighedsbegrebet*, kan analogt til kerneydelsestænkningen ses som et redskab til i undervisningen at skære ‘det overflødige’ bort og fokusere på ‘det vigtigste’. Det er denne synsvinkel, der anlægges i Undervisningsministeriets *Uddannelsesredegørelse 2000*:

Resultatet [af nye vidensområder] er, at fagene indholdsmæssigt bliver overlæst, elever og studerende overbebyrdet og undervisningsformen mere og mere encyklopædisk og kompendieagtig. I en sådan situation må man besinde sig på, hvorledes der kan foretages en hensigtsmæssig beskæring af det faglige vildnis, så der kommer et velproportioneret buskads ud af det. (UVM, 2000b, p. 34)

Rapportens løsningsmodel er at “indkredse en kerne i fagene enten ved at fokusere på indhold, metode og/eller kompetencer.” Kernefagligheden opstår i denne forståelse som et fokus på det centrale, i ‘beskæringen’ af det ellers uoverskuelige og fortsat voksende vidensområde. Målet er en genopretning af fagene, der ellers vil ‘vokse til’ (for at blive i plante-metaforen), og kernefagligheden er således et udtryk for ønsket om en tilbagevenden til den

faglighedsforståelse, man havde før det post-traditionelle ryk-ind, men opdateret med de nye erkendelser, der er gjort i den mellemliggende periode. Denne kernefaglighed er et udtryk for *genopretningsdiskursen* i tråd med dens opgør med værdirelativismen og svarer til, hvad Iversen (2002) betegner som *fagets ryggrad*.

I samme rapport lægges der op til en anden forklaring af nødvendigheden af et kernefaglighedsbegreb, funderet i et politisk ønske om større tværfaglighed og nye arbejdsformer:

Begrebets aktualitet skyldes det politiske ønske om at fag overalt i uddannelserne besinder sig på hvad der er deres centrale opgave og lader denne besindelse få konsekvenser for tilrettelæggelsen, herunder betingelserne for at knytte an til områder udenfor kernen og benytte arbejdsformer af projektorienteret karakter (som ikke i sig selv er egnet til at sikre kernefaglige kompetencer). (Harder, 2000, p. 133)

I denne optik er det ønsket om projektarbejdsformen, der bliver styrende for begrebsdannelsen, idet projektarbejdet fordrer tværfaglige løsninger i det omfang projektets løsning ligger uden for fagets rammer. Nødvendigheden af en kernefaglig forståelse opstår således i ønsket om, at den lærende opnår basale (kernefaglige) kompetencer som baggrund for eller sideløbende med den projektorienterede navigeren på fagenes brudflader. Det faglige må prioriteres med det formål at definere en minimumsudgave af fagligheden, som omfangsmæssigt kan tillæres ved siden af det primære, projektorienterede arbejde. Denne kernefaglighed kan betegnes som en minimumsfaglighed og knytter primært an til *arbejdsmarkedsdiskursen* i kraft af dens intentioner om fleksibilitet i forhold til historiske faggrænser.

En tredje indgang til en kernefaglig begrebsdannelse kan ses i lyset af den politiske intention om mål- og rammestyring. Igen er det den stigende kompleksitet i det den øgede vidensmængde, der er katalysator i kraft, af at det fra politisk side er svært at gennemskue, om man får (uddannelsesmæssig) kvalitet for pengene.

Et centralt middel for mål- og rammestyringstænkningen, er evaluering. Spørgsmålet, som også Undervisningsministeriet stiller sig i projektet om den synlige kvalitet, er hvilke kriterier, kvaliteten kan anskueliggøres ud fra. Samtidig er rapporten opmærksom på, at der er kvaliteter, der ikke umiddelbart kan måles, så som selvstændighed, initiativrigdom og samarbejdsevner (Finansministeriet, 1998, afsnit 6.2). Tilbage står de faglige og almene færdigheder, som *kan* evalueres, men under forudsætning af, at der opstilles klare, fælles mål, i forhold til hvilke evalueringsresultaterne skal vurderes.

Den kernefaglige tænkning opstår således i behovet for evaluerbare kompetencemål og -krav, hvoraf ikke mindst de sidste, minimalkravene, er indtænkt i en kvantificerbar form, idet der lægges op til, at opfyldelsen af kravet skal kunne evalueres f.eks. gennem standardiserede tests (Busch et al., 2004, p. 80). Et sådant kernefaglighedsbegreb kunne overordnet karakteriseres som en evaluerbar faglighed, med de begrænsninger af indholdet, som kravet om målbarhed stiller og trækker ligesom minimumsfagligheden på arbejdsmarkedsdiskursen i sin stræben efter at synliggøre uddannelsens kvaliteter.

Disse tre indgange til kernefaglighedsbegrebet — den genoprettede faglighed, minimumsfagligheden og den evaluerbare faglighed — vil ikke nødvendigvis tilvejebringe et fælles udtryk for det kernefaglige. Vil man genoprette de enkelte fag som de primære bærere af viden og indsigt i den overbevisning, at *faget* er den konstruktion, som rummer størst lærings- og erkendelsespotentiale, må der i udvælgelsen af det kernefaglige inddrages et større indhold af de videnskonstruktioner, som faget til dato har leveret end i en minimumsfaglig forståelse, hvor lærings- og erkendelsespotentialet er størst i et mellemfagligt samspil på tværs af og som overbygninger til kernefaglighederne.

Mens disse kernefagligheder rummer et modsætningsforhold, placerer den tredje forståelse, den evaluerbare faglighed, sig udenfor det kvantitative dilemma, hvor kriteriet for en plads som indhold i den faglige kerne, er stoffets evne til at lade sig dokumentere som indlært eller erkendt af den lærende (eleven).

Vi mener her, at det er vigtigt at bemærke, at denne kernefaglighedsforståelse ikke kun fungerer afgrænsende for det kernefaglige indhold men også er med til at udvide rammerne for, hvad der kan betragtes som et fags primære indhold i kraft af at nye vidensområder kan finde plads netop i kraft af deres evne til at lade sig dokumentere.

# Kapitel 5

## Perspektiver

### 5.1 Problematisering af målstyring

Erling Lars Dale kritiserer med udgangspunkt i Dennis Carlsons bog *Teachers and crises*<sup>1</sup> den med NPM øgede tilslutning til målstyring i uddannelsessystemet. Det er Dales pointe, at målstyring i jagten på høj kvalitet i undervisningen tildækker en række forhold af relevans for en professionaliseret undervisning.

For det første problematiseres det ledelsesmæssige ønske om/behov for 'hårde data', som fører til en kvantificering af målene for undervisningen (Dale, 1998, p. 153). Det ses i den forbindelse som et centralt problem, at der inden for lærerkulturen ikke har været tradition for at vurdere den undervisningsmæssige kvalitet, bl.a. pga. fravær af kollegialt fællesskab omkring undervisningssituationen og en deraf følgende mangel på et fælles sprog om det, der foregår i klasserummet. Uden et sådant professionaliseret sprog henvises læreren til at "måle undervisningen ud fra kriterier, som ikke kræver professionel vurdering" (ibid.).

En anden problematisk tendens ved målstyring er i følge Dale, at ansvaret for undervisningens planlægning og vurdering (evaluering) overtages af instanser uden for skolen, for planlægningens vedkommende af 'læreplans eksperter', der i udpenslingen af konkrete adfærdsmål tager det pædagogiske ansvar fra læreren (ibid. p. 155). Undervisningens evaluering overgår til konsulentfirmaer, som med udgangspunkt i erhvervslivets traditioner kan give anbefalinger om bedre ressourceudnyttelse og effektivitet (ibid. p. 153f). Læreren opgaves reduceres til 'arbejdsleder' med ansvaret for 1) at eleverne udfører de aktiviteter, der følger den mest direkte vej til opnåelse af undervis-

---

<sup>1</sup>Dennis Carlson (1992) *Teachers and crises*. Routledge

ningsmålene samt 2) en ritualiseret vurdering af elevernes refleksionsniveau som et parameter i evalueringsstrategien (ibid. p. 155).

Endelig lægger målstyring op til irrationel adfærd i kraft af en incitamentstruktur, der i højere grad sigter mod at stille det næste led i hierarkiet tilfreds gennem dokumentation af målopfyldelse end mod udførelsen af professionel, reflekteret undervisning (ibid. p. 158). Med *dokumentationen* af undervisningen snarere end undervisningen selv som mål, understreges den undervisningsens krise, som Dale mener målstyringen bidrager til.

## 5.2 Evaluering og kvalitet

Evalueringer er i uddannelsessystemet siden begyndelsen af 1980'erne trådt tydeligere og tydeligere frem som en naturlig del af den institutionelle praksis (Christensen & Freltoft, 2002, p. 40). To diskurser står stærkt i den diskursive kamp, nemlig henholdsvis en kontrol- og en udviklingsdiskurs. Mens kontroldiskursen primært knytter sig til økonomiske styringsredskaber, hvor kvalitet defineres som det, der fører til øget velfærd og velstand, binder udviklingsdiskursen an til undervisningens indhold og udførelse med almindelse som kvalitativ faktor.

Diskurs	Evalueringsbegreb	Kvalitetsbegreb
Kontrol	institutionsrettet	øget velfærd/velstand
Udvikling	elevrettet	almendannelse

### 5.2.1 Kvalitetsdiskurser

Vi vil fremhæve to fremstillinger, der på hver deres måde bidrager til det kvalitetsbegreb, vi synes står stærkest i de aktuelle uddannelsespolitiske diskussioner.

Først vil vi pege på Finansministeriets rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet* udgivet på baggrund af overvejelser omkring "uddannelsessystemets virkninger på samfundsøkonomien" (Finansministeriet, 1998, afsnit 1.2). Kvalitet defineres her dels som "egenskaber ved uddannelsessystemet, der kan lede til øget velfærd og velstand, såvel for den enkelte som for samfundet", dels som "ensbetydende med god målopfyldelse" i forhold til de "samfundsmæssige værdier og politiske prioriteringer" (ibid. afsnit 6.2).

På den måde tager kvalitetsbegrebet udgangspunkt i cost-benefit betragtninger om 'value-for-money' men værdisat gennem de dynamiske, politisk bestemte målsætninger.

Rapporten tilskriver som en del af de samfundsmæssige værdier erhvervslevet et stigende ønske om især personlige kvalifikationer som analytiske og kommunikative evner, men er samtidig bevidst om manglende evalueringsredskaber, der kan måle disse personlige kvalifikationer.

De målsætninger, hvortil der kan opstilles direkte målbare indikatorer, vil således typisk få en større vægt, end de målsætninger, hvor resultaterne ikke på samme måde kan måles umiddelbart. (ibid. afsnit 6.4)

Konsekvenserne af dette misforhold behandles ikke yderligere.

Med udgivelsen af *Fremtidens uddannelser* (Busch et al., 2004) samlede undervisningsministeriet op på en række rapporter, der søgte at indkredse en ny faglighed. Der gøres i brede vendinger op med den pensumorienterede faglighedsforståelse til fordel for kompetencebeskrivelser, hvormed fokus flyttes “fra lærerens gennemgang af kendsgerninger og stof til den lærendes udbytte af undervisningen” (ibid. p. 19). Kompetenceformuleringerne begrundes i de senmoderne vilkår (ibid. p.21), og desuden påpeges det at den kompetencebeskrivende faglighed er en international tendens (ibid. p. 22).

Dannelsens indhold i form af personlige kompetencer forstås som forudsætning for opnåelse af de faglige mål:

Kompetence opnås først når faglighed forenes med personlig myndighed, herunder parathed og evne til at stille kritiske spørgsmål og tage stilling. (ibid. p. 21)

Med denne formulering fanger en måling af de faglige kompetencer således også i en eller anden grad de personlige kompetencer, i det mindste i de tilfælde, hvor de faglige mål er opnået. Det uddybes ikke yderligere i hvilket omfang de ikke-faglige kompetencer bør eller kan måles.

Kvalitetsbegrebet knytter sig primært til den faglige progression forstået som den lærendes fortsatte udvikling indenfor og på tværs af uddannelses-systemets delsystemer (ibid. p. 11) — en synsvinkel som netop kompetenceformuleringerne med sit elevfokus lægger an til (ibid. p. 26).

### 5.2.2 Bekendtgørelsens evalueringsbegreb

Det er kun relevant for denne opgave at beskæftige sig med gymnasiets evalueringsformer i det omfang, at de påvirker musikfagets stilling. Det er derfor oplagt at undersøge, om de evalueringsstrategier, gymnasiet er pålagt at udføre, på nogen måde udgrænser musikfaglige eller musikalske vidensområder eller kompetencer med det resultat, at fagets position svækkes.

Bekendtgørelsens evalueringsstrategier favner bredere end tidligere. Både institutionsrettede og elevrettede evalueringsformer er i spil med brug af både summative og formative metoder. Vi vil her kort komme ind på de forskellige evalueringsformer med henblik på at tegne et billede af det kvalitetsbegreb evalueringsstrategierne er med til at fremskrive.

Den del af evalueringsstrategierne, der vedrører eleverne, er i bekendtgørelsen opdelt i en bred, løbende evaluering, der sigter mod de faglige, almene og personlige kompetencer samt en rent faglig evaluering udtrykt gennem karakterer evt. suppleret med et vidnesbyrd.

Den løbende evaluering kan ses som et led i en overordnet selv-evalueringstrategi, der indskriver sig i den kontrollerende diskurs som en del af den institutionelle kvalitetssikring. En løbende refleksion over egen praksis ses her som garant for opretholdelse og udvikling af høj kvalitet i form af progression. Med Dahler-Larsens overvejelser in mente kan den løbende evaluering dog også betragtes som en fortsat bekræftelse af de eksisterende praksisser (Dahler-Larsen, 1998, p. 162ff). Det at foretage løbende evaluering bliver i denne optik til en symbolsk handling, der afslører ikke bare det gældende værdisæt men også, gennem fraværet af evaluerende virksomhed, hvilke værdier, der ikke opnår legitimitet.

I forhold til eleverne skal den løbende evaluering afstedkomme, at der sker en "vurdering af elevens faglige, almene og personlige kompetencer og sikres udvikling af disse" (§ 107, stk. 2, Stx-bekendtgørelsen, 2004). Videre hedder det, at evalueringen både skal ske "ud fra de mål, der er opstillet for uddannelsen som helhed, og ud fra de mål og de bedømmelseskriterier, der er opstillet for undervisningen, jf. de pågældende læreplaner" (ibid. § 107, stk. 3). Det er således de almene og personlige kompetencer samt den faglige målopfyldelse, der er evalueringernes objekt og som gennem den fortsatte opmærksomhed tilskrives værdi.

Standpunktskarakteren som evalueringsform har primært funktion af social sortering, men fungerer tillige som pejlemærke for, om uddannelsens mål overordnet set opfyldes (Christensen & Freltoft, 2002, p. 23). Karakteren skal i følge bekendtgørelsen udtrykke "graden af den enkelte elevs opfyldelse af målene for faglig viden, indsigt og metode" i forhold til det enkelte fags læreplan.

Mens det faglige niveau således er en parameter i både den fremadrettede evaluering og den bagudrettede karaktergivning er de almene og personlige kompetencer kun i spil i forhold til den løbende evaluering. En række forhold kan være medvirkende hertil, både historiske og praktiske.

Først og fremmest er det en del af skolernes historie at meddele standpunktskarakterer i forhold til den faglige formåen. Denne tradition er opstået

i en tid, hvor faglighed i form af en høj grad af udenadslære let lod sig måle og derefter omsætte til en karakter (Haue, 2000). Den almene dannelse, som også dengang var en del af skolens formål, var knyttet til det faglige stof i kraft af en material dannelsesforståelse, hvorfor den givne standpunktskarakter i det, der betragtedes som de almindelige fag<sup>2</sup>, på en og samme tid var et udtryk for den faglige formåen og det almene dannelsesniveau.

Det i dag mere brede spektrum rummer både materiale og formale elementer men i en bevægelse primært mod det formale i kraft af en udpræget markedsdannelse, hvor det er uddannelsen til det omskiftelige arbejdsmarked og dermed evnen til omstilling, der er i fokus med bl.a. mantraet om 'at lære at lære'. Hvor den materiale dannelse knytter sig til den pensum-styrede undervisning, er det formale dannelsesideal knyttet til de reformpædagogiske tanker om projektarbejder og tværfaglighed, og i denne sammenhæng skilles de faglige kundskaber og dannelsesidealet som uforenelige størrelser i kraft af deres forskellige form. Dannelsesidealet, som det fremskrives i bekendtgørelsen, er således ikke faglige evner men i stedet funderet i begreber som refleksion, ansvarlighed, nyskabelse og kritisk sans, og spørgsmålet er i den forbindelse, om disse begreber nyder nok opmærksomhed gennem gymnasiets evalueringspraksisser.

Ud over de historiske begrundelser for den gældende evalueringspraksis foregår en diskursiv kamp om i hvilket omfang forskellige evalueringsformer overhovedet kan opfange og give et reelt billede af almene og personlige kompetencer. Bl.a. begynder Undervisningsministeriet efter flere år med kvalitetsudviklingsprojekter i 1997 en indkredsning af en kvalitetssystematik med initiativet *Kvalitet der kan ses* — en titel der lægger op til den tolkning, at ministeriet på daværende tidspunkt havde svært ved at anskueliggøre hvori kvaliteten i uddannelsessystemet bestod. Dette kan ses i sammenhæng med Finansministeriets rapport *Kvalitet i uddannelsessystemet* fra 1998, der gennemgående henviser til den danske uddannelsesmodels høje omkostningsniveau i sammenligning med andre lande, hvorfor uddannelsessystemet må bestræbe sig på at påvise hvilke kvaliteter, der leveres for pengene. Således foregår altså en italesætning af en 'kvalitet-for-pengene'-retorik sideløbende med en udvikling af et begrebsapparat, der formår at måle den komplekse kvalitet i uddannelsessystemet.

Et debatindlæg i fagbladet *Gymnasieskolen* fremstiller problematikken som foreløbig uløselig.

<sup>2</sup>Med gymnasireformen i 1850 flyttede en række almindelige fag filosofikum og filologikum fra universitetets rusår til gymnasiets fagrække. Det er i samme forbindelse, at gymnasiets dobbelte formål — almindelig dannelse og studieforberedelse — formuleres (Haue, 2000).

... personlige kompetencer er meget vanskeligere at have med at gøre end de faglige. De vil først vise sig af sig selv, måske efter mange år, når de senere uddannelser eller arbejdspladser stiller krav til de unge. Og vi kan ikke umiddelbart evaluere dem, for der er ikke udviklet metoder til dét. (Kaldan et al., 1998)

End ikke de faglige kompetencer er uproblematiske, idet man let ender med at evaluere "på taksonomiens laveste trin, viden og forståelse, mens [man] må lade de højere trin som analyse og fortolkning ligge" (ibid.).

I rapporten *Fremtidens uddannelser* (Busch et al., 2004) anbefales to redskaber i forfølgelsen af faglig progression, nemlig *undervisningsmål*, der skal formuleres som kompetencebeskrivelser kombineret med relevante evalueringsformer, og *minimalkrav*, der er udtryk for et mindstemål af faglige kompetencer og som samtidig er det faglige grundlag for at kunne opnå undervisningsmålene (p. 27ff). Samtidig slås det fast, at evaluering er et nøglebegreb i forfølgelsen af faglig progression.

Til forskel fra Finansministeriets rapport fra 1998 er bekymringen for en ikke dækkende evaluering skubbet i baggrunden i forhold til en bredspektret evalueringstrategi, hvor primært de formative evalueringsformer som logbøger og portfolio nævnes som kommende fokusområder. Det er dog de summative evalueringer, der primært kan finde anvendelse i forhold til begreberne *undervisningsmål* og *minimalkrav*, idet de netop skal måle udbyttet af undervisningen med henblik på at sætte ind med såkaldte reparationsforanstaltninger (Busch et al., 2004, p. 31). Spørgsmålet er, om man til forskel fra 1998 nu ser sig i stand til at kunne måle de personlige kvalifikationer, eller om kompetencebeskrivelserne er tiltænkt ikke at inkludere disse.

Svaret kan findes i rapportens præmis, nemlig indkredsningen en ny faglighed, der er kendetegnet ved faglig progression og sammenhæng (ibid. p. 11). I denne forståelse er vurderingen af de personlige kvalifikationer indeholdt i den faglige vurdering, idet de personlige kvalifikationer er en *forudsætning* for opfyldelsen af de faglige kompetencemål.

Introduktionen af undervisningsdifferentiering har ført til, at evalueringen af den enkelte elev tillige peger tilbage på underviseren med det formål at give baggrund for justeringer af undervisningens progression og niveau.

I 2005-bekendtgørelsen tilgodeses det dobbelte formål med elevevalueringen i formuleringen om, at den "løbende evaluering skal sikre, at den enkelte elev får et klart billede af egne styrker, svagheder og fremskridt og give grundlag for at justere undervisningen" (§ 109, Stx-bekendtgørelsen, 2005).

## 5.3 Kanon som svar på den postmoderne udfordring

Thyssen (2004) skriver om det senmoderne samfund, at vi, for at kunne tåle den ustabilitet, der ofte beskrives som et moderne grundvilkår, må besidde stor stabilitet (p. 332). Samme logik synes at præge diskussionen om kanon som centralt i kulturformidlingen, hvis kanon i denne sammenhæng betragtes som et stabilt underlag hvorpå ustabiliteten kan boltre sig. En sådan udlægning rummer dog ikke blot et opgør med den kulturradikale værdirelativisme i tråd med genopretningsdiskursen, men er også en tydeliggørelse af det, Løvlie betegner som det postmoderne dilemma (Løvlie, 2004, p. 316f). Her defineres det postmoderne som de problemstillinger, der opstår i kølvandet på de multikulturelle samfundsformer, de nye kommunikationsteknologier og det globale marked, der på hver deres måde udfordrer traditionelle og ikke-komplekse løsninger.

Når vi for et øjeblik retter blikket mod kanondiskussionen skal det ses i lyset af dette misforhold mellem problemstilling og løsningsforslag. I den forbindelse finder vi det værd at vise, hvorledes den politiske diskurs rummer en blindhed for en række af de gevinster, som det postmoderne indspark har ydet fagene.

### 5.3.1 Enheds- eller subkultur som værn mod udstødelse?

Den del af kulturkampen, der tager afsæt i bekymringen for den danske kulturs overlevelse i en globaliseret virkelighed, står mellem troen på frugtbarheden af en stærk, ekspliciteret hovedkultur byggende på myten om nationalstaten overfor den multikulturelle, værdirelative position, hvor identitet opstår i en individualistisk konstruktion. Således tager kulturministeren parti for det førstnævnte, når han hævder den danske kulturs forrang på de konservatives landsmøde 2005.

Hesseldahl (2004) nuancerer og begrundet synspunktet ved at opstille det multikulturelle samfunds mange subkulturer, der hver især kæmper for at opnå en magtposition, overfor en hovedkultur i kraft af en fælles forståelsesramme funderet i dansk historie og de deraf afledte værdier. Pointen med denne øvelse er for Hesseldahl at vise, hvordan et fælles fundament kan modvirke en udstødelse af de svageste, der ikke formår at tilkæmpe sig en magtposition på basis af den subkultur, de har valgt er knyttet an til. I en sådan fremskrivning er fællesskabet omkring historie og værdier led i en sikring af fortsat sammenhængskraft.

Omvendt taler eksempelvis Milner og Jensen om en igangværende, nonre-

versibel nedbrydning af nationalstaten i kraft af, at dets funktioner udhules og overtages i andre, internationalt funderede sammenhænge, hvorfor det nationale mister sin evne som samlingspunkt (Libak, 2004, i). De nationale kulturforestillinger er således kun en mindre del af summen af kulturelle påvirkninger, og i den kontekst er det ikke en gavnlig øvelse at hævde en særlig dansk hovedkultur, idet man risikerer af udstøde de subkulturer, der ikke lader sig indfange i en national kontekst.

Clausen (2005) beskriver det som en af nationalstatens sidste funktioner: at kunne definere, hvad der kulturelt er inde i varmen og hvad der ikke er. Han anfører at disse kulturelle grænser i kraft af deres fraværende fysiske form kræver særlig opmærksomhed for at kunne opretholdes, og ser kanondiskussionen som et led i denne bekræftelse af en særlig national kultur, der dermed konstituerer en sidste bastion for nationalstaten — en position, der i sin fortsatte insistens på en fælles hovedkultur, ifølge Clausen, fører til udstødelse af de ikke-inkluderede kulturer.

Professor på statskundskab ved Aarhus Universitet, Lise Togeby, mener at der i den danske debat om globaliseringens konsekvenser lægges overdreven vægt på det kulturelle, herunder de kulturelle forskelle, og peger på, at de største kulturelle skel i Danmark udgøres af sociale, økonomiske og uddannelsesmæssige forskelle (Syberg, 2005). I det omfang, at mødet mellem etniske kulturer ikke fremstilles som en frugtbar mulighed men som en kamp om retten til at definere det fælles, vil debatten kun virke yderligere marginaliserende, mener Togeby, og peger på kanondiskussionerne som eksempel på en for snæver opfattelse af kulturbegrebet.

### 5.3.2 Kanon som kulturel konservering

Her er udgangspunktet den dansk-skabte del af kulturen i en forståelse af, at denne del af kulturen er under pres med risiko for et domænetab set i lyset af de internationale og multikulturelle påvirkninger fra bl.a. medierne og en ændret befolkningssammensætning. Logikken må være, at et sådant domænetab med kanon-introduktionen vil kunne afværges eller i det mindste udskydes.

Det Konservative Folkeparti lægger i et oplæg om folkeskolen op til en flerstrengt argumentation for kanon, dels som garant for et hævet fagligt niveau, dels som nationalt fællesskabskonstituerende:

Det Konservative Folkeparti ønsker [...] at hæve det faglige niveau. Derfor har vi bl.a. længe ønsket en kanon — et fælles pensum med angivelse af, hvilke værker og forfattere der skal læses — idet det dels bidrager til at

løfte det faglige niveau, dels medvirker til at skabe større national sammenhængskraft. Det er i særdeleshed vigtigt i en tid, da den danske folkeskole er under stærk indflydelse fra mange forskellige kulturetninger, og hvor mange fravælger folkeskolen til fordel for en privat skole. (Konservativt oplæg om folkeskolen, januar 2005)

Kulturminister Brian Mikkelsen fulgte i sin tale på det konservative landsmøde i 2005 op på dette ved at betragte kulturarven som et værn mod globaliseringens trussel, der ifølge ministeren bl.a. tager form af udemokratisk subkulturer:

Kulturarven beriger os og styrker vores identitet som danske borgere i en tid, der er præget af globalisering og folkevandringer.

Kulturel oprustning er den bedste vaccine mod udemokratiske strømninger i samfundet [...]

Vi har [...] sat et arbejde i gang med at udarbejde en national kulturkanon. Den skal være en gave til alle borgere her i landet — også til indvanderne, der får en god adgang til de fælles referencerammer den danske kultur bygger på.

Ministeren ser således en løsning forankret i det traditionelle — det at rykke sammen om og bekræftes i de danske værdier — som en måde at møde en global udfordring.

## Del II

# Musikfagets legitimitet

Begrundelserne for undervisning i musik har ændret sig gennem historien og er aktuelt udfordret af en række diskurser om faglighed og læring. I denne del vil vi se på, hvorledes faget hidtil har legitimeret sig i forhold til samfundet samt hvilke udfordringer den Ny faglighed stiller.

## Kapitel 6

# Musikfaget i historisk lys

At musikfaget befinder sig i en kriselignende tilstand synes med gymnasierformen tydeliggjort i kraft af, at faget i fremtiden sandsynligvis vil mødes af under halvdelen i gymnasieeleverne. Det er som nævnt en del af denne opgaves målsætning at pege på mulige makrokulturelle årsager til, at faget ikke har formået at stå stærkt i de endelige prioriteringer fagene imellem, og en del af svaret findes muligvis i fagets historie. Således peger Frede V. Nielsen på, at det at faget i dag ikke længere synes at være forankret i en bestemt samfundsinsitution, har udløst en foreløbig uafklaret udfordring for faget:

For mange musikpædagoger er berettigelsen og den reelle nytte af deres virksomhed utvivlsomt blevet et problem i stigende takt med fagets løsrivelse fra en samfundsinstitution som kirken. Det fundamentale problem, som rejser sig, er spørgsmålet om fagets overordnede begrundelse og formål i det øjeblik, det frigør sig fra en forankring i det aktuelle samfund og dets institutioner. I praksis har det foreløbig vist sig vanskeligt at fastholde en sådan fundamental begrundelse på basis af "musikken selv" og dens karakter som æstetisk. (F. V. Nielsen, 1998, p. 92)

Et kig tilbage på musikfagets historie kan i den forbindelse være med til at kortlægge den tradition, faget er groet ud af, ikke mindst for at anskueliggøre hvordan faget tidligere har positioneret sig i forhold til samfundet. En central pointe er i den forbindelse forholdet mellem de græske idealer om dannelse og spørgsmålet om fagets nytteværdi — et forhold der synes til stadighed at være i spil, historisk set i en tilbagevendende revitalisering af de græske idealer og aktuelt udfordret af markedsdiskursers indflydelse på uddannelsestænkningen.

## 6.1 Musikfagets skiftende positioner

Det at undervise i musik er ikke en ny foreteelse. Til gengæld har *begrundelserne* for musikundervisning ændret sig gennem tiden, hvad den følgende gennemgang af musikundervisningens historie vil vise, startende for mere end  $2\frac{1}{2}$  tusinde år siden. I gennemgangen vil vi rette fokus mod de skiftende roller, musikfaget og musikken har haft.

Indledningsvis er det værd at bemærke den forskel mellem den antikke og den senere forståelse af begrebet *musik*, idet musik i den græske forståelse blev betragtet ud fra en bredere kontekst som “den kunst menneskene frembrakte gennem inspirasjon fra musene” (Benestad, 1976, p. 7) og som inkluderede både musik, mimespil og dans.

Et omdrejningspunkt for udviklingen langt op i forrige årtusinde er den skiftende betoning af og tilgang til fagene i *artes liberales*, der i løbet af middelalderen organiseres i henholdsvis *trivium* og *quadrivium*.

Trivium	Quadrivium
grammatik	geometri
rhetorik	aritmetrik
dialektik (logik)	astronomi
	musik

Hvor den græske tradition ser fagene som for det første “teoretiske eller intellektuelle beskæftigelser, som det sømmer sig for frie mænd at beskæftige sig med” og for det andet frigørende discipliner, der rækker mod “den rene erkendelses ideale højder” (Pedersen, 1979, p. 33) betragtede romerne dem mere som de teoretiske forudsætninger for den politiske tale og overtalelse. Således betoner grækerne primært fagene i *quadrivium*, mens romerne fokuserer på *trivium*, hvilket viser en forskel i tilgangen til undervisningens begrundelse: den kan som hos grækerne være funderet i et overhistorisk ideal eller som hos romerne begrundes i et samfunds behov.

Det er vores påstand, at forholdet mellem de to opfattelser stadig er et aktuelt uddannelsespolitisk tema, som lader sig afspejle også i gymnasiets formålsbeskrivelse i sondringen mellem almindelig og studieforbereelse. En del af dette kapitels rolle er således at give et billede af, på hvilken baggrund de to dannelsesopfattelser aktuelt lader sig manifestere.

### 6.1.1 Fra musisk dannelse til matematisk harmoni

Idealet om uddannelse for alle, der udvikles i de græske bystater fra det 6. århundrede f.v.t., afføder et skolesystem, der til forskel fra oldtidens skriver-

kultur har det brede sigte at forme det hele menneske gennem både intellektuel, artistisk og fysisk uddannelse (Pedersen, 1979, p. 18). Skolen er for de, der i øvrigt er fri for beskæftigelse (dvs. de havde slaver til at arbejde for sig) og ordet 'skole' betyder da også 'fri tid'. Antikkens skoler bygger på et humanistisk dannelsesideal, hvor det græske ord for dannelse, 'paideia', kommer til at stå for begreber som kultur og civilisation. Dannelsesidealet i forbindelse med musik fordrer således dans og sang, hvorfor det er en del af skolernes pensum.

Skolerne i Hellas flankeres af pythagoræernes skoler i de græske kolonier i Italien, der har menneskets renselse som mål. Her udvikles det senere i universitetspensummet så udbredte *quadrivium* byggende på den grundlæggende opfattelse, at verden, og dermed virkeligheden, kan beskrives med tal — en tro affødt af fascinationen af matematikkens iboende logik (ibid. Pedersen, p. 20; Aristoteles, 350 f.v.t.).

Musikken har også her en vigtig rolle, ikke som et praktisk-musisk fag, men som en kilde til at forstå den struktur, som alting er bygget op omkring. I sit værk om metafysikken skriver Aristoteles om pythagoræernes syn på verden:

[...] de syntes, at de i tallene så mange ligheder med det der er og bliver til, snarere end ild og jord og vand [...]; og da de fremdeles i tallene fandt Harmoniernes bestemte Forhold udtrykt og overhovedet alt andet i Naturen var en Afbildning af Tallene, medens Tallene selv var det primære i den hele Natur, saa antog de, at Talelementerne ogsaa var Elementer i alle eksisterende Ting og at hele det himmelske Univers var Harmoni og Tal. (ibid. Aristoteles)

Således er musikken hos pythagoræerne en matematisk diciplin, hvor studiet af musikkens iboende tal er med til at forklare altings sammenhæng.

De to retninger — hellenernes og pythagoræernes — mødes med Platon<sup>1</sup>, som forener både arbejdsmetoder og pensum i sit *Akademi* fra 393 f.v.t. Sigtet er stadig, som hos hellenerne, at uddanne eleverne til gode, dannede borgere (ibid. Pedersen, p. 22), men nu suppleret af pythagoræernes *quadrivium* og tankerne bag.

Aristoteles<sup>2</sup>, der er elev af Platon, opretter omkring år 335 f.v.t. en skole, der på ny skulle reformere skolesystemet, nemlig med etableringen af en egentlig forskning. Til forskel fra Platon, hvis styrke er hans evne til at sætte alting under debat, lægger Aristoteles vægten på det faktisk erfarede,

<sup>1</sup>Platon (ca. 428-348 f.v.t.). Græsk filosof.

<sup>2</sup>Aristoteles (384-322 f.v.t.). Græsk filosof.

hvilket sker gennem udforskningen af fænomener og strukturer (ibid. p. 24). Denne nye tilgang afføder bl.a., at de enkelte fag i højere grad end tidligere skiller sig ud som selvstændige videnskaber, i takt med at den indtil da i ordets dobbelte forstand *platoniske* videnskabsteori må se sig underkendt som dækkende. Det er i denne forbindelse at begrebet musik koncentrerer omkring den moderne forståelse og således af Aristoteles anvendes om det vi i dag vil kalde *tonekunst* (Benestad, 1976, p. 8).

### 6.1.2 Det religiøse som dannelsesramme

De græske skoler bevarer i flere århundreder deres position, omend skiftende politiske vilkår for deres opretholdelse afføder geografiske ryk væk fra Athen og Grækenland. Med romerrigets endelige fald omkring år 400 fremskynnes kristendommens rolle som primær religion i Europa, og de oprindelige græske skoler trænges bort af nye, der hviler på et kristent grundlag. En vidtgående konsekvens af denne tendens bliver et dalende kendskab til det græske sprog og dermed de græksprogede kilder til oldtidens videnskaber. Disse er dog for en dels vedkommende oversat til latin men med den mangel, at oversættelserne blot resumerer antikkens forskningsresultater og altså undlader at anskueliggøre de metodiske aspekter (ibid. Pedersen, p. 64).

Med kristendommens overtag erobrer klostrene nu skolernes rolle som midtpunkt for videnskabelige studier, men berøvet de græske skolers videnskabsteoretiske erkendelser, er arbejdet med at indhente nye empiriske grundlag for studierne sat næsten i bero.

Augustin<sup>3</sup>, der lever i tiden omkring år 400, forsøger med udgangspunkt i et ideal om kristen dannelse under indflydelse af nyplatonismen at opstille en syntese mellem tro og videnskab, som kommer til at sætte et tydeligt præg på klosterlærdommens indhold langt frem i tiden, og med rod i artens liberales forfatter han en række skrifter, heriblandt en musikteori. Hans musiksyn er præget af frygten for, at musikken med sin skønhed skal "stjæle opmærksomheden fra Guds ord" (Olsen, 2005). Hans arbejde fortsattes blandt andre af Boethius<sup>4</sup>, der ca. 100 år senere skriver en række musikteoretiske værker, der primært opsummerer ældre kilder og som vinder indpas som håndbog på middelalderens klostre i mange århundreder frem.

Nogle hundrede år senere forsøger Karl den Store<sup>5</sup> at skabe et egentligt skolevæsen. Meget lig Platons tanker om statens ansvar for folkets uddan-

<sup>3</sup>Aurelius Augustinus (354-430). Teolog og filosof med virke i Milano og Rom, senere biskop i den nordafrikanske koloniby Hippo.

<sup>4</sup>Anicius Boethius (ca. 480-524). Romersk politiker, filosof og matematiker.

<sup>5</sup>Karl den Store (742-814). Fransk konge og fra år 800 tysk-romersk kejser.

nelse, skal uddannelse udbredes til alle befolkningerne, dog ikke med det primære sigte at opnå et dannet borgerskab. Hans mål er til gengæld at bruge uddannelsen som en fælles-kulturel ramme, der kunne samle indbyggerne i det store rige og på den måde gøre befolkningen mere homogen, for igen at undgå konflikter og forsøg på løsrivelse (ibid. Pedersen p. 78). Skolerne får sæde på klostrene, som således må åbne sig for studerende udefra og på den måde ikke som før kan opretholde den afsondrethed, som menes at være velgørende for munkenes arbejder. Omvendt smitter også livet i klostrene af på tankerne om den ideale studieform i kraft af de traditioner og den regelbundethed, som senere kan ses på mange universitetskollegier.

Især musikfaget blomstrer i denne periode, affødt af liturgiens praktiske betydning for kirken, med de første systematiske beskrivelser af musikteorien samt videreudvikling af notation og harmonilære (ibid. p. 91).

Fra omkring det 11. århundrede gennemgår Europa en økonomisk, teknisk og social udvikling, som fører til konsolideringen af byerne som centrum for samfundenes vækst (ibid. p. 104), ikke mindst på baggrund af den relative fred, der hersker mellem de europæiske lande i denne tid. En del af forklaringen kan findes i den kristne oprustning, som klostrenes stærke position medfører og som manifesteres i aggresioner både mod de ikke-troende og mod kristne afvigere med korstogene i det 11. og 12. århundrede som de mest markante begivenheder (ibid. p. 100). I samme periode lukker kirken og dermed klostrene sig mere og mere om sig selv (ibid. p. 106), hvilket får konsekvenser for skolernes udvikling i bysamfundene, hvor både nødvendigheden og den økonomiske mulighed for at sætte fokus på udannelse vokser.

Det bliver domkapitlerne, der overtager klosternes undervisende rolle, og med dette skift åbnes muligheden for et bredere fokus end den blotte uddannelse af munke frem mod de reelt første offentlige (katedral-)skoler (ibid. p. 107). Det er stadig trivium som uddannelsens objekt, der med enkelte undtagelser dominerer, hvorfor også disse fag undergår den største udvikling i det, der betegnes som en humanistisk periode, med tendenser frem mod bl.a. egentlige sprog- og litteraturvidenskaber i kraft af fagenes forandring fra den romerske traditions realfag til at rumme mere filosofiske teoriapparater (ibid. p.110f). Endelig udvikles dialektikken i konfrontationen med teologien, hvilket bliver af stor betydning for åndslivet i perioden (ibid. p. 111ff) med de videnskabelige metoders indtog på teologiens domæne. Det videnskabelige mål er at afdække *sandheden* bag de anskuelse, der efter nærlæsningen af de bibelske tekster ofte fremstår som modstridende.

Quadrivium får først en renaissance med den bølge af oversættelser af de oprindelige græske værker, der indfinder sig fra omkring år 1100. Den bevirker tilsynecomsten en række modsætningsforhold mellem den litteratur,

der hidtil havde været anvendt (heriblandt Boethius' værker) og de græske originaler, der som nævnt rummer de i ældre oversættelser oversete metodiske aspekter. Det er bl.a. dette modsætningsforhold, der sammen med den efterhånden uoverskuelige stofmængde fører til dannelsen af de europæiske universiteter (ibid. p. 122f).

En række socio-økonomiske og -kulturelle forhold skaber betingelserne for, at middelalderens universiteter får sæde i byerne (ibid. p. 131ff), der således endeligt udmanøvrerer klostrene som centrum for uddannelse. *Artes liberales* får en helt central placering som en obligatorisk basisuddannelse, men det betyder ikke, at musikfaget får en vægtig placering, idet faget, i det omfang det bliver en del af pensum, betragtes rent teoretisk som en del af den anvendte matematik. Tillige forårsager stoftrængslen omprioriteringer af de syv *artes*-fag til fordel for nye fagkonstruktioner, ofte inspireret af Aristoteles (ibid. p. 264).

Den praktiske musikundervisning er stadig funderet i domkirkernes og klostrenes sangskoler (ibid. p. 282) og finder sin begrundelse i den herskende universalistiske verdensanskuelse. I denne forståelse er musikken primært bundet til den kirkelige liturgi (F. E. Hansen, 1999, p. 76), hvorfor også den musikalske uddannelse samt komponisternes arbejder er koncentreret omkring de kirkelige institutioner.

Fra midten af 1200-tallet og frem mod renæssancen ændres dette forhold, da komponisterne begynder at løsrive musikken fra de liturgiske rammer for at optage verdslige elementer. Fokus rettes mere mod tekniske spørgsmål end mod et filosofisk emne som musikkens formål (ibid. Benestad, p. 60) og nye stilarter opstår. Tendensen kan ses som et led i den begyndende adskillelse af stat og kirke med den deraf følgende opløsning af middelalderens universalistiske livsforståelse til fordel for renæssancens individualisme (ibid. F. E. Hansen, p. 76f).

Med renæssancen bliver antikkens dannelsesstanker igen normgivende, hvilket afføder stor musikalsk opmærksomhed i de europæiske samfund, herunder et øget fokus på musikfaget på universiteterne. Også den praktiske musik vinder indpas og forsvinder ikke igen på trods af det teoretiske musikfags vigende position fra slutningen af 1500-tallet (ibid. Benestad, p. 94).

I perioden inden — i det 15. århundrede — vinder kirkemusikken atter fodfæste, efter at Vatikanet er kommet over en lang periode med indre stridigheder, og fra 1420'erne vokser igen det pavelige kapels musikalske indflydelse, idet både fyrstehoffer og katedralkapeller lader sig inspirere heraf, ikke mindst hjulpet på vej af fyrstehoffernes gode økonomiske vilkår (ibid. F. E. Hansen, p. 104).

### 6.1.3 Musik som skolefag

Reformationen fra 1517 (i Danmark fra 1536) er en begivenhed, der for alvor ændrer vilkårene for musikalsk uddannelse. Latinskolerne, hvis sigte er at uddanne kommende præster, oprettes efter reformationen i købstæderne, og både lutheranske og calvinistiske skoler indfører i forlængelse af den liturgiske sang daglig sang på skoleskemaet (Rainbow, 1989, p. 50f). Mens Luther tilskriver musikken stor betydning med indførelsen af menighedssang på nationalsproget, deler Calvin Augustins tvetydige opfattelse af musik med kritik af andet end den uledsagede, enstemmige menighedssang, og især i tiden efter Calvins død i 1569 udvides forskellene mellem de to retningers musiksyn, idet der primært lægges vægt på Calvins kritik fremfor hans anbefalinger, der i højere grad er forenelige med Luthers tanker (ibid. p. 118). Udviklingen bevirker en forskel i det musikalske uddannelsesniveau lutheranske og calvinistiske områder imellem.

Med udgangspunkt i Bacons<sup>6</sup> tanker om misligholdelsen af undervisning i den teoretiske musik, tager Comenius<sup>7</sup> i første halvdel af 1600-tallet fat på udviklingen af pædagogiske hjælpemidler i form af bl.a. lærebøger rettet mod børn og unge (ibid. p. 85). Sigtet er en skolereform med musikundervisning som en central del, og hans tanker er med til at præge udviklingen af musikpædagogikken i tiden efter.

Ekspansionen af den nordeuropæiske økonomi fra midten af 1700-tallet er den igangsættende faktor for udviklingen af latinskolen frem mod andet end “unge mænds forberedelse til præstegerningen” (Haue, 2003, p. 63). En bredere fagvifte, der kan tilgodese nye krav fra samfundet, betyder at latinskolen efter en lang række reformer fra 1739 udvikles frem mod den lærde skole, der endeligt manifesteres med Madvigs reform i 1850.

I mellemtiden — fra begyndelsen af 1800-tallet — bliver sangfaget en obligatorisk del af folkeskolen (ibid. Rainbow, p. 120). Fagets væsentligste opgave både i folkeskolen og i latinskolen er at formidle og således bevare en folkelig sangtradition, der tematisk kredser om især det nationale og religiøse (F. V. Nielsen, 1998, p. 165ff) ikke mindst i lyset af den nationale opblomstring, der skal ses i sammenhæng med den samtidige romantiske bevægelse og opblomstringen af nationalstaterne (Laurson, 2001, p. 66).

I debatten frem mod reformen i 1850 spiller bl.a. Lütken<sup>8</sup> en aktiv rolle med udgivelsen af en afhandling, som lægger op til en omstrukturering af

<sup>6</sup>Francis Bacon (1561-1626). Engelsk filosof.

<sup>7</sup>Johan Amos Comenius (1592-1670). Tjekkisk teolog og pædagog.

<sup>8</sup>Johannes Christian Lütken (1791-1856). Fra 1822 adjunkt og senere lektor ved Sorø Akademi.

latinskolen. Målet er en enhedsskole, der med udgangspunkt i Herbart's associationslære<sup>9</sup> præsenterer en bred, almindelig fagrække, der betragtes som fundamentet for de dybere videnskabelige erkendelser, og på den baggrund er også sang og musik med i Lütken's reformtanker (Haue, 2004, p. 19f).

Madvig<sup>10</sup>, der som kultusminister fra 1848-51 står bag 1850-reformen, viderefører disse tanker, der i sin enhedstænkning løsriver den lærde skole fra universiteterne, som indtil da havde stået for eksaminationen og dermed i høj grad havde defineret både latinskolens niveau og indhold. Kun gennem denne selvstændiggørelse synes målet om almindelig dannelse muligt, idet der etableres en arbejdsdeling skolen og universitetet imellem, hvor skolen giver det almindelige grundlag for de på universitetet specialeserende studier. Almindelig dannelse er i denne forståelse indføringen i det centrale af en række ligestillede fag, herunder som noget nyt fag indenfor det naturvidenskabelige område, ikke mindst inspireret af H. C. Ørsted<sup>11</sup> (ibid. Haue, p. 89). I sin udførelse er undervisningen dog stadig præget af de klassiske sprog.

En central pointe, der er værd at notere sig, er i den forbindelse, at associationsteoriens forkastelse af fakultasteorien, der bygger på en forestilling om at indlært stof på ét område kan smitte af på andre områder, betyder at fag kun i meget begrænset omfang kan vikariere for hinanden. Det er på denne baggrund at udvidelsen af den lærde skoles fagrække skal ses.

Fra begyndelsen af 1900-tallet revitaliseres atter det græske dannelsesideal, denne gang af reformpædagogiske strømninger (ibid. F. V. Nielsen, p. 180), og med skolens nye mål om identitetsskabelse fortrænges de klassiske sprog- og kulturfag til fordel for danskfaget som dannelsens omdrejningspunkt (S. Beck & Gottlieb, 2002b, p. 10).

I opdragelsen af det hele menneske kommer det musiske i dets oprindelige form til at øve indflydelse på tænkningen af musikundervisningen. På sigt

<sup>9</sup>Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Tysk pædagog og filosof. Hans associationsteori bygger på antagelsen, at associationer er det grundlæggende princip for mental aktivitet, og følge teorien vil ny viden, når den præsenteres korrekt, indarbejdes i det allerede eksisterende vidensberedskab. Til forskel fra fakultasteorien, der påstår at viden og færdigheder kan overføres fra et fagområde til et andet med deraf følgende opmærksomhed mod særligt dannende fag, fordrer associationslæren en bred fagrække for at sikre, at etablerede forestillinger ikke blokerer for nye indtryk.

<sup>10</sup>Johan Nicolai Madvig (1804-1886). Filolog. Kultusminister 1848-51 og undervisningsinspektør for de lærde skoler 1848-74. Kultusministeriet havde under Madvig områderne vedr. kirke, undervisning og kultur som ressort.

<sup>11</sup>H. C. Ørsted (1777-1851). Fysiker og filosof. Ørsted havde en filosofisk tilgang til videnskaben og tilstræbte at se sammenhæng, helhed og harmoni i naturen. Udgav to store artikler om musik.

fører det til en udvidelse af sangfaget, der med navneskift til *musik* ud over den reproduktive afsyngning af sangskatten kommer til at rumme også produktive og perceptive elementer i form af spille- og lytteaktiviteter (ibid. F. V. Nielsen, p. 184). Det sansende og fantasifulde betragtes som medfødte evner, som skolen med sin indsats må hjælpe med at bevare og udvikle (ibid. p. 183).

Men uden det gensidige forhold til kirken er musikken ikke længere en nødvendighed, og det afstedfører sammen med andre samtidige tendenser, at fagets begrundelse langsomt smuldrer. Dette forhold — fagets manglende legitimitet i dag — er emnet for næste kapitel, der forsøger at udpege de centrale årsager til musiks lave prioritet i vægtningen af gymnasiets fag.

## Kapitel 7

# Legitimeringsproblemet

Når vi i denne opgave argumenterer for, at musikfaget er under pres, er det i princippet et grundvilkår for hvad som helst i det senmoderne samfund. Uddannelses- og forskningsverdenens budgetter forhandles løbende, og der foregår således en fortsat politisk prioritering fagene imellem.

Humanioras aktuelle legitimeringskrise kan i nyere tid føres tilbage til tiåret omkring 1980, hvor statens økonomiske dagsorden efter 1970'erne med arbejdsløshed og oliekrise var præget af kravet om besparelser (Kjørup, 1996, p. 63).

I dag er denne situation ikke væsentligt ændret. Et stort tal af arbejdsløse humanister og et omvendt lige så stort potentiale indenfor naturvidenskaberne, har ført til en kampagne for større optag på netop naturvidenskabelige studier med konsekvenser hele uddannelsessystemet, således også for musikfaget i gymnasiet.

Hertil er opstået endnu en humanistisk krisetendens men nu primært på de indre linjer, idet humanister idag søger og får job uden for det der ellers har været det traditionelle arbejdsmarked. Denne tendens har ifølge Fink et al. (2004) fået den konsekvens, at der ikke længere er en klar bevidsthed om hvad humanister er og kan, hverken i samfundet som sådan eller hos den enkelte humanist (p. 48).

I sit svar til fire forhenværende fagkonsulenter i musik (Bent Olsen, Bjarne Mørup, Lene Dalum og Finn Gravesen) giver undervisningsminister Bertel Haarder således følgende begrundelse for nedprioriteringen af musikfaget med gymnasireformen:

Et væsentligt formål med gymnasireformen var en opdatering af indholdet i almindelsen, således at den naturvidenskabelige dimension også blev tilgodeset. Ikke mindst ud fra et demokratisk synspunkt er dette en central opgave, men naturligvis også ud fra et rekrutteringssynspunkt.

Dette uddannelsespolitiske valg har kostet valgmuligheder for eleverne i det almene gymnasium, hvilket påvirker musik og de øvrige kunstneriske fag, men også sprogfagene og andre fag som fx filosofi. (Gravesen et al., 2005)

Det kunne i den forbindelse være interessant at vide, om en opdatering af almindannelsen havde haft samme indhold i en anden beskæftigelsesmæssig situation, hvor rekrutteringsspørgsmålet ikke ville spille nogen rolle.

Det er på sin vis dette spørgsmål vi i de følgende afsnit vil tage op, dog med en anden vinkel, nemlig ud fra fagets egne vilkår. Et spørgsmål vi stiller er, om faget også i dag ville kunne finde sin berettigelse, ud fra den hypotetiske antagelse, at det endnu ikke var en del af fagrækken. Med andre ord: kan faget finde sin legitimitet i det samfund, der udgør rammen for nutidens sociale praksisser?

## 7.1 Musikfagets aktuelle position

Raae (2002) beskriver de danske uddannelsesinstitutioners udvikling fra 1980'erne og frem som forløbende i to faser. Første fase handlede om struktur bl.a. funderet i NPM med overgang til selveje<sup>1</sup> og taxameterstyring. Anden fase retter opmærksomheden mod uddannelsernes indhold som det, der skal sikre landets overlevelse i globaliseringen.

Sideløbende er der i kølvandet på de erhvervsgymnasiale uddannelsers tilkomst opstået et behov for profilering de gymnasiale uddannelser imellem, for at det fra politisk side fortsat kan legitimeres at bevare en struktur med fire gymnasiale uddannelser (stx, hf, hhx og htx). Denne kamp om berettigelse er i følge Raae i kraft af det almene gymnasiums historiske tradition svær, og breder sig helt ud til det enekte fag i kravet om legitimering.

I sin indledning til fremlæggelse af en almen fagdidaktik beskriver Niss (1997) hvordan forhold omkring undervisningsfagernes tilstedeværelse, placering og funktion er underlagt "videnskabelige, samfundsmæssige, økonomiske, politiske og ideologisk-kulturelle faktorer" (p. 12), der under ét kan benævnes som *sociale strukturer* i tråd med diskursanalysens begrebsforståelse.

Der anføres en række karakteristiske kilder til undervisningsfags oprettelse: bestemte genstands- eller fænomenområder, betydningsfulde problemområder, udbygget teoretisk begrebsapparat samt ønsket om praktisk eller kunstnerisk skabende virksomhed (ibid. p. 13). Af andre forhold med relevans for et fags placering og rolle nævnes dets slægtskab med videnskabs- og

<sup>1</sup>For gymnasiet bliver selveje dog først en realitet med kommunalreformen fra 2007.

professionsfag, idet undervisningsfaget “må forholde sig til det underliggende fags genese, eksistens(berettigelse), identitet, konstituering, institutionalisering m.m.” (ibid. p. 14). Endelig anses fagets nationale/internationale perspektiv at have betydning for dets konstituering (ibid.).

Vi vil i det følgende vise, at en række af de nævnte aspekter (undervisningsfagets kilder og slægtskab) er i spil i forhold til musikfagets aktuelle begrundelsesproblematikker, med den intension at indkredse de dilemmaer, der kræver opmærksomhed for en fortsat legitimering af undervisningsfaget musik. Først vil vi behandle musikfagets slægtskab, der vil placere forholdet mellem det teoretiske og det praktiske som en central problemstilling; dernæst rundes af med en perspektivering i forhold til de nævnte kilder for et fags oprettelse, der vil vise, at forhold af væsentlig betydning for fagets oprindelige oprettelse, er forandret, jf. de nævnte sociale strukturers indvirkning. Det antydes hermed, at en årsag til fagets legitimeringsproblem har rod i misforholdet mellem de aktuelle sociale strukturer og den historiske virkelighed, som faget indskriver sig i.

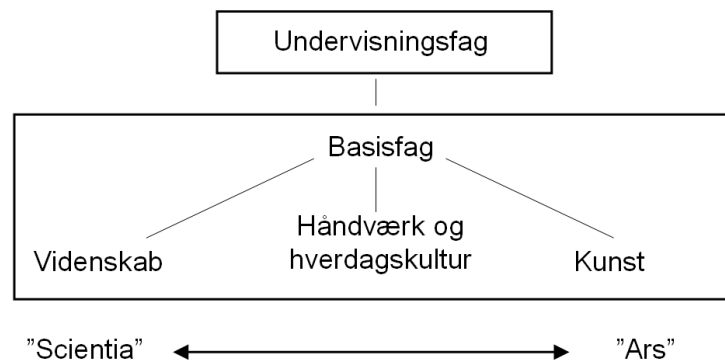
### 7.1.1 Musikfagets slægtskab

Ifølge F. V. Nielsen (1998) refererer undervisningsfaget musik til et basisfag, der består af tre dimensioner: en videnskabsdimension, en dimension der relaterer til musik som håndværk og hverdagskultur og endelig en kunstnerisk dimension (se figur 7.1). Med denne tilgang beskrives musikfaget som forskelligt fra fag som f.eks. fysik og matematik, der som undervisningsfag alene har videnskabsfaget som basisfag. Musikfagets scientia-side (videnskabs- og en del af håndværksdimensionen) og dets ars-side (kunst- og en stor del af håndværksdimensionen) udgør i forhold til gymnasiets terminologi musikkundskab og musikudøvelse og dermed fagets to ben, som i læreplanen manifesteres i sondringen mellem kundskabsmæssige og udøvelsmæssige faglige mål og kernestof.<sup>2</sup>

Således synes læreplanen at anerkende fagets bredde og særstatus, hvilket bekræftes i undervisningsvejledningen, der i forskellige sammenhænge indrammer scientia- og ars-siderne som fagets to grund søjler, der supplerer hinanden.

Andre formuleringer fremskriver dog et andet og mere ulige forhold mellem det teoretiske og det praktiske. Mest tydeligt men samtidig mindst ty-

<sup>2</sup>At F. V. Nielsen har inspireret læreplansudvalget kan ses i afsnit 1.1, hvor fagets identitet fremlægges som forenelse af “en teoretisk-videnskabelig, en kunstnerisk og en performativ tilgang til musik”, idet det performative kan ses som udtryk for en håndværksmæssig tilgang.



Figur 7.1: Musikundervisningens tredimensionelle basis. (F. V. Nielsen, 1998, p. 110)

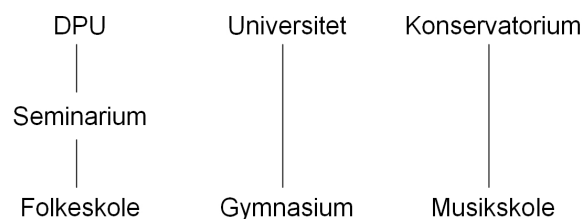
pisk giver den anglo-amerikansk inspirerede kategorisering som 'kunstnerisk' fag en fornemmelse af, at ars-aspektet nyder forrang — en fornemmelse, der ikke bekræftes i andre sammenhænge, omend den sandsynligvis modsvarer elevernes forventninger.<sup>3</sup>

I undervisningsvejledningen sondres mellem musik som alment gymnasiefag og som kunstfag:

Musikfaget må hele tiden holde balancen mellem et liv som alment gymnasiefag og som kunstfag. [...] Faget indgår i skolens synlige liv — ofte mere aktivt end mange andre fag — og elevernes musikbeskæftigelse i timerne afstedkommer med jævne mellemrum fremførelser for resten af skolen i forskellige sammenhænge (koncertbegivenheder, morgensamlinger, musicals m.m.). (UVM, 2005, afsnit 1.1)

I denne sammenhæng sættes det kunstneriske aspekt lig med den udøvelsesmæssige del af faget (den del, der er synlig i skolekulturen), som fremstilles som noget andet end det alment gymnasiefaglige, og med pointeringen af, at en balance mellem de to positioner er nødvendig, må vejledningen udtrykke en holdning om, at en betoning af det ene frem for det andet ikke er ønskeligt. Fremskrivningen af scienta-dimensionen som det ægte gymnasiefaglige kan ses som et led i en større tendens til øget fokus på

<sup>3</sup>I en undersøgelse af de mulige konsekvenser ved nedlæggelsen af den obligatoriske musikundervisning i gymnasiet (Bækgaard & Petersen, 2004) svarer et flertal af de adspurgte, der ville have valgt musik alligevel, med argumenter om, at musikundervisningen giver en god afveksling og fungerer som pusterum i forhold til mere boglige fag (p. 27).



Figur 7.2: Den institutions- og sektoropdelte struktur af læreruddannelse i musik i Danmark. (F. V. Nielsen, 2005)

faglighed, også i musikfaget. I en evalueringsrapport fra 1999 (Evalueringscenteret, 1999) udtrykkes således, at universiteternes musikvidenskabelige uddannelser i tråd med gymnasiet må finde en balance mellem de to dimensioner, idet de ser tendenser til overbetoning af det praktisk-musiske (p. 26).

Universiteterne har indtil nu haft monopol på at uddanne undervisere til gymnasiet, herunder musiklærere, ligesom musikskolerne primært har hentet sin underviserstab på konservatorierne og folkeskolen på seminarierne (F. V. Nielsen, 2005). Det har tilsyneladende den konsekvens for gymnasiets musikfag, at det primært knytter an til videnskabsfaget som det praktiseres på universiteterne jf. figur 7.2, men spørgsmålet er, om ikke slægtskabet i højere grad synes at pege den modsatte vej.

På trods af, at musikfaget på universiteterne er at betragte som forskningbaserede videnskabsfag, synes de i deres tilrettelæggelse mod gymnasie-lærergeneringen snarere at fungere som en art professionsfag. Med en formulering hentet i Uddannelsesredegørelsen fra 2000 synes fagets kerne at være *anskuet med udgangspunkt i en erhvervsfunktion* (UVM, 2000b, p. 73), nemlig gymnasie-lærerjobbet, der får lov til at diktere faget som “opsplittet i to væsensforskellige ’kasser’ ” (Bonde, 2005, p. 3) — musikudøvelse og -kundskab. På den måde er det universitetsfaget, der i højere grad har indrettet sig på markedets betingelser, dvs. afsætningsmulighederne primært domineret af gymnasierne, frem for at gymnasiefaget har været forankret i videnskabsfaget. Evalueringscenterets rapport fra 1999 om de musikvidenskabelige uddannelser anbefaler ligefrem at universiteterne indretter sig på jobmarkedet og lader dette være begrundelsen for et fortsat dobbelt formål på universitetsuddannelserne:

Såfremt man fjernede eller kraftigt nedtonede det praktisk-musikalske aspekt ville konsekvensen for dimittenderne fra musikvidenskab blive at mulighederne på arbejdsmarkedet blev mindre. (Evalueringscenteret, 1999,

p. 26)

Bonde gør opmærksom på, at det med gymnasireformen vigende jobmarked for musikkandidater er med til at tvinge universitetsfagene ud i nye overvejelser omkring berettigelse og identitet. Sammen med indførelsen af den tofaglige bachelorstruktur betyder gymnasireformen, at “behovet for grundlæggende ændringer [står] lysende klart” (ibid. Bonde, p. 2) og disse ændringer vil i følge Bonde på AAU bl.a. sigte mod en nedtoning af det praktisk-musicerende frem mod tværfaglighed og større bevidsthed om tilknytningen til humaniora med hvad deraf følger af videnskabsteoretiske erkendelser. Bonde bemærker i øvrigt, at en sådan løsrivningstendens væk fra det strengt særfaglige “finder sit korrelat i den ny gymnasiebekendtgørelse, hvor lærerne ligeledes skal til at samarbejde på tværs af faggrænser” (ibid.). Der er således tale om, at både undervisnings- og videnskabsfaget finder et fælles pejlemærke i tværfagligheden, og det skal i det hele taget blive interessant at følge, hvordan de to institutioner (universitetet og gymnasiet) i fremtiden vil positionere sig i forhold til hinanden.

Men det ændrer ikke ved, at man med rette kan problematisere forholdet omkring gymnasieusikfagets i det mindste indtil nu delvist manglende forskningsbaserede forankring, idet det får den betydning, at man med Udviklingsprogrammets intention om en undervisning knyttet til de forskningsbaserede fag in mente (UVM, 1999b, afsnit 5.1) og gymnasiebekendtgørelsens ditto<sup>4</sup> kan anklage musikfaget for ikke i tilstrækkelig grad at bidrage til det studieforbereende sigte, hvad faget ellers forpligter sig til i fagbekendtgørelsens pkt. 1.1. I denne optik undermineres musikfagets legitimitet som fuldt og helt gymnasiefag i kraft af dets slægtskab med et videnskabsfag, der indtil nu snarere har været at betragte som et professionsfag i kraft af dets indretning mod et bestemt jobmarked og en deraf følgende isolering i forhold til den øvrige humanistiske videnskabsteori (Bonde, p. 3).

En konsekvens af reformen i kombination med overgangen til selveje kan blive, at det enkelte gymnasium for at sikre sin overlevelse, må profilere sig på udvalgte områder, herunder evt. et levende musikliv. Med konservatoriernes etablering af bachelor- og kandidatuddannelser må man forudse, at konservatoriekandidater vil kunne vinde indpas i gymnasiekulturen i kraft af, at deres kvalifikationer vil være efterspurgt (ibid. Bonde, p. 5f), ikke mindst som udløber af den signalværdi om et højt niveau på sammenspilsholdene, som konservatoriekandidater vil sende. Envidere vil tilknytningen

<sup>4</sup>I bekendtgørelsens §2 hedder det: “Fagligheden er nært forbundet med sider af videnskabsfagene [...]”

til konservatoriet betone musikfaget som et kunstnerisk fag i tråd med reformens formuleringer (bekendtgørelsens §9).

På den måde er reformen på én gang med til at skabe grobund for en redefinering og styrkelse af det videnskabelige niveau på universiteterne samtidig med en ny mulighed for, at underviserrollen i fremtiden yderligere vil betone den væsensforskel mellem det udøvende og det kundskabsmæssige, som læreplanen ellers forsøger at forene<sup>5</sup>

Som opsamling på spørgsmålet om undervisningsfagets slægtskab er det vores vurdering, at musikfagets dobbelte formål om både kundskab og -udøvelse er med til at positionere faget som et videnskabeligt udkantsfag, ikke mindst pga. reformens insistere på kompetencebeskrivelse med under inspiration af den Ny fagligheds projekt om et fælles sprog. Med reformens aktualisering af et krydsfelt mellem kravet om studiekompetencer fundet i videnskabsfag og gymnasiernes sandsynlige profilering på et højt niveau i musikudøvelse, synes musikfagets to ben ikke at gå i takt, og således er fagets struktur ikke befordrende for en klar profilering i kraft af et ikke entydigt slægtskab med en enten forskningsbaseret, videnskabelig eller kunstnerisk, udøvelsesmæssig tradition. Endvidere er det problematisk, at det videnskabsfag, som undervisningsfaget skulle referere til, befinder sig i et identitetsmæssigt vadedsted i gang med at redefinere sin egen rolle og position. Fagets dobbelte formål er således på én gang dets styrke og svaghed: styrke, fordi der i musikfaglige vurderinger synes at herske bred konsensus omkring det nyttige eller nødvendige ved både kundskab og udøvelse, og svaghed, fordi reformen bringer de to ben ud af takt jf. det aktualiserede krydsfelt.

### 7.1.2 Hvorfor musik?

Det er ikke nogen uvant situation for musikfaget at skulle legitimere sig i forhold til et marked. Som beskrevet ovenfor har undervisning i musik i snart 2000 år været knyttet til kirkens liturgi og demed været betinget af kirkens aktuelle forhold til musik som en del af sit virke. Det særlige ved den aktuelle situation er, som F. V. Nielsen udtrykker det, at faget ikke længere

<sup>5</sup>I læreplanens punkt 3.1 *Didaktiske principper* hedder det, at der "lægges vægt på, at eleverne præsenteres for fagets discipliner som en helhed således, at de oplever en sammenhæng og vekselvirkning mellem det udøvende og det kundskabsmæssige. Både i forbindelse med musikudøvelse og musikkundskab skal det sungne og spillede og det hørte gøres til genstand for samtale, analyse og diskussion. I denne kombineret praktiske og teoretiske læreproces kvalificeres musikoplevelsen gennem beskæftigelsen med fagets terminologi og metoder."

er samfundsmæssigt og institutionelt forankret, dernæst at det med denne løsrivelse har syntes svært sprogligt at udtrykke fagets berettigelse.

Vender vi tilbage til de af Mogens Niss beskrevne kilder for et fags oprettelse (bestemte genstands- eller fænomenområder, betydningsfulde problemområder, udbygget teoretisk begrebsapparat samt ønsket om praktisk eller kunstnerisk skabende virksomhed) vil en gennemgang vise, at løsrivelsen fra de institutionelle rammer ikke er eneste udfordring for faget.

Med hensyn til de bestemte genstands- eller fænomenområder, må det stadig være musikken, der er i centrum. Dette bekræftes i bekendtgørelsen, der påpeger, at:

Undervisningen skal udfordre og udvikle elevernes musikalske univers og give dem faglige redskaber til at udtrykke sig om og i musik samt kvalificere deres forudsætninger for at beskæftige sig med musik som lyttere og som udøvende. (UVM, 2004, p. 1)

I sammenligning med f.eks. læreplanen fra 1984 er det i store træk samme tilgang til faget, der anlægges: dels et udøvende, et lyttende og et refleksivt aspekt, i 1984-bekendtgørelsen udtrykt som arbejdet med:

1. Aktiv musikudøvelse
2. Bevidst lytten
3. Musik som socialt kulturfænomen

Det er altså ikke i forhold til genstandsområdet, at der er sket en større forandring. Anderledes forholder det sig med forholdet omkring faget som rummende betydningsfulde problemområder, for hvad er egentligt betydningsfuldt? Og hvem afgør, hvad der har betydning i et samfund?

I tråd med Mogens Niss' dette beskrives musikfagets status i en kulturs dannelsesideal af Kirsten Bak som "afhængig af overordnede betingelser af socioøkonomisk, politisk og almenkulturel karakter." (Bak, 2002, p. 231). Ud fra en diskursanalytisk betragtning er disse sociale strukturer på én gang forudsætning for og produkt af de sociale og diskursive praksisser, der udspiller sig i en given kultur, og det er derfor svært at sætte navn på, hvem eller hvad der værdisætter eksempelvis musikken i samfundet andet end det sprog, vi tilsammen bringer i anvendelse omkring forhold, der primært og sekundært vedrører musikkens status.

Af primære sproglige ytringer, der kan have indflydelse på fagets status kan nævnes læreplaner og vejledninger, der vedrører faget specifikt, samt artikler, debatindlæg, tilgængelige forskningsresultater og lignende om musik.

Sekundære tekster kan eksempelvis være udgivelser, der vedrører uddannelsers formål og metodiske og didaktiske forhold, der tilsammen får indflydelse på tænkningen og begrebsliggørelsen af uddannelsernes indhold. Oplæg til redefinering af gængse faglighedforståelser som f.eks. *Fremtidens uddannelser* er at betragte som en i forhold til musikfagets status sekundær ytring.

Det skal være vores påstand, at bl.a. den ensidige kompetenceformulering af det musikfaglige formål i almen uddannelsessammenhæng ikke finder tilstrækkelig legitimitet under de gældende socioøkonomiske og politiske forhold. For det første er det nemt at beklikke musikfaglige kompetencers nytteværdi. Det at kunne synge og spille samt identificere musikalske parametre eller demonstrere forståelse giver ikke umiddelbart samfunds- eller privatøkonomisk udbytte, hvorfor disse kompetencemål har svært ved at fungere som legitimerende for faget i et socioøkonomisk perspektiv. I forhold til den politiske virkelighed er kompetencebeskrivelser til gengæld et højprofileret tema, men igen synes spørgsmålet om nytteværdi at have betydelig vægt i kraft af det politiske fokus på bl.a. globaliseringens udfordringer med krav om større bevidsthed i anvendelsen af uddannelsesmidlerne.

Endelig er der de mere almenkulturelle forhold, dvs. f.eks. det folkelige musikliv (koncertkulturen, køb af fonogrammer, forhold vedr. amatørmusikken osv.). Her er det især den umiddelbare glæde og tilfredsstillelse ved at lytte til og spille musik, der fungerer som kvalitetsparameter, og i den forbindelse kunne netop dyrkelsen af musikalske kompetencer nyde opbakning. Samtidig er der dog forhold, som trækker i en modsat retning, f.eks. mediernes dyrkelse af barnestjerner og naturtalenter i et musikalsk miljø, hvor det handler om at blive opdaget snarere end at arbejde bredt med musikken som fænomen. Individualitetens tilgang til valg og fravalg som led i en selvbeskrivelse vil forventeligt afstedføre et forandret forventningspres fra eleverne, der vælger faget med bevægelse væk fra det almene og brede formål hen imod netop musikfaglige, udspecificerede kompetencer. Men spørgsmålet er i den forbindelse om faget som alment gymnasiefag kan overleve under disse forandrede forhold. Her synes det vanskeligt at afgøre, om faget i en individualiseret ungdomskultur på sigt kan klare sig i konkurrencen med især mediefaget, der på én gang i højere grad end musik synes at kunne legitimere sig både i forhold til gymnasireformens øgede fokus på det samfundsfaglige aspekt og i forhold til spørgsmål om nytteværdi og samfundsøkonomisk relevans med den øgede efterspørgsel efter kommunikative kompetencer (se f.eks. Finansministeriet, 1998).

Parameteren ang. det teoretiske begrebsapparat synes ved første øjekast at være opfyldt. Hvor faget tidligere i sin forbindelse til matematikken og det guddommelige primært frembragte analyser af mere spekulativ art og

derefter fra 1700-tallet havde fokus på den biografiske analyse, er der især siden midten af 1800-tallet opbygget et analytisk begrebsapparat, som har fundet udbredt anvendelse også i analysen af den rytmiske musik, og heri ligger der en problemstilling: Selvom der til stadighed foregår udvikling og fornyelse af de musikanalytiske begreber, er det stadig ofte som for 150 år siden i analysen af det melodiske, klangmæssige, rytmiske og strukturelle at musikken finder vej til klasseværelset, dog suppleret med historisk og samfundsmæssig perspektivering. Tilbage står, at et stærkt og bredt accepteret begrebsapparat beregnet på den rytmiske musik, der for de fleste gymnasieelever er det primære musikalske udgangspunkt, stadig lader vente på sig, hvorfor tvedelingen af musikfaget i en kundskabs- og en udøvelsesmæssig del endnu ikke synes at kunne forenes omkring den rytmiske musik, som det ellers forudsættes i bekendtgørelsen. Manglende entydige begreber til beskrivelsen af en række fænomener indenfor den rytmiske musik kan således være med til at underminere fagets legitimitet som videnskabeligt funderet gymnasiefag.

Endelig er der ønsket om et fags praktiske eller skabende virksomhed, der kan være med til at begrunde et fags eksistens. Her må sagen være klar: et samfund, der sætter pris på musikken som et kulturelt udtryksmiddel og som værdsætter et levende og bredt funderet musikliv, opretholder et lige så levende musikalsk uddannelsesstilbud. Men igen kan der stilles spørgsmålstejn ved gymnasiemusikkens rolle, for hvor foregår i dag den musikalsk skabende virksomhed i et sammenhængende og progressivt forløb? Vel ikke i uddannelsessystemet, der svigter musikundervisningen fra 5. klasse for kun som valgfag at genoptage den i gymnasiet. Musikskolerne synes til gengæld at have overtaget rollen som den primære tovholder i den musikalske fødekæde, men oftest kun fokuseret på det udøvelsesmæssige og blottet for historiske og analytiske indsigter og erkendelser.

Således er der sat spørgsmålstejn ved musikfagets grundlæggende legitimitet og begrundelse — et forhold som kan være med til at besvare denne opgaves primære spørgsmål om, hvorfor musikfaget har svært ved at legitimere sig. En del af svaret er således, at de makrokulturelle sociale strukturer tilsyneladende ikke giver det almene musikfag optimale vilkår.

## Del III

# Gymnasiereformen 2005

Udmøntningen af gymnasiereformen afstedfører en række forhold, som får betydning for faget. Således trænger ændrede vilkår sig på. I sidste del vil vi se på, hvordan faget pragmatisk lader sig realisere i implementeringen af reformen gennem et aktualitetsbillede belyst gennem tre læreres optik.

## Kapitel 8

# Gymnasiereformen

### 8.1 Reformstrukturen

Det almene gymnasium er bygget op af  $\frac{1}{2}$  års grundforløb og  $2\frac{1}{2}$  års studieretning, i alt tre års varighed (se tabel 8.1).

#### 8.1.1 Grundforløbet

Grundforløbet er ens for alle. Således indgår dansk, engelsk (2. fremmedsprog), historie, idræt, matematik, et naturvidenskabeligt fag, naturvidenskabeligt grundforløb (NVG), et kunstnerisk fag samt samfundsfag i grundforløbet.

Skolen vælger en række fag som udbydes i grundforløbet:

**Naturvidenskab** Her vælger skolen for hvert hold, hvilke naturvidenskabelige fag der indgår: biologi, fysik, kemi eller naturgeografi.

**Det naturvidenskabelige grundforløb** Forløbet indeholder fagelementer fra biologi, fysik, kemi og naturgeografi med formålet at eleverne opnår viden om teorier, begreber og sammenhænge. Eleverne præsenteres for fagenes egenart, som så skal danne fundament for senere valg af studieretning.

**2. fremmedsprog** Såfremt 2. fremmedsprog er på begynderniveau, skal det vælges på A- niveau, og skolen kan vælge, at faget begynder sammen med studieretningsforløbet.

**Det kunstneriske fag** Her skal skolen udbyde mindst to fag: billedkunst, drama, mediefag og musik. Eleven prioriterer før skolestart et kunstnerisk fag, som skolen i videst muligt omfang skal opfylde ved oprettelse

<b>Eksamen</b>	Skriftlige og mundtlige prøver. Projektexamen. 24-timers opgaver. (Individuel eksamination og bedømmelse)									
<b>2½ års studieretning</b>	<b>Obligatoriske fag og minimumsniveauer</b> Dansk A Historie A Religion C Engelsk B Idræt C Oldtidskundskab C  2. fremmedsprog: fortsættersprog B el. begyndersprog A Matematik C Fysik C Samfundsfag C Kunstnerisk fag C			<b>To af flg. Fag efter skolens valg</b>  Biologi C Kemi C Naturgeografi C		<b>To eller tre studieretningsfag plus studieretningsprojekt</b>			<b>Op til tre valgfag</b>	
<b>½ års grundforløb</b>	Historie	Samf.	Naturv. Fag	Naturv. Grundforløb	Kunst. Fag	Dansk	Engelsk	2. fremmed sprog	Mate- matik	Idræt

20 procent af undervisningstiden i grundforløbet og 10 procent i studieretningsforløbet afsættes til almen Studieforbereelse (AT), som alle fag afgiver timer til. Det skal også bemærkes at den enkelte skole kan vælge, først at begynde 2. fremmedsprog efter afslutningen af grundforløbet.

Tabel 8.1: Gymnasiets fagstruktur med reformen

og sammensætning af grundforløbshold. Det skal bemærkes, at skolen godt må danne hold i de kunstneriske fag på tværs af ”stam”klasserne, hvis det medfører, at flere elever får deres prioritering opfyldt.

**Almen studieforbereelse** En femtedel af timerne i grundforløbet afsættes til almen studieforbereelse, hvor eleverne opnår kendskab til ”de store fortællinger”, dvs. får kendskab til forståelse af natur- menneske-, og samfundsopfattelse på tværs af de enkeltfaglige indgange til verden. Formålet er, at eleverne opnår kompetencer i at se sammenhænge mellem fagene og lære at være studerende. Faget kan foregå i forløb, men hvor både det naturvidenskabelige, det humanistiske og det samfundsvideenskabelige indgår. Almen studieforbereelse varetages i fællesskab af faglærerne.

Endvidere skal sprogfagene samarbejde for at sikre, at alle elever tilegner sig et fælles sæt redskaber, der kan anvendes i alle sprogfagene. Dette udmøntes i almen sprogforståelse, som er et samarbejde mellem dansk og fremmedsprog. Almen sprogforståelse afløser latin.

A-niveau fag	B-niveau	C-niveau	
Dansk	Engelsk	Idræt	plus to af fagene:
Historie	2. fremmedsprog <sup>1</sup>	Oldtidskundskab	Biologi, Kemi og
		Religion	Naturgeografi <sup>2</sup>
		Kunstnerisk fag	Fysik
		Matematik	
		Samfundsfag	

Tabel 8.2: De krævede fagniveauer

### 8.1.2 Fagniveauer

Af tabel 8.2 fremgår det, at eleverne i stx skal have mindst 4 A-niveau fag, 3 på B-niveau og 7 fag C-niveau fag.

Ét af fagene biologi, fysik, kemi eller naturgeografi skal afsluttes på mindst B-niveau. Det gælder dog ikke elever med fire fremmedsprog, dvs. engelsk og 2. fremmedsprog på B-niveau og 2 begyndersprog på A-niveau.

### 8.1.3 Studieretningsforløb

I grundforløbet skal eleven på baggrund af undervisning, fag og interesser vælge, hvilken studieretning denne vil følge. En studieretning indeholder tre fag, hvoraf de to af fagene på højeste niveau skal have naturlige samarbejds-muligheder og samme berøringsflader. Studieretningerne kan ikke frit sammensættes af skolen. Der er således en række bindinger på, hvordan fagene kan sættes sammen, og skolen skal vælge det tredje fag<sup>3</sup>. Studieretningerne skal være én af følgende modeller:

AAA-, AAB-, ABB-, AAC eller ABC.

Antallet af studieretninger som udbydes på det enkelte gymnasium tildeles indtil 2007 af amtsrådet, som bestemmer skolens kapacitet, dvs. antallet af grundforløb som skolerne forventer at oprette. Der skal i reglen oprettes samme antal studieretninger som der er grundforløb. Desuden er der afsat en pulje, så skoler med under 400 elever kan oprette en ekstra studieretning.

<sup>1</sup>Min. B-niveau, hvis faget er fortsættersprog. For begyndersprog er A-niveau en betingelse.

<sup>2</sup>Rektor fastlægger forlods to af de tre naturvidenskabelige fag der indgår i studieretningerne.

<sup>3</sup>For elever med begyndersprog som 3. fremmedsprog indgår kun to fag i studieretningen, begge på A-niveau.

I studieretningen skal der som minimum afsættes 10 % af tiden til almen studieforberedelse.

#### 8.1.4 Valgfag

Skolen udbyder da en række valgfag på A-, B- og C-niveau, som skal vælges på tværs af studieretningerne. Elever har et retskrav på at få opfyldt deres valgfagsønske, hvis der er 7 elever (gælder for små skoler under 400 elever)/10 elever (gælder for store skoler over 400 elever), der har samme valgfagsønske. Antallet af valgfag afhænger af studieretningens bindinger og sammensætning. Valgfagene kommer ind, hvor der er ledige blokke i studieretningen. Jo flere tomme blokke, desto flere muligheder er der for valg af fag udenfor studieretningerne.

#### 8.1.5 Bindinger på studieretningsfag

De førnævnte bindinger som skolen retter sig efter, ser således ud

- Biologi, fysik, kemi eller samfundsfag på A-niveau skal kombineres med matematik på mindst B-niveau
- Matematik på A-niveau skal kombineres med et af fagene biologi, fysik, kemi eller samfundsfag på mindst B-niveau
- Engelsk på A-niveau skal kombineres med enten samfundsfag på mindst B-niveau eller med fortsættersprog, begyndersprog eller musik, alle på A-niveau.
- Fortsættersprog på A-niveau skal kombineres med enten samfundsfag på mindst B-niveau eller med engelsk, begyndersprog eller musik, alle på A-niveau.
- Et begyndersprog skal kombineres med et andet begyndersprog, engelsk, fortsættersprog, klassisk sprog eller musik, alle på A-niveau.
- Musik på A-niveau skal kombineres med et andet kunstnerisk fag på B-niveau, engelsk, et fortsættersprog, et begyndersprog eller et klassisk sprog, alle på A-niveau, eller med matematik eller fysik på mindst B-niveau.

### 8.1.6 Blandede studieretninger — 'papegøje-modellen'

Begrebet dækker over en studieretningsmodel, hvor eleverne fra to studieretninger der ikke kan oprettes, pga. beskedent søgetal, samlæser et eller to studieretningsfag og de obligatoriske fag i studieretningen. De to studieretninger skal mindst have ét fælles studieretningsfag. Skematisk ser musikfagets muligheder således ud som skitseret i tabel 8.3<sup>4</sup>:

Studieretningsfag 1 A-niveau	Studieretningsfag 2 Mindst B-niveau - kun ét af nedenstående fag indgår	Studieretningsfag 3 Mindst C-niveau
Musik A	Fortsættersprog A Engelsk A Begyndersprog A Fysik B Matematik B Kunstnerisk fag B	Vælges af skolen
Engelsk A	Samfundsfag B Fortsættersprog A Begyndersprog A Musik A	Hvis studieretningen indeholder et begyndersprog på A-niveau som 3. fremmedsprog, skal der kun vælges to studieretningsfag. Ved andre valg vælger skolen 3. studieretningsfag.
Fortsættersprog A	Samfundsfag B Engelsk A Begyndersprog A Musik A	Hvis studieretningen indeholder et begyndersprog på A-niveau som 3. fremmedsprog, skal der kun vælges to studieretningsfag. Ved andre valg vælger skolen 3. studieretningsfag.
Begyndersprog A Klassiske sprog A	Begyndersprog A Klassiske sprog A Fortsættersprog A Engelsk A Musik A	Hvis studieretningen indeholder et begyndersprog eller et klassisk sprog på A-niveau skal der kun vælges to studieretningsfag. Ved andre valg vælger skolen 3. studieretningsfag.

Begyndersprog er spansk, italiensk, russisk, tysk og fransk som begyndersprog.

Kunstneriske fag er billedkunst, dramatik eller mediefag B. Det tredje fag skal kunne samarbejde med fag 1 og 2 om et studieretningsprojekt.

Tabel 8.3: Fagbindinger med indflydelse på musikfagets muligheder i studieretningsforløbet

### 8.1.7 Opsamling

Der er i ovenstående gjort rede for gymnasiets fællesfag samt at disse suppleres med

<sup>4</sup>Fagkombinationer, hvor musik ikke indgår er ikke medtaget.

- to naturvidenskabelige fag (biologi, kemi eller naturgeografi)
- en studieretning (bestående af tre fag) i følgende modeller: AAA, AAB, AAC eller ABC.
- eleven skal som minimum have 4 A-niveaufag, normalt 3 B-niveaufag og 7 på C- niveau.

### 8.1.8 Blokke — teknisk fremgangsmåde for konstruktionen af studieretninger

Studieretningen konstrueres i blokke, som teknisk holder styr på kravene, når skolen danner studieretninger. Der skal i alt placeres 8 blokke.

En blok defineres ved: et 'løft' (markeret med en  $\rightarrow$ ) af et fag fra B til A niveau, et løft fra C til B niveau eller at indføre et fag på C niveau.

Princippet i udfyldning af de 8 blokke er, at

- 3 blokke bruges til ét fag på mindst C-niveau med mindst to af fagene biologi, kemi eller naturgeografi.
- 3 blokke anvendes til at løfte 3 fag fra C til B-niveau.
- 2 blokke bruges til at løfte 2 fag fra B til A-niveau.

B $\rightarrow$ A	Blok 7	Blok 8	
C $\rightarrow$ B	Blok 4	Blok 5	Blok 6
$\rightarrow$ C	Blok 1	Blok 2	Blok 3

Det betyder, at der er plads til et fag på C-niveau, til at løfte et C-niveau til et B-niveau eller at løfte et B-niveau til et A-niveau.

Som eksempel vil indførelse af engelsk på A-niveau kræve 1 valgblok, fordi eleven i forvejen har faget på B-niveau.

Musik på A-niveau kræver 2 valgblokke, hvis eleven har musik C i grundforløbet som kunstnerisk fag. Faget skal her 'løftes' 2 gange, fra C til B og igen fra B til A. Valgblokke: hvis musik skal indføres på A-niveau kræver det imidlertid tre valgblokke, hvis eleven har mediefag som kunstnerisk fag på C-niveau, fordi musik skal bringes ind som nyt C-niveau.

For alle skoler gælder, at de skal udbyde mindst 4 studieretninger, hvor mindst én skal være overvejende humanistisk-sproglig i sine studieretningsfag. En studieretning der er overvejende samfundsfaglig, samt en overvejende naturvidenskabelig studieretning. Der kan maksimalt oprettes 2 blandede studieretninger (papegøjemodellen, jf. s. 73)

### 8.1.9 Opsummering

Nærværende afsnit har demonstreret strukturen i det nye gymnasium. Det står klart, at strukturen er en omfattende modificering af det traditionelle valggymnasium, hvor eleven enten valgte en sproglig eller matematisk linje. Billedlig talt kaldes det 'gamle gymnasium' et **valggymnasium** og det nye med reformen betegnes som **menu-gymnasiet**. Billedet betyder, at eleverne vælger mellem en række fastlagte menuer, som skolen udbyder. Det betyder dog, at skolen har mulighed for at vælge tilbehør i form af nogle valgfag. Som et curiosum kan det tilføjes, at Lyotard tilsyneladende forudser denne tendens til menu-organisering af uddannelsesstilbudet idet han skriver, at viden vil blive formidlet 'à la carte' med henblik på en udvidelse af kompetenceniveauet (Lyotard, 1982, p. 96).

## 8.2 Fagenes kamp

Med gymnasireformen er der fyret op under en *fagenes kamp*, hvor de fag, der har lettest ved at legitimere sig løber af med sejren. Kampen står både i forhold til sammensætningen af studieretninger og i bestræbelserne på at argumentere for en plads som obligatorisk indhold i den gymnasiale uddannelse, udløst som et mindre led i en større politisk kulturkamp, hvor netop indholdet af det fælles er til diskussion.

Fagenes evne til at legitimere sig afhænger således af politiske faktorer, hvis retning er udstukket af et erklæret opgør med kulturradikalismen med uddannelsesverdenen foreløbige højdepunkter som reintroduktionen af kanonbegrebet i den offentlige debat og klare testbare trinmål.

Mens det er nogle fags redning, at de rummer muligheden for at indtænke de politiske prioriteringer i den fagdidaktiske udvælgelse af kernestoffet, er andre — især små, humanistiske — fag i opposition med risiko for at tabe denne fagenes kamp. At tabe en sådan kamp om plads i fagrækken kan have langsigtede konsekvenser, bl.a. i forhold til uddannelsen af faglærere, kvaliteten af undervisningen og fagområdets position i offentlighedens bevidsthed.

## Kapitel 9

# Reformens konsekvenser for musikfaget

Den foreliggende empiri ligger til grund for nærværende analyse af en række pragmatiske tendenser i reformen, som har betydning for musikfaget; tendenser, der ikke direkte knytter sig til fagets indhold, men på et overordnet plan har betydning for fagets eksistentielle vilkår.

En betydningsbærende rammeforståelse hos de adspurgte er stillingtagen til ændringen af en grundlæggende præmis, en kompleks tankegang som på én og samme tid fordrer aktørerne til at sammentænke fagets didaktiske overvejelser med reformens mangfoldige diskurser i forhold til kunne indgå på reformens vilkår, hvor musikfaget udtalt befinder sig i en konkurrence-situation. Fra en fastlåst struktur i form af musikfagets indskrivning i den obligatoriske fagrække har de nye vilkår naturligt givet anledning til spekulationer, der gennem bestemte betydningsbærende sprogspil og refleksion understreger de adspurgtes gymnasiers divergerende musikfaglige vilkår og muligheder for at indgå i udbudet af studieretninger.

### 9.1 Undersøgelsens antagelser

Med afsæt i specialets overordnede hypotese om de markedsorienterede diskursers indflydelse på musikfagets aktuelle stilling, opstilles en række hjælpehypoteser med det formål at kunne redegøre for, hvilke konsekvenser markedsdiskurserne får for den musikundervisning, der er tilbage med reformen.

**Hypotese 1** Markedsdiskursernes indflydelse på tænkningen af uddannelse medfører en 'fagernes kamp' hvormed konkurrenceevne bliver en kvali-

tetsparameter.

**Hypotese 2** Dette medfører en ændring i lærerrollen, idet spørgsmål om fagets position og fortsatte eksistens lægges i hænderne på fagets udøvere i den fortsatte kamp om en plads ved bordet.

**Hypotese 3** Synlighed bliver en central faktor i denne fortsatte kamp med øget fokus på fagets performative (synlige) sider.

**Hypotese 4** Med fokus på det performative skævvrides fagets dobbelte forankring i henholdsvis en scientia- og en ars-dimension med risiko for yderligere legitimeringsbesvær i forhold til gymnasiets og den Ny fagligheds tænkning i studieforberedelse og markedsorienteret nytteværdi.

I analyserne af aktørernes praksisser opretholdes en nødvendig metode i at analysere de adspurgte i relation til et bestemt perspektiv i en bestemt kontekst, særskilt i tre analyser. Først dér bliver argumentationen gyldig for vores tese og kortlægning af divergerende praksisser som følge af reformens konsekvenser. Analysen vil løbende trække på det interdiskursive felt, som specialet indtil nu teoretisk har redegjort for, i undersøgelsen af udsagnene for konventionelle eller innovative interdiskursiviteter.

### 9.1.1 Aalborg Katedral

Den herskende praksis tilvejebringes af en høj brug af manifest intertekstualitet. Her inddrages primært narrativer i aktørens refleksion over, hvordan musikfaget diskursivt indskriver sig i reformen, som det forekommer relevant at fremstille i følgende analyse, hvor det belyser skolens praksisser og deres betydning for konstituering med rod i nye magtrelationer, som med implementeringen fordrer ændret praksis.

Den overskyggende interdiskursive praksis trækker især på det problematiske islæt i sammenkoblingen af en gyldig legitimitet fra tidligere læringsdiskurs og fagets ændrede praksis, hvor udefrakommende markeds kræfter ændrer forhold, som sætter lærergruppens interne magtrelationer på prøve. Drivkraften i konflikten mellem de to relationer bliver teksten om fagenes kamp. Her er der tale om Anettes inddragelse af narrativer, som en rekonstituering af hvad musikfaget er, som overordnet blotlægger narrativernes rolle i en innovativ diskurs for faget. Det ses bl.a. i

Fordi vi kan da godt lave forårskoncert stadigvæk, men vi har bare ikke den der brede basis med at alle kommer, alle 1gere kommer [...] Og musical der er vi jo også inde at tænke konkurrence. (p. 5)

Her bliver den narrative genre udtryk for en konkurrencediskurs, fordi der fortælles om dens betydning som præmis for fagets fremtidige vilkår, som afføder en række forklaringsmuligheder og irritationsmomenter som reflek-sivt trækker på flere diskurser.

Vi er simpelthen marginaliseret i alle ender og kanter. Og der har vi dis-kuteret hvilken strategi vi kunne vælge. (p. 6)

Følgende problematiserer indskrivningen af musikfaget i bekendtgørelsen med implicit reference til fagkonsulentens arbejdsgruppe:

Man snakker sig varm og vil overgå hinanden. Vi skal nå det hele og vi skal vise hvad vi kan og vi kan også og vi kan også. . . jeg synes der mangler noget realitetssans ind i mellem, hvad er det reelt vi synes vi er gode til og hvad kan de få noget ud af, og der synes jeg den er boostet. Og det tror jeg er sådan en intellektuel spiral at man ikke vil ligge under for hinanden. Og det synes jeg i flere og flere sammenhænge. Og ordene bliver mere og mere mærkelige. (p. 8)

Her trækker teksten på en kvalitetstænkning i ønsket om at nedtone et inten-tionsniveau, som virker urealistisk for Anettes forståelse af bekendtgørelsens diskurs, der på samme tid udtrykker en høj interdiskursivitet, som hænger sammen med en forandringsproces, som udfordrer den traditionelle praksis på Katedralskolen. Følgelig ændres lærergruppens interne magtrelationer i forhold til ledelsen og faggruppers indbyrdes synlighed, hvor der specielt tænkes på faggrupperne i de kunstneriske fag.

Og vi ka da godt mærke at den der med at så har mediefag søgt om deletimer fordi de ik kan være så mange. Hvorfor helvede skal vi så ik ha deletimer? Altså der bliver sådan lidt. (um) og det synes jeg er lidt træls. Men jeg tror vi bliver nødt til at tage den på os, for det kan jo ikke nytte noget at de elever der så vælger billedkunst og mediefag at de så faktisk oplever at de kan sidde og på halve hold og undervises hvis de aldrig kan i musik det nytter jo ikke noget, det er jo unfair competition fra deres side. (p. 6)

Der tilkendes gives en ny udfordring for aktørerne, som ikke problemfrit redefinerer skolens hidtidige lokale traditioner i konkurrenceparametre som profilering og strategi. I opremsningen af de forskellige aktiviteter: kalender-sang i december i skolegården, 1g optrædener til forældreaftener, musical, forårskoncert, frivillig musik, bands, kor, vurderes mulighederne for at sam-menflette den traditionelle diskursorden i konkurrencediskursen. En sådan

opgave besværliggøres ikke kun pga. konkurrenceparametrene, snarere af en nødvendig stillingtagen som udspringer af et eksistentielt *hvad kan vi?* I den traditionelle praksis var disse performative aktiviteter i sig selv en naturlig praksis, hvor de uanfægtet indskrev sig som en naturlig del af en skolekultur, hvor faget således ifølge Anette har undergået en løbende konstitueringsproces:

men jeg har prøvet der hvor de ik fik karakterer og hvor det var sådan lidt valgfag og så indtil hvor det blev et konstitueret fag man ik stiller spørgsmålstegn ved. (p. 1)

På denne måde problematiseres legitimering yderligere, fordi den traditionelle diskursorden mister sin værdi.

Problematikken ligger ikke i, at den traditionelle praksis forsvinder, snarere at den bliver dét parameter som qua sin synlighed for omverdenen bliver en væsentlig udslagsgiver for hvad faget kan i kraft af deligitimeringen gennem det forsvundne obligatoriske fag. Hermed blotlægges en intellektuel faglig bevidsthed i første omgang til fordel for en sproglig præmis om at kunne. Som implikation af den nye diskursorden kan vi forsigtigt konkludere, at aktøren som informant for fagets nye diskurs fanges af reformens sprogspil. Rubriceringen af musikfaget som ars fag, (jf. FVN p. 60) medfører en pragmatisk vægtning af den performative del og eksplicit synlighed som argumentation for at legitimere sig, snarere end en argumentation for fagets videnskabelige side. Den hidtidige praksis har været relativt ureflekteret, men reflekteres og dermed diskursiveres i argumentationen for at redegøre for sit fag under de nye vilkår.

Synligheden bliver et vægtigt argument, som ændrer magtrelationen til ledelsen. Konkurrencediskursen fordrer som følge af ovenstående præmis en ændret lærerrolle, hvor forhandlingsmængden er udvidet. Qua fagets hidtidige obligatoriske niveau mindskes mulighederne for at rekruttere elever til valgfag, som ellers normalt ikke ville vælge det. I praksis betyder det en skærpelse og vigtigheden af lokalt at kunne forhandle sig til en position i udbuddet af studieretninger. Relationen til ledelsen får derfor betydning for at afsætte sit fag. Det må endvidere påregnes at fagkonstellationerne i studieretningerne ikke lægges entydig fast det første år, men at denne del af implementeringen er en del af reformens dogme, hvor forhandlinger er en implikation af den ændrede lærerrolle. Udbudet af studieretninger og deres særlige profil fordrer reklame, hvor fagene diskursivt indskrives som en vare. En varegørelse må nødvendigvis udstille fagets performative side i forhold til målgruppen. Her reflekteres over fagets legitimitet:

Jamen dybest set kan jeg slet ikke se at vi skal argumentere, jeg synes vi er så indlysende, men det er der bare desværre ikke ret mange andre der kan se, i hvert fald ikke de der, der vil måle og veje på den led, for vi kan jo ikke, og det kan vi jo ikke, fordi vi jo netop er det der sammensatte fag som har alle de der ingredienser ik, og alle de der tråde ud, vi har svært ved at sige, at her har vi den der lige færdighed, fordi det er et samspil af mange ting. (p. 9)

Her aktualiseres FVN's figur (fig. 7.1) i forhold til målgruppen, hvor nedtoningen af den videnskabelige del er interessant i forhold til legitimerings-spørgsmålet. I rekrutteringskampen fremskrives musikfagets fortræffeligheder og ikke mindst forskelligheder i fagenes profiler. Men ovenstående udsagn stiller faget i et problematisk forhold til at legitimere sig på andre fags præmisser og retorik, som netop har en konstitueret identitet som scientia. Dette udtrykkes i følgende legitimeringsproblem:

Ja ja, jeg tror der er en kerne dybest set i os alle sammen, der siger at det er lidt luksus, jeg tror vi har svært ved, og jeg synes det er forkert, og jeg ka godt mærke at jeg selv har det ik, at vi siger nu booster vi bekendtgørelsen, for vi bliver så bange for at vores berettigelse ikke er nok i sig selv og vi ligger under for det skide matematik... pis... De har det så nemt fordi universitetet stiller kravene så de kan, jamen de behøver ikke at argumentere for noget som helst vel, og det er helt ned til bøger. Der er bare ingen der stiller spørgsmålstegn. Der er ingen der ku drømme om at komme en halv time, og jeg tror jeg taler for hele nationens naturvidenskabelige faggruppe, de ku ikke drømme om at mødes en halv time uden at få penge for det. Hvis du spørger en musik eller i andre kreative fag, mest musik tror jeg, jamen vi mødes da lige, det er da også hyggeligt, vi skal da lige,.. Vi tør ik, Vi tør ik la vær, og det tror jeg sidder i os alle sammen, og jeg tror det er derfor vi er lidt bange, har vi nu en god sag, kan vi argumentere for det almen dannende, fordi det på en eller anden led måske er så evident og åbenlyst svært at lave den der intellektuelle argumentation rigtig...

Det har jeg da i hvert fald tænkt på. Jeg tror vi dybest set har sådan en underlegenhedsfølelse alle sammen at vi er bange for at blive slået i hovedet med at det er da bare sådan noget synge spille, slå på tromme. Det er da meget godt men hva ka vi bruge det? Og det møder vi da også med eleverne og forældrene og alt det der, hva ka vi bruge det til? Hvis vi skal vælge det hva ka vi bruge det til. Jamen du ka ikke bruge det til andet en at få et godt liv! Vel! Og det er sgu da også noget. Men den argumentation er nok for vattet. (p. 9)

I refleksion over fagets delegitimering, anfægtes skismaet om musikfagets egentlige væsen, kernen og dets kerneydelse. Anettes accept af den sproglige

konstruktion vidner om høj interdiskursivitet med forandringer som følge, der ikke kun blotlægger fagets legitimitet i forhold til nye magtrelationer, men anfægter kerneydelsen som det absolutte væsentligste i eksistensen af fagets berettigelse. Der er således basis for en antagonisme, hvor aktørens traditionelle praksis udgrænses af en overskyggende funktionalistisk tilgang. Noget af forklaringen skal retorisk findes i verbet at kunne, idet den udfordrende markedsdiskurs' resultatorienterede målsætninger trækker på begreber, som ses i tråd med NPM og i ny praksis, som her får informanten på en retorisk glidebane, dels fordi der ikke hidtil har været et udstrakt behov for kampen, dels fordi faget har indskrevet sig i en anden læringsdiskurs.

Det er en angst for ikke at kunne argumentere for sit fags berettigelse som gør vi hænger. (p. 7)

**Delkonklusion:** Ovenstående analyse har vist en bred vifte af intertekstualiteter. Gennem narrativer som trækker en hidtil uanfægtet praksis problematiser Anette fagets ustabile foranderlige eksistensvilkår. Det interdiskursive er et udtryk for ustabilitet, og den udtalte marginalisering af reformens rammer, redefinerer aktørernes rolle mod en større organisatorrolle i forhold til kolleger i lærergruppen såvel som relationen til ledelsen. Delegitimeringen af den tidligere diskursorden fordrer forhandling, hvor synlighed i form af en performativ praksis danner fokus i argumentation for fagets eksistensberettigelse. Den diskursive praksis fremskriver en formodning om divergerende praksisser, som har stor betydning for fagets fremtidige muligheder. Disse baseres ikke udelukkende på formidlerens egne, men er i et tæt samspil mellem den traditionelle diskursorden og implementeringen som følge af forhandling. Konkurrencediskursens implikationer fordrer en refleksivitet, som her mobiliserer en ændret diskursiv praksis.

### 9.1.2 Dronninglund

Analysen fremstiller i tråd med den foregående en klarlægning af skolens praksisser. Betoningen af konkurrencepræmissens diskursive islæt ses i en modifieret pragmatisk betydningskonsensus. Det væsentlige for nærværende analyse af Dronninglunds praksis er således et fokus på aktørens grundlæggende indstilling og sproglige udsagn, hvor der skabes en anden betydningskonsensus om musikfagets status i reformen end den foregående analyse.

Aktøren bifalder nødvendigheden af en reform, men anfægter dog musikfagets position som tvivlsom.

Jamen, jeg vil sige at det var naturligt nok at der skulle ske noget på et eller andet tidspunkt, men jeg synes ikke, det var ikke sådan at jeg tænkte over at det var strengt nødvendigt i musik kan man sige, men så kom den og så har jeg godt nok haft det sådan at nu er den her og så tager vi den derfra. Det kan simpelthen ikke nytte noget at gå at være sur og tvær og, altså vi må simpelthen, og det gælder selvfølgelig generelt over hele linjen med alle fag, men altså vi er ligesom nødt til komme videre, og så må vi tage ændringerne fordi der kommer nogle ændringer, det må der absolut gøre. (p. 2)

Dette klarlægger en betydningsbærende præmis i den videre undersøgelse af praksis. Der fremskønnes en forventning om en tilgang, der udløser et højt kohærent intertekstualitetsniveau mellem egne forventninger og tolkningen af reformen, som på den ene side i mindre grad udfordrer den traditionelle praksis, men på den anden side heller ikke uanfægtet opretholder den.

...det er da en katastrofe at musik ikke er et obligatorisk fag, det synes jeg simpelthen det er, det er det værste ved det. (p. 2)

Hendes sammenkobling af fagets tidligere praksis med reformen rummer sprogligt potentiale for en hegemonisk kamp, hvor transformationen af praksis imødegår konkurrencediskursen som resultat af en allerede konstitueret praksis, som dog begræder fagets status.

I erkendelser om fagets ændrede vilkår påtager aktøren en udtalt organisatorrolle i bestræbelserne på at implementere faget. Dette synliggøres bla. i den tidlige implementeringsfase, hvor udbudet og konstruktionen af studieretningen fastlægges.

Vi tænkte egentlig meget over det, for vores udgangspunkt var egentlig at vi gerne ville have haft noget matematik sammen med musik, fordi vi jo har mange matematikere som gerne vil ha musik. Men så fordi vi så også er en lille skole så har vi jo ikke uanede mængder, og studieretninger at udbyde vel. Og vores..jeg mener... faktisk vi lavede en lille spørgeundersøgelse blandt vores 1gere hvad de ville vælge ud fra det vi havde sat sammen. (p. 4)

Her er tale om en kohærent fremskrivning af reformens præmisser om udbud og efterspørgsel, hvor handlingstiltagene beror på en pragmatisk tilgang i ønsket om at tilgodese flest mulige elever, snarere end at fastholde en diskurs om fagligt ideologisk begrundede fagpakker. Her anfægtes en problematik i implementeringen, hvor det overvejende naturvidenskabelige isæt skal harmoniseres med den herskende opfattelse af opdelingen af sproglig- og

matematikerorienterede elever. Gennem initiativ til en spørgeundersøgelse gav det en brugbar pejling af, hvordan studieretningskonstruktionen med fagpakker modtages.

Så det var et valg vi måtte tage og det var egentlig ikke ret svært at tage for det var der der var flest i vores undersøgelse, og så blev det sådan. (p. 4)

Her træffes et valg som på grund af fagpakkekonstellationen i første omgang afholder elever fra at vælge musikstudieretningen. Valget træffes bevidst qua den tidligere reformens iboende tankegang at man som elev enten er sproglig eller matematisk orienteret.

I følgende udsagn eksemplificeres en antagonisme om konkurrencediskursens implikationer for faget.

For det er så enormt vigtigt at vi får slået noget fast allerede nu, at vi har en studieretning og at den bliver oprettet, fordi i det øjeblik den ikke bliver oprettet ved folk ikke hvad det er..også tænker man så må vi et andet sted hen. Det er uheldigt, en skidt måde. Og det er især skidt for alle gymnasier. Og de gymnasier der har haft de musikalske traditioner ik, ehm store gymnasier også der. . . og det er jo frygteligt for man har jo ikke de folk som skal ud at optræde. Og det er jo også noget af det vi gør til forældreaften, åbent hus og det ene og det andet. Vi har altid haft 1gere til at spille til forældreafterne her i starten i året. Det kunne vi ikke her i år. Det var jo på deres eget initiativ og hvad de selv kunne finde ud af fordi vi havde jo ikke hele klassen. Og det var første gang at også andre end musiklærerne kunne se, ledelsen og kollegerne ku se, nå der er da en konsekvens af det der sket. Så det kan jeg da godt være bange for, også netop de store ting vi er vant til at lave. Hvis ikke vi har fingre i dem så kender vi dem ikke, så ved vi ikke hvem de er, og de få måske heller ikke meldt sig selv fordi de ikke er klar over at de kan noget af det vi skal bruge. Og det betyder også noget ude i vores lille samfund her. (p. 10)

Reformens struktur blokerer ifølge Jette for opretholdelse af denne synlighed af faget qua det manglende obligatoriske niveau og indikerer et tab for skolekulturen, men der betænkes således en opretholdelse af tidligere performative traditioner, som muliggøres af kendskabet til eleverne gennem et obligatorisk niveau i kampen for ikke miste terræn.

Derfor genoprettes truslen mod faget i kraft af den etablerede studieretning, som nærer et implicit håb om, at tidligere synlighedspraksis oprettholdes og netop bliver midlet i argumentation for at fastholde og mobilisere

legitimitet. Reformens udefrakommende diskurs om konkurrence, udbud og efterspørgsel knækker derfor ikke umiddelbart den eksisterende praksis, fordi det at få noget slået fast, overlejes ved at reartikulere elementer af den tidligere praksis. I konkurrencediskursens udfordring for rekrutteringsmulighederne forekommer den indtil reformen herskende praksis forholdsvis uproblematisk på andre punkter. Det ses i en række faktorer, som for aktøren sprogligt tror på at ovenstående elementer tillægges stor værdi fra ledelsens side i forhold til at synliggøre sig og som konkret belønnes med et nyt multimedielokale.

... på sigt så er det jo også fantastisk, og det er jo også et signal om at man satser lidt på at vi ikke er glemt. (p. 10)

Derfor er aktørens påskønnelse af juleafslutning, musikfællestunde, hvor musikeleverne optræder for de andre, kor, workshop i introperioden hvor alle 1gerne bliver instrueret af 2-3gerne, forårskoncert. Kunstcenter, kirke, optræden ved fernisering, en art udstilling af fagets performative side overfor elever og ledelse, som også implicerer en aktivering af de øvrige 1g'ere som ikke qua sit valg har musik. Den synlige praksis er forgrenet i det omliggende samfund, hvor summen af aktiviteter stiller faget i et konkurrencedygtigt lys i forhold til at forhandle sit fag ind i studieretningsudbudet.

Nu var vi på kunstcentret i søndags, og vi har været med i kirken og når der er fernisering på kunstcentret henter vi nogle folk op og laver noget. Og vi er vant til at vi har vores forestillinger og teater. Hvis ikke vi har folk ude så vil de da også kunne mærke det rundt omkring. Så derfor er det da en enorm lettelse for os at vi får det hold, også selvom det kun er en papegøje. Men jeg er mere rolig fordi vi har fået det der hold og vi er i studieretning og vi ved de kommende år kan man se at de kan stadigvæk optræde for de andre klasser og være synlige på skolen. (p. 10)

Jette er medlem af musiklærerforeningens bestyrelse og tager undertiden stilling til faget på et overordnet plan, hvor der blandt andet tages stilling til fagets eksistensvilkår og legitimitet i forhold til reformen. Her forekommer en potentiel diskursændring, som både trækker på resultatet af implementeringen med synlighedsdiskursen samt påpegningen af, at fagets legitimeringsproblem ligger i en manglende formidling lærerkollegiet internt såvel som til omverdenen.

SWOT<sup>1</sup>, .. der har været rundt, det er noget af det vi har snakket meget

<sup>1</sup>SWOT (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats) er en analyseform med forbindelse til NPM, der sigter mod at give et aktuelt billede af en virksomheds/organisations status, ud fra hvilket strategier for den fremtidige udvikling kan tilrettelægges.

om. Vi har jo haft alle eleverne indtil nu, så det er klart at det er lige nu der Vi bliver opmærksomme på det. Vi har måske ikke haft behov for at gøre opmærksom på det før på den måde. (p. 5)

Uden at nå til en egentlig forklaring i bestyrelsen problematiseres faget i forhold til den musikalske fødekæde og der tages udtalt stilling til problematikken. Her pointeres at linket måske i højere grad skal styrkes oppefra og ned, gennem en styrkelse af de sidste led i fødekæden.

Det er da klart at den musikalske fødekæde, den er da enorm vigtig, og det starter jo helt nede i bunden, det starter nede i folkeskolen og det har vi også snakket om, dem skal vi også ha fat i. For der er det der - sorte hul - som det faktisk bliver betegnet, og det betyder da også noget fordi du mister dem der i 5-6 klasse, og kommer de ikke ind og får det hos os så bliver det der hul bare endnu større, så måske er det der bare for altid, så måske skulle man i virkeligheden gå den anden vej tror jeg, med netop universiteterne, konservatorierne, lærerseminariet har vi snakket om også, for det er jo dem der skal tage sig af folkeskolen. Så jeg tror da det vil være givtigt at samarbejde mellem de der institutioner. (p. 6)

Således ligger der en uafklaring i hvordan faget på et overordnet plan i fremtiden kan styrkes, som på den ene side knytter an til det store hul fra folkeskolen og derfor svære rekruteringsmuligheder, men anfægter hvorvidt musikfagets identitet på den anden side skal lade sig styre som scientia fag.

... men man skal jo bare huske [...] der er ikke ret mange elever der ender på musik. (p. 6)

Der udstilles derfor en række divergenser i tråd med forrige analyse om fagets fortrinligheder baseret på en overvejende ars optik, som bekræftes i udsagn om fagets indskrivning i almindannelsesbegrebet. Musikfaget er ifølge Jette et alment dannende fag, men begrebet som flydende betegner, opretholder den eksisterende praksis, selvom der implicit henvises til fagets intellektuelle færdigheder. Jette fremskriver et tab for de elever som ikke qua det obligatoriske fag får musik. Det almindelige begrundes af informanten bl.a. i fællessange og morgensang. Musik som en naturlig del af ens opvækst, at kende forskel på at noget er dur og mol, at kunne mobilisere samarbejde og endelig at faget naturligt indskrives sig i projektarbejde.

Man ved da at den samarbejdsevne man opnår i at arbejde i grupper den er uvurderlig i mange sammenhænge. Og det er også noget af det vi kan i musik. Det er noget af det der har været nøgleordet det er simpelthen det

med samarbejde. De skal til eksamen i 1g, de er 28 mennesker, så mange står de selvfølgelig ikke sammen og spiller vel, men det gælder da i høj grad om at lære at samarbejde. (p. 6)

Selvom der appelleres til scientia og arsbegrebet i FVN's terminologi, udstilles en del af fagets problematik i en måske manglende entydig definition, en definition ikke blot på lærerniveau men også bredere relationer:

...et andet problem er også den der lidt vattede definition, hvilket fakultet hører vi til i. Det er der ikke noget svar på. Så burde man måske også sige at jamen, vi hører, vi er et humanistisk fag og så er det dét vi er. For det er da der stadig nogen der kommer og spørger om. Hvad er det lige musik hører ind under. Jae. Og jeg spurgte fagkonsulenten, det er længe siden, det kan godt være han har fundet et nyt svar hvis jeg spørger ham igen. Meen vi ku høre lidt ind under der og lidt der, og det er for vag. (p. 6)

**Delkonklusion:** Analysen når frem til en høj kohærens mellem en ureflekteret praksis og konkurrencediskurs. Gennem Jettes brug af forskellige intertekstualiteter trækkes der på etablerede narrativer i en praksis, som for Dronninglund også betyder færre elever, men som fastholder synligheden som et væsentligt konkurrenceparameter. Delegeringen tilskønner større bevidsthed om fagets marginalisering, men overlejlres i første omgang af en succesfuld implementering. Den nye organisatorrolle, eksisterende lokale traditioner og betydningssystemer opretholder således praksis. Vægtningen af den performative praksis og profilering er nødvendig i forhold til målgruppen, men problematiseres i forhold til fagets kerneydelse, hvor fagets kerne anfægtes og som i foregående analyse fremskrives divergerende praksisser, hvor faget her qua synlighed og forhandling kan være udslagsgivende for succes. Forandringen ligger for Dronninglund i en accept af reformens præmisser som følges i praksis og accepteres nemmere.

### 9.1.3 Hjørring

Overordnet præsenterer analysen en tredje tilgang til reformen — en praksis som divergerer på flere centrale punkter i feltet, hvor analysen blotlægger en reaktionær praksis, hvor konkurrencediskursen afskrives i en iboende konsensus om at de ændrede vilkår ikke må give anledning til en markedsførelse af faget. Der skabes derfor en anden betydningskonsensus om musikfagets status i reformen, som kun i ringe grad fordrer ændret praksis i Hjørring.

Den nye praksis tilvejebringes tillige af en iboende ytring om at reformen for lærergruppen ikke må blive en fagenes kamp.

Også fordi vi skal passe på, og den er der ret hurtigt alligevel, synes jeg da vi kunne mærke på nogle PR møder, og der er nogen der er ude efter at kapre elever hvor jeg sidder og tænker: det er i hvert fald ikke min intention ... (p. 5)

Tværtimod nedtones potentielle antagonismer i reformens ændrede forhold for faget i relation til en accept af konkurrencevilkårenes implikationer:

faktisk har jeg en årrække gået og ventet på at det skulle falde. Den der trang til at vælge at ha så meget musik, jeg tænkte at det måtte toppe, det må toppe eller falde, der må komme en cowboy tid hvor folk de hellere vil..landbrug, eller hvor de ikke er så hooket på det der. Og det vil jeg fuldt ud acceptere fuldt ud og sige jamen sådan er det, så stopper vi med det så er det en anden tid. Men jeg havde bare ikke troet at det skulle blive topstyret det kom sgu bag på mig. At der lige pludselig var nogen der lukkede det ned ovenfra, og det synes jeg er svært at acceptere fordi der så netop er nogen hvis verden ikke hænger sammen. (p. 6)

Der tilkendegives således en altruistisk tilgang, hvor konkurrencediskursen således diskursivt forkastes, men på den anden side får råderum i sin yderste konsekvens uden at Dorte lader sig påvirke. I modsætning til tidligere analyser, hvor der udstilles en hegemonisk kamp mellem eksisterende narrativers betydning for en konstitueret konkurrencediskurs er der her tale om en fortsættelse af en allerede etableret praksis som ikke på samme måde som Dronninglund har tradition for lokal synliggørelse.

Det essentielle i hendes erkendelse af konkurrencepræmissens eksistens er således ikke at den accepteres, men at den ikke søges udfoldet. I direkte reference til Dronninglunds praksis med at indregne musikforløb med alle 1gerne tager Dorte afstand for reklamen.

...vi snakkede nemlig også på et tidspunkt om man skulle lave sådan noget almen studieforbereelse hvor alle 1gerne havde musik, og på et tidspunkt var det inde at vende omkring at vi faktisk skulle ha 8 timer hvor alle 1gerne..og så sad vi og snakkede om at det: gu vil vi da ej midt i forløbet ha halvdelen af skolens elever som ik har musik i 8 timer hvor det ik betyder en kæft for dem, de skal ik ha karakterer og de gider ikke, og så skulle så skulle vi til at lære nogle nye at kende, og de skulle lære os at kende, så sagde jeg nul putte, det var altså for meget. (p. 5)

I de to foregående analyser, udsiges en praksis om opretholdelsen af konkurrencemomentet som et vigtigt led i mobiliseringen af faget og rekrutteringen af elever, tages der her afstand fra at faget skal indgå som et led i en reklamediskurs.

Ja, i hvert fald musiklærerne har det, de andre har jeg egentlig ikke talt om. Men vi var ret enige om, at det ikke er et reklameprojekt vi har gang i, vel, de skal bare lære noget ha de godt og man har de timer man har og så laver vi noget når vi har noget at lave for andre, men sådan har det i virkeligheden altid været ... (p. 5)

Fagets legitimering forekommer derfor ureflekteret, fordi traditionerne ikke fremskriver behovet for synlighed og indgå på markedsdiskursens præmisser. Skrinlægningen kan begrundes i implementeringsprocessens referencer til den tidligere lokale praksis, hvor et højt elevtal til valgholdene var givet og at synlighedsparameteret er nok:

Ja, jamen det er fordi vi faktisk altid har haft rigtig meget musik heroppe, så det gjorde det altså, og vi havde heller ikke det store, der var heller ikke de store blokeringer fordi vi udbrød 2 studieretninger, og det er selvfølgelig fordi, at det er virkeligt et problem for et sted som her at der plejer at være 35-38 på hver årgang som vælger det på A niveau og en masse på B-niveau og pludselig er der bare ingen, vel, fordi de ikke får at se hvad det er og fordi de ikke kan få deres ønsker opfyldt, og det er et kæmpe..kæft jeg har siddet med nogle af de der matematikerdrenge der er så frustreret og der snakker vi om to håndfulde i hvert fald der bare synes at deres verden ikke hænger sammen og det er i virkeligheden nogen der..ikke er krævende vel, men nogen der har matematik og fysik og er rigtig glad for musik, og han sagde: jeg går sgu' om hvis I udbyder den der med matematik og filosofi næste år, og så sagde jeg, orv det var en flot måde at tænke men på den anden side synes jeg han lige skulle slappe af. (p. 3)

Tværtimod fokuserer Dorte på sig selv som organisator, hvor der ligger en ændring af praksis. I erkendelse af at den udbudte studieretning ikke direkte oprettes, fokuseres i højere grad på at sikre grundlaget for at elevernes muligheder for at vælge musik i fremtiden så de ikke bliver fanget af skematekniske årsager som ovenstående viser. Således tages højde for reformens iboende konstruktion, at henholdsvis sproglige- og matematikerorienterede elevers muligheder for Valg A og B nemmere afskæres muligheden for at valgfaget musik af bindinger og i bestemte studieretningskonstruktioner. Hendes initiativ er derfor et udtryk for fremskrivning af organisatorrollens betydning i forhold til at forudse studieretningernes bindinger.

**Delkonklusion:** Dorte tilkendegiver en positiv indstilling, som i høj grad trækker på etablerede rammer. Det forekommer, at faget står stærkt med traditionerne, og det udsættes da også i mindre grad for interne og eksterne trusler. I stedet fokuseres der på en konstruktiv organisatorrolle, som vil få større betydning fremover.

## 9.2 Perspektivering

### 9.2.1 Musikfaget i konkurrence

Overskriften afdækker aktørernes udsagn gennem praksisser af musikfagets eksistensvilkår som narrativt tilskriver reformen en række væsentlige implikationer dels på et personligt refleksivt plan og dels som eksponent for aktørernes livsverden. Afdækningen består i fagets rolle i indskrivningen af reformens præmisser, hvor den pragmatiske fremskrivning af en endegyldig markedsgørelse af uddannelsesinstitutionerne forekommer særdeles relevant. Én af makedsdiskursens incitament er Mål- og rammestyrelsen afføder et pragmatisk fokus på studieretningernes betydning for fagenes konsolidering og legitimitet, fordi den NPM-inspirerede opsplætning og selvstændiggørelse af gymnasieinstitutionen motiverer refleksion på de enkelte gymnasier over kvalitetsbegreb og profil, hvor taxametermodellen eller i sidste instans overlevelse bliver et udslagsgivende omdrejningspunkt. En implikation af konkurrencesituationen afstedfører et divergerende landskab for fagets muligheder som udmøntes i en geografisk udtømning eller opblomstring af faget som følge af en spiral af manglende elevtilslutning til disse fag eller det modsatte.

Globaliserings vilkår med konsekvenser for uddannelse med markedsdiskursen og performans som katalysator kan opfattes som en underlægning og mulig forklaringsmodel for aktørernes refleksive sprogspil og sociale praksisser, hvor håndteringen af implementeringen i særdeleshed har været betydningsbærende for overgangen fra selvskrevet musikfag til at indgå på konkurrencelignende vilkår. Her sættes den enkelte informants selvforståelse og faggruppen på prøve. I aktørernes bestræbelser for 'win-win' for faget ligger der en samstemmende diskurs for organisering som en væsentlig opgave i lærerens rolle, hvor forhandling på mikro såvel som på makroplan får afgørende betydning for fagets eksistensmuligheder.

### 9.2.2 Ændrede vilkår for aktørerne

Idealet for en 'win-win'-situation er en oprettelse af en studieretning med musik, hvor udfaldet af implementeringsprocessen har været en toneangivende forudsætning for fagets succes eller fiasko, hvor der i høj grad trækkes på lokale narrativer. Disse inkluderes på den ene side i aktørernes refleksion, hvor lokale traditioner og relationer spiller en bærende rolle for udformningen og fastholdelsen af et aktivt og attraktivt musikliv på skolen — en flerstrengt strategisk proces som gælder i forhold til praktisk at forhandle sig til en udbudt studieretning med de øvrige faggrupper og ledelsen. Det spores, at rekruttering af elever skabes gennem vægt på fagets ars-side, som

målgruppen umiddelbart kan identificere sig med gennem kor, bands etc. Disse forhold betyder for to af de tre informanter en konsolidering af faget, og summen af disse betragtninger samt den konkrete udmøntning i oprettede studieretninger — hele såvel som papegøjemodeller — har medvirket til at rekonstruere aktørernes rolle i en organisatorisk administrativ retning i forhold til at definere og sælge faget.

Aktørernes organisator- og forhandlingsrolle er ikke en implementeringsmæssig engangsforeteelse, snarere en fortløbende arbejdsopgave som for aktørerne udtalt afføder nye tankemåder, fordi studieretningernes konstitution hvert år er til forhandling. Produktets narrative kvalitet bliver i den forbindelse styrende for succes. Derfor gives der en klar tilkendegivelse hos aktørerne at musikfaget og fundamentet for fremtidige studieretninger med musik fordres af en god start det første år med reformen, hvorfor organisatorrollen i implementeringen bedst løses i samarbejde den pågældende skemalægger for at undgå benspænd. Den udtalte proces til implementeringen hos de adspurgte forekommer generelt konstruktiv.

Aktørerne trækker på lokale narrativer i legitimeringen af faget. I aktørernes forståelse af de aspekter som legitimerer fagets berettigelse i reformen indforstået som en del af argumentationen for at indgå som en væsentlig bidragsyder til skolekulturen, trækkes i høj grad på narrativer som indtil dato har været fordrende for den pågældende skoles interne såvel som eksterne side. I aktørernes beskrivelser lægges især vægt på interne aktiviteter frivillig musik, bigband, kor, mfl. som optræder til skolefest, morgensamling, mv. samt eksterne begivenheder som musical, optræden og medvirken i kirkeregi, ferniseringer, museer mv. Disse musikalske bidrag afhænger af lokale traditioner som varierer fra skole til skole. Tilsagnet om at fastholde disse traditioner synes som et bevidst valg, fordi fagets position i form af et rigt lokalt musikliv viser sig som præmis i aktørernes konstruktion af sin professions muligheder i reformen. Legitimiteten anfægtes ikke, hvor den synlige musik udgør en nytteværdi i forhold til skolens kultur, hvorfor der heller ikke i udbuddet af studieretninger anfægtes musiks position hos de adspurgtes skoler. I delegitimeringen af det obligatoriske fag bliver fastholdelsen af nuværende og tidligere synlighed på skolen og i det offentlige rum en vigtig parameter i argumentationen for opretholdelsen af faget. Et sådant fundament konstituerer på sigt en profil som kendetegner det enkelte gymnasium. Dog må det understreges at fortællingen ikke er en garanti i elevrekrutteringen. Det var på to af de tre adspurgte skoler (Hjørring og Dronninglund) ikke i første omgang givet, at musik var med i de udbudte studieretninger, på trods af ellers rige traditioner for et levende musikliv.

I bestræbelserne på at opnå synlighed hos ledelsen kan det anfægtes,

at en manglende entydig identitet er blevet blotlagt. De kunstneriske fags rekruttering smitter af på samarbejdet og konkurrencen fagene imellem, og skaber grundlag for personlige og moralske overvejelser om at sælge sit fag. Konkurrencemomentet tydeliggør aktørernes divergerende opfattelser af på hvilke præmisser faget skal indgå på markedsdiskursen med identiteten som et kunstnerisk fag. Men netop som fagets profil bringes i fokus synes det performative at overskygge det kundskabsmæssige aspekt og problematiserer helt substantielt fagets kerne som et ars-fag eller scientia-fag. Svaret er ikke et enten eller, men de adspurgtes udsagn forholder sig kritisk til faget som et kunstnerisk fag og hvorvidt der overhovedet er en kobling mellem fagene ud over det performative, hvor betegnelsen kunstnerisk sigter mod ars-aspektet i modstrid med den øvrige halvdel af fagbekendtgørelsen.

## Kapitel 10

# Udmøntning af den Ny faglighed

Med den Ny faglighed følger en ny måde at tænke undervisning eller rettere læring på, som kan vise sig at øve indflydelse på musikfagets evne til at legitimere og positionere sig i den fremtidige gymnasiale praksis.

Med udgangspunkt i en overordnet hypotese om, at tænkningen i Ny faglighed vil få konsekvenser for musikfaget, opstilles her en række hjælpehypoteser med afsæt i en række af de i Del I behandlede begreber *kernefaglighed*, *evaluering*, *tværfaglighed* og *kompetencer*.

**Kernefaglighed** Kernefaglighedsbegrebets pragmatiske natur indoptages i faglærerens tænkning af egen faglighed.

**Evaluering** Dels vil der i den praktiske vægtning af fagets elementer ske en forskydning mod det stof og de kompetencer, som gennem eksamen evalueres; dels vil eksamen i musikudøvelse være problematisk, ikke mindst i forhold til elevernes forskellige udgangspunkt (udøvelsesmæssige evner).

**Tværfaglighed** Introduktionen af systematiseret anvendelse af tværfaglige arbejdsmetoder gennem AT-forløbene vil afføde, at lærergruppen deler sig. Tværfaglighed vil enten modtages som en naturlig og længe efterspurgt tilgang til fagligheden (en minimumsfaglighed, som fordrer tværfaglig navigeren) eller ses som en trussel mod fagets særfaglige fundering (den genoprettede faglighed som fagets rygrad).

**Kompetencer** Tænkningen i kompetencer vil ikke virke befordrende for

musikfaget, idet faget 'taler et andet sprog' end de gængse gymnasiefag.

Vi vil i følgende afsnit redegøre for pragmatiske udsagn om udmøntningen af den ny faglighed med det formål at beskrive den ændrede sociale praksis som affødes af reformteksten. Med spørgsmålet om kohærens mellem den indtenderede ny faglighed og respondenternes tolkning er afsnittet struktureret i en række hovedpunkter omhandlende kernestoffet, evaluering, tværfaglighed og kompetencer, der tilsammen tegner et statusbillede af de pragmatiske vilkår, der præger informanternes refleksive praksis her mindre end et år efter reformens implimentering.

## 10.1 Kernestof og -faglighed

Om fagligheden og kernestoffet gives der udtryk for, at musikfaget har svært ved at indskrive sig i den genoprettede faglighed, minimumsfagligheden og den evaluerbare fagligheds intentioner som det beskrives afsnit 4.4.1. Det kommer til udtryk i en bred stillingtagen til kernestoffets pinde, som udløser en frustration over manglende tid til at eleverne kan fordybe sig med emnerne. Således opleves en indholdsekspansion i bekendtgørelsen, som dissonerer med nedskæringen af timer og forberedelse.

Samlet set opfatter respondenterne musikfagets kernefaglighed som fagfaglige pinde og som konsekvens af færre timer må undervisningen blive lærerstyret. De mange pinde i kernestoffet og frustrationen herover bliver et implicit angreb på reformens mål og rammestyning som et udtryk for på den ene side at udstille fagets nye indhold til utopi, mens det andetsteds opfattes som 'det vi altid har gjort.'

Det er boostet, når man går ind og laver sådan en bekendtgørelse uh så skal de det og så skal de det. Men reelt set med de timer og forberedelse vi har til rådighed så er det for mig at se mere lærerstyret undervisning i de almindelige forløb, så får de så gruppearbejde og projekt i nogle andre sammenhænge, men hvis jeg skal nå både de seneste 10 års musik, etnisk musik, gammelt musik og ny musik og jeg ved ikke hvad, så bliver det jo lærerstyret, nu har I hørt, for mig at se går fordybelsen lidt tabt umiddelbart. (A-p4)

Andetsteds lyder det:

Og den gang vi sad og læste det sagde vi: Gud det er jo fuldstændig det jeg plejer at lave [...] så det falder sgu meget godt i tråd med det ... (D-p6)

Med bekendtgørelsens kernefaglige konstruktion må underviseren i sine didaktiske overvejelser forholde sig til et bredt funderet undervisningsindhold som stiller spørgsmålstejn ved egne såvel som elevernes grundlæggende forventninger til C-niveauets formål, hvorvidt faget er et introduktionskursus eller at alle pindene skal nås på samme måde som i den gamle reform.

Ja det synes jeg, altså hvis man vil sige at det er et introduktionskursus til musik ... så kan man jo sagtens nå det. Jeg ka da sagtens spille et nummer eller tre pr time eller nå hele bekendtgørelsen på en uge, men så kan man jo spørge sig selv hva skal de så bruge det til Hvor jeg måske mere vil være fortaler for færre områder men en anelse mere dybde. [...] De ka sgu da ik huske at der er en der spillet et nummer, og det ka jeg da godt forstå, men det de kan huske det er hvis man har været i dybden med noget. Prøvet at arbejde, prøvet at være ude hvor man ik selv kan finde ud af det og så kom hjem igen. [...] og så synes jeg jo stadig at den der skal kunne synge, den drev mig til vanvid, fordi synge og spille, jeg tænkte, hvis jeg skal nå at lære dem det, punkt 1 det er jeg faktisk ikke uddannet til — rigtigt. Vel, hvis jeg skal tage det der at lære at de skal kunne, det er ikke i vores regi vel på den led ... (A-p. 4)

En pointe er i den forbindelse, at der opstår kognitiv dissonans mellem underviserens fagfaglige og tværfaglige forståelse af faglighed og at der skabes forvirring og forskelligartede tolkninger af bekendtgørelsens intentioner om mål og rammestyring til forskel fra den tidligere fagfaglighed. Med andre ord er der tilsyneladende en lav grad af kohærens mellem gældende praksis og den fremskrevne læringsdiskurs. Den historisk betingede summative evaluering erstattes af mål og rammestyrens metalæring og der opstår herved en tydelig dissonans i spørgsmålet om, hvad der er i højsædet.

Som konsekvens heraf opstår der en mangfoldig skare af undervisningspraksisser i fagets C-niveau, som på hver sit gymnasium retfærdiggøres og i praksis justeres af de fysiske rammer, lokaler, faglige traditioner for gennemførelse af bekendtgørelsens 'can-do' termer. Det kernefaglige stof sættes på prøve i de opdaterede rammer for undervisningen i 1g., hvor fjernelsen af det obligatoriske C-niveaus og dens tidligere evaluingsramme med  $\frac{1}{2}$  vægtet årskarakter synes at ændre undervisnings indhold. Det har flere steder betydet en konkretisering af fagdidaktiske overvejelser om grundforløbet udmøntet i planer som følges stramt, om end den skrider pga. tidspres og opbrydning af undervisning af AT-forløb.

Nu har vi to musiklærere der er her lavet en vældig plan, uge efter uge, hvad vi gerne vil nå og sidde med bekendtgørelse og undervisningsplan

og det ene og det andet og den går selvfølgelig hurtigt i vasken fordi så kommer der AT og NV, og hvad ved jeg. Så den har vi simpelthen ikke kunne holde. Vi har simpelthen ikke nået alt det vi ville. Men der må vi måske gøre noget andet næste år. [...] det er tre uger siden jeg har set dem sidst, fordi de har haft AT og det er lige præcis gået ud over de der timer, og det er ærgerligt for der havde man lige oparbejdet noget vi kunne bruge noget tæt og koncentreret. Og så går der så den der lange periode hvor jeg ikke ser dem. (J-p. 2).

Vi kan konkludere, at der foregår en kamp om evaluering og eksamen, og at den bliver retningsgivende for en modificering af indholdet. Bredt forstået bliver den opfattet som en indholdseksponering, snarere end en konkretisering af hvad der for nogen altid har været indholdet. For hovedparten af de adspurgte imødegås projektdelen med mindre speksis i forhold til den udøvende del. Der skabes en forestilling om erfaringerne fra elevernes tidligere kunnen ikke står mål med bekendtgørelseskravet om en praktisk performativ del til eksamen. En siger:

... men jeg synes man har sat sig mellem 2 stole, man har på en eller anden måde gerne ville ha det praktiske ind, men har ikke fået det til at fungere, og så har de sagt, nå ja så kan man jo bare synge en sang. ... det er jeg spændt på hvordan ender kan mødes. (A-p. 3)

En anden siger:

Jeg synes det skal være der i 1g, men man kunne også sige at det skulle være mest det teoretiske, men det synes jeg bestemt skal være der, men det er jo ikke sikkert at man behøvede at gå til eksamen i sammenspil ... (J-p. 7)

Musikfagets position, hvor eleverne inden skolestart vælger faget, ændrer elevernes forventninger til faget. Der tales bredt om motiverede elever, som har væsentlig betydning på undervisningsdiskursen. Indgangsniveauet synes højere og valget af faget virker bevidst og færre sidder uden forudsætninger.

Min umiddelbare holdning til de elever jeg har nu, 1g'ere. Det er at egentlig er meget tændte på musik og det virker som et bevidst valg at de har valgt musik og de er dygtige og man kan godt mærke at der ikke sidder så mange af dem der ik har nogen forudsætninger eller ikke rigtig ved jamen jeg tog bare musik for hva sku jeg ta. Og de virker egentlig meget tændte og er meget på og har mange ... talenter

De er virkelig motiverede og vil så gerne, og der sidder rigtig mange derinde der kan noget og der selvfølgelig derfor de har valgt det og tager imod alt det der kommer i en god ånd. (J-p. 2)

Forventningerne hos eleverne ligger hovedsageligt i at kunne få lov til at udøve sammenspil, hvorfor der udtrykkes frustration over, ikke at kunne honorere den kapacitet af talentmasse, fordi manglende fysiske rammer spænder ben. Ydermere stilles der krav til underviserens kreativitet for at kunne opfylde bekendtgørelsens 'can-do'-termer med henblik på sammenspilsdelen lokalt, hvor de fysiske rammer ikke indlysende indbyder til rotation og sammenspil med 28 elever, hvorfor der her er divergerende opfattelser af hvordan dette lader sig realisere.

## 10.2 Evaluering

De institutionsrettede evalueringsstrategier, summative såvel som formative udfyldes i et spændingsfelt, som ikke bare foregriber ovenstående diskussion om mål og rammestyring i faget, men anfægter musikfagets identitet som en toledet størrelse.

Den praktisk udøvende del, sammenspil med op til 28 på et hold problematiseres desuden som en fortløbende diskussion fra den tidligere reforms valghold. Her ligger der for de adspurgte et skisma i hvad der er kvalitet og bedømmelsesgrundlag til eksamen, som går på elevernes forskellige forkundskaber: hvordan skal en elev med 10 års intensiv tværføjteundervisning kundskaber bedømmes i forhold til eleven uden forkundskaber, som i løbet af C-niveauet tilegner sig et minimum af basal teknik på rytmisk instrumentarium?

Der har jeg diskuteret med mange censorer hvad er det der er i højsædet er det ekvillibrismen eller er det sammenspillet? (A-p. 3)

Diskussionen aktualiseres i forhold til sammenspilskravet efter det første år, hvor det til stadighed synes problematisk at nå til enighed om, om målet bør bedømmes ud fra bekendtgørelsens rammer med intensionen om progression eller en sideløbende ramme, fx musikskolen, der fokuserer på den musikalske kvalitet.

Ja og det er jo så den gode gamle diskussion, fordi, som også altid har været på højniveau, hvad skal de lave til eksamen, skal hende der har spillet tværføjte i 10 år ikke når det nu er det hun kan. Jeg mener selvfølgelig

skal hun det for ellers var hun jo nok ikke kommet. Så derfor skal man da bruge de folk der kan noget, men de andre skal jo altså være med. De skal jo ligesom også bedømmes. Så den bliver skæv på en eller anden måde. Jeg synes godt man kunne sige at de behøvede ikke at skulle til eksamen i det, det skal være der, men at det var en del af undervisningen. Ellers så dør det. (J-p. 8)

Det pointeres, at faget pga. det performative har særstatus, fordi det er intimt forbundet med elevens sjæl og en følelsesmæssig proces at optræde. Det antydes at en konsekvens heraf vil være at endnu færre elever uden forkundskaber, styret af almen interesse fravælger faget, fordi det styres af hvad eleven performativt kan efter et år — målt og bedømt til eksamen, og som rent praktisk besværliggøres af, at kravet i sammenspil ikke er solistisk/instrumentalistisk, og det derfor er svært at vurdere om elev x synger til karakteren f.eks. 9 eller 8.

Så det er vi meget forskellige på, og det synes jeg måske er en af de store hurtler i musik at vi faktisk ser så forskellige på tingene som vi gør. (A-p. 3)

Derfor problematiserer de adspurgte, hvorvidt det er overhovedet en faglig kvalitet i musikundervisningens 1 år, at sammenspilsdelen er en del af eksamen.

Den nye evalueringsform formuleret i 'at kunne' termer giver anledning til spørgsmål om betydningen af eksamen på C-niveau. Diskussionen om evaluering og mål- og rammestyringsbegrebet sættes på spidsen i musikfaget, som viser at det ikke er problemfrit for at indskrive faget i en evaluering, der vurderer den enkelte elevs reelle kompetencer. Denne holdning affødes udtalt af en uens opfattelse af faget, men for nogle betænkes den nye evaluering og eksamensform som et pressionsmiddel for at legitimere sig selv i forhold til andre fag, og står som en udfordring, set i lyset af den tidligere evaluering i 1g,  $\frac{1}{2}$ -vægtet årskarakter.

Det gør jo det at faget i hvert fald i den sammenhæng er på linje med andre fag også, det er ikke det fag hvor man sætter og læner sig tilbage og råber i timerne, men det kræver jo faktisk lidt. Så det signal er måske ok. Og så er det da også, jamen det er da en udfordring. (J-p. 7)

Hermed gives der en tilkendegivelse af at evalueringen afskriver en forestilling om, at eleverne læner sig tilbage, hvorfor faget legitimeres på lige fod med andre fag. Der argumenteres for at karakterer i faget betyder en anden form

elevmotivation, som i bredere praksis berettiger faget. Der gives udtryk for at faget indtager en særstatus i forhold til de andre kunstneriske fag og der argumenteres med

Det at stå at synge er altså så intimt forbundet med din sjæl, du skal gøre i seancen, hvor du står og er nervøs. (A-p. 8)

En sådan evalueringsform ser informanterne sig helst fri for. Det performative afskrives ikke, men evalueringen og kravet omtales som uoverstige- ligt, så det bliver et argument for på forhånd at vælge faget fra, hvorfor det antydes at sammenspilsdelen var bedre tjent med at være en del af undervisningen, men ikke et eksamenskrav.

### 10.3 Tværfaglighed og AT

Et væsentligt træk ved den intenderede kernefaglige ydelse definerer en minimumsudgave, som kan vægtes og integreres på flere forskellige måder i undervisningen. Den genoprettede faglighed i musikfagets bekendtgørelse argumenteres af fagkonsulenten<sup>1</sup> som noget 'vi altid har gjort', hvad der nogetsteds også gives udtryk for af informanterne. Ovenstående beskrivelse af tendenserne i realisering af kernefagligheden problematiserer et modsætningsforhold mellem det politiske ønske om kernefaglighedsbegrebet som præmis for større tværfaglighed og nye arbejdsformer.

Som følge af kvalitetsproblematikken indtager AT og tværsamarbejde en særlig plads i de adspurgtes undervisning. AT er fagrækkens største fag og fordi de afgivne 20 % i grundforløbet typisk fordeles i 3 forløb i efteråret, gives der udtryk for, at forløbene bryder undervisningens rytme og modarbejder fordybelsen som et væsentligt irritationsmoment. Helt grundlæggende marginaliseres samarbejds mulighederne skemateknisk, fordi de kunstneriske fag ligger på tværs af stamklasser, hvilket adstedfører diskussioner om, hvorvidt musikfaget overhovedet skal indgå i AT-forløb, og hvis ikke, er det da en gevinst for faget.

Jeg har et hold som hedder jx og sådan ligger alle de kunstneriske fag på tværs af stamklasserne. Og det betyder blandt andet at alle de tværfaglige ting bliver besværliggjort for os (A-p. 6)

På den ene side synes det naturligt, at musikfaget indskrives sig i det forpligtigende tværfaglige samarbejde. Der gives udtryk for, at faget natur-

<sup>1</sup>Claus Levinsen nedtoner i samtale efteråret 2005, at der med fagbekendtgørelsen er sket en ekspansion af de faglige mål.

ligt kan indskrive sig i mange sammenhænge, samt at det kan bidrage til noget væsentligt.

Faktisk synes jeg det er lidt sjovt at vi selv skal have sådan et almenstudieforberedelsesprojekt om krop og nerver og lunger og intelligens i næste uge for jeg synes det er enormt skægt sammen med biologi, det er biologi, idræt og musik jeg skal ha hele ugen med 1gerne og det passer som fod i hose til os for det jo nærmest ikke andet end nerver og lunger og det vi går og laver og intelligens. Så det er da alle tiders, og det tror jeg da helt sikkert bliver godt nok. (D-p. 1)

Omvendt rejses spørgsmålet, om tværfagligheden overhovedet nytter noget, som udtryk for et implicit ønske om tilbagevenden til en fagfaglighedsforståelse, før reformen. Som et vægtigt argument pointeres det, at det for underviseren ikke er givende at eleven foræres pointerne fra flere forskellige fags vinkler, men at koblingen mellem de tværfaglige mål opnås gennem elevens egen refleksion over fag-faglig undervisning set over flere tre år, og udbyttet performereres ved fordybelse i færre emner.

[...] jeg tror ik det er vigtigt, at det ligger i samme uge, og i virkeligheden gør jeg bare hvad jeg plejer at gøre for det passer skide godt ind på det her tidspunkt og lige.. for jeg synes man går over åen efter vand, det synes jeg, at man bruger en helt masse krudt på at lave nogle systemer som i virkeligheden måske ikke har nogen effekt [...]

f.eks. så forstår jeg ikke hvorfor man ikke har fag, jeg forstår ikke at man laver de der nye ting, og så er den der tankegang om at arbejde på tværs af fagene er fuldstændig forkert i mit hoved fordi jeg synes i virkeligheden, at, jeg kan i virkeligheden bedre li at man gør nogle ting og at man så, hvis man fx i musik hører om middelalder og man så i historie et halvt år efter hører om middelalder så får man i virkeligheden tingene repeteret og får dem ind den vej [...] og det synes jeg også jeg kan mærke at eleverne synes er træls, at man går møg-død i hele tiden at skulle høre om den franske revolution på ti forskellige faconer i forskellige fag. (D-p. 1)

Det tværfaglige element tilskrives som en hæmsko for ikke at kunne leve-re en kontinuerlig undervisning, og ses som et problem i forhold til plan-lægning af grundforløbet, fordi grundforløbet synes komprimeret, og derfor sårbar for aflysninger. Derfor forekommer der en bred enighed om, at det logistiske bliver en væsentlig faktor for realisering og udførelse af det tværfaglige samarbejde, snarere end de bagvedliggende intentioner som følge af de kunstneriske fag som oftest ligger på tværs af stamklasser.

## 10.4 Kompetencer

I de adspurgtes forhold til kompetencebegrebet og dets betydning for indholdet i C-niveauet, bliver der påpeget en skepsis for mål og rammestyrelses eksplícitte handleorienterede mål for undervisningen.

På den måde stilles der eksistentielle spørgsmål ved hvad musikfaget i grunden er, og bliver besvaret i formuleringer om at det er et sammensat fag der kræver særstatus. Det sammensatte ligger forgrenet i mange tråde og er et mix af faget som en toledet størrelse med musikudøvelse og musikkundskab som overordnet paraplyer, hvorfor der klargøres en umulighed i at pege på én eller få færdigheder der udstiller musikfagets kompetencer. I formuleringen af hvad musikfaget så kan, bliver der nævnt: teknikfag snarere end et kunstnerisk fag. Faget kan mobilisere korpsånd, fællesskab, kan samle en hel 1g klasse, evne til at samarbejde, men henholder til at det ikke er målbare kompetencer, hvorfor der stilles spørgsmål ved deres legitimitet i forhold til reformens intention og hvorvidt bekendtgørelsens målsætning og krav er adækvate med de reelle kompetencer på C-niveau (jf. at kunne) eller om der er tale om en retorisk ekspansion i bekendtgørelsen.

## 10.5 Delkonklusion

Ovenstående tendenser (indkredset i afsnit 9 og 10) viser et felt i mødet med markedsdiskurs og traditionel gymnasiepraksis, som afstedfører en række pragmatiske problemer for tilrettelæggelsen af undervisningspraksis. En præmis for succes er dog de lokale traditioners betydning, som i implementeringsprocessen bliver et vigtigt element for at fastholde fagets udmøntning af den ny faglighed. Tolkningen af bekendtgørelsen afstedfører således et spændingsfelt, hvor væsensforskelle opsplitter aktørerne på baggrund af i-boende konventionelle intertekstuelle kæder. Kampen forsætter i teksten om evalueringsformen som en nyskabelse med nye vilkår til følge. Selvom signalværdien nogetsteds anerkendes, bliver den en væsentlig rettesnor i forhold til indholdstækningen.

I tråd med fremskrivningen af det senmoderne samfund, har den sociale praksis som implikation friset musikfagets aktørers sociale position og rolle, hvor genforhandlinger lokalt bliver styrende for succes. Lærerrollen synes at indgå i et bredere net af organisatoriske administrative praksisser for eksistensberettigelse og realisering af fagets lokale muligheder, fordi intet på forhånd er givet.

## Kapitel 11

# Afrunding

Opgavens præmis har været en diskursanalytisk tilgang til den udvikling i tænkningen af uddannelsesmæssig kvalitet, der har ført til at musikfagets position i den aktuelle politiske prioritering er ændret. Analysen har baseret sig på henholdsvis uddannelsespolitiske publikationer, primært forfattet i og omkring Undervisningsministeriet, gymnasiebekendtgørelsens læreplaner og vejledning samt empirisk data i form af interviews med musiklærere i gymnasiet.

Udgangspunktet har været en række betragtninger om globaliseringens følger for individets fornemmelse af kontrol, som vi har koblet til den aktuelle tendens til øget individualisering. Dette fokus på individualitet har banet vejen for en diskurs funderet i ny læringsteori, som har udsat undervisningen for en indholdstømning til fordel for opøvelsen af refleksion og bevidsthed om metalæring. Den generelle tendens til markedsdiskursers kolonisering af uddannelsesdiskurserne fører samtidig til at uddannelsesinstitutionernes kvalitetsbegreb målrettes markedets behov for både faglige og ikke-faglige kvalifikationer gennem kompetenceformulerede målsætninger i tråd med læringsdiskursens syn på udvikling og progression.

Vi har vist at læringsdiskursen med gymnasiereformen er i færd med at udmanøvrere undervisningsdiskursens sigte mod dannelse, hvilket underminerer grundlaget for de fag, der tidligere har kunnet legitimere sig som almindennede, heriblandt musikfaget. Fagbilagenes konsekvente formuleringer af undervisningsmålene i 'can-do'-termer viser sig derudover ikke at rumme musikfagets kvaliteter, idet det 'fælles sprog', som lærings- og markedsdiskurserne foreskriver, reducerer fagets centrale indhold — musikken — til en case for træning af analytiske og praktiske evner.

En forklaring på musikfagets ændrede position med reformen kan der-

for være, at faget under de givne vilkår har mistet en væsentlig del af sit legitimerende grundlag.

Især tre faktorer synes at gøre deres indflydelse gældende i forhold til udgrænsningen af de musikfaglige kvaliteter. For det første *globaliseringen*, der i de nationale konkurrencestaters tilretning mod hinanden fører til krav om øget sammenlignelighed og større grad af konformitet uddannelsessystemer imellem. For det andet *individualiteten*, der øver indflydelse på tænkningen af uddannelse væk fra dannelsesprojektet mod metarefleksion og individuelle læreprocesser. Og endelig for det tredje det generelle fokus på *performans* og *nytteværdi* med bølgen af den NPM-inspirerede tilgang også til uddannelse. Hertil kommer, at alle tre forhold legitimerer sig i en markedsdiskurs om arbejdsmarkedets ønsker og behov som styrende for undervisningens indholdsmæssige prioriteringer. På globaliseringsplanet er det ønsket om også fremtidig vækst, på det individuelle plan ønsket om velfærd og på nytteplanet ønsket om at minimere det økonomiske spild, så vækst og velfærd kan maksimeres inden for de givne økonomisk rammer.

Ud fra denne opfattelse af problemets ophav og karakter kan vi give følgende slagorsagtige bud på, hvad der skal til for at musikfaget atter kan vinde indpas som en del af det almene gymnasiums fagrække:

**Grænser for individualitet** En ensidig kognitiv tilgang til læring vil ikke være befordrende, idet de lærende risikerer at blive sat under handlingvang i kraft af et manglende menings- og sammenhængsgivende indhold. I stedet bør den individuelle tilgang til læring suppleres med intentionel undervisning, der dermed sikrer at stof og kompetencer ikke tillæres i et meningsmæssigt tomrum.

**Globalt samarbejde fremfor konkurrence** Den nationale konkurrencestat vil ikke levne tilstrækkeligt frirum til undervisningsmæssig udvikling i kraft af det fortløbende krav om tilretning og sammenlignelighed. Derfor bør den mellemnationale konkurrence erstattes af en sammentænkning af det internationale uddannelsesstilbud for at sikre fortsat forskellighed og innovation, ikke mindst i forhold til de 'ikke-nyttige' dannelsesfag.

**Bevidsthed om både kompetencer og viden** Med den megen fokus på det kompetencemæssige udbytte af uddannelse og læring risikeres et tab af den systematisk sammenhængende viden, der ligger til grund for videnskabfagene og deres erkendelser. Det er vigtigt at bevare bevidsthed omkring tilegnelsen af både viden og kompetencer for at bevare

den faglige fundering, ikke mindst i den tværfaglige undervisning. Endelig vil særlige aspekter af visse fag gå tabt i negligeringen af viden og erkendelse som mål for undervisning.

**Opmærksomhed mod risikoen ved målstyring** Uden bevidsthed omkring farerne ved målstyring i uddannelsessystemet risikeres bl.a. at lærerens rolle udviskes til fordel for eksterne aktører, der overtager både planlægning og vurdering af undervisningen. Hertil kommer, at målstyring fremmer en incitamentstruktur, der sigter mod at tilfredsstille det næste hierarkiske led gennem detaljeret dokumentation frem for at bruge kræfterne på planlægning af god undervisning.

Forholder uddannelsessystemets aktører sig ikke til de nævnte punkter, ser vi en risiko for, at lærerollen vil ændre sig mod fokus på administrative frem for undervisningsmæssige praksisser. For musikfagets vedkommende vil en sådan prioritering af lærerrollen føre til et endnu ringere legitimeringsgrundlag, idet den i forvejen svage forbindelse til et stærkt og levende videnskabsfag yderligere svækkes, og med konkurrencesituationen fagene imellem vil der ikke længere være det tilstrækkelige overskud til innovation og udvikling af fagets begrebsapparat og didaktiske værktøjer.

Hertil følger sig et aktuelt problem i at begrunde faget ud fra hvad der synes at være en ureflekteret praksis. Faget har i sin tid som obligatorisk del af fagrækken svigtet at stille spørgsmålet: hvorfor skal gymnasiet tilbyde obligatorisk musikundervisning? Og resultatet synes at være et manglende fælles fodslag, ikke mindst pga. fagets mangefacetterede natur, nu hvor krisen kradsler. Derfor får lokale forhold og traditioner lov til at diktere fagets muligheder på det enkelte gymnasium til gavn for nogle og til skade for andre. Det er således en opgave, som alle musikfaglige aktører bør forsøge at løse, at beskrive fagets legitimerende grundlag: *Hvorfor egentlig musikundervisning?*

I besvarelsen af dette spørgsmål har musikfagets to ben — det kundskabs- og det udøvelsmæssige — været en udfordring at forene. Uden musikfagets klare tilknytning til en institutionaliseret praksis er der ikke forhold, der åbentlyst taler for det ene ben fremfor det andet, og i den tilstræbte forening synes et mangelfuld teoretisk begrebsapparat at spærre for en ligestillelse af den megen forskelligeartede musik, som faget har som sit objekt.

Vi vil afslutningsvis pege på to praktiske muligheder for en styrkelse af faget på trods af de nævnte præmisser. Forslagene tager afsæt i undervisningsminister Bertel Haarders udtalelser i radioprogrammet Bolero på DR's

P2 den 22. april 2006, der omhandlede netop musikfagets ændrede stilling med gymnasireformen.

Det første forslag går på igen at knytte musikken til en institution, nemlig skolesystemet, måske under inspiration af amerikanske forhold, hvor det kunstneriske fylder relativt mere i skoleforløbet. Med musikundervisning som et prioriteret indhold op gennem folkeskolen, vil der kunne skabes de rette betingelser for at se musik som en relevant og interessant mulighed også i gymnasiet. Det kræver, at der er politisk vilje til at prioritere både kontinuitet og fagligt niveau, og netop dette synes at fremgå af undervisningsministerens udtalelser i udsendelsen, hvor han bl.a. siger at:

... i folkeskolen, der skal det [musikundervisningen] være obligatorisk fordi børnene er jo ikke udviklet endnu, og det kan være de har evner de ikke selv er klar over. Når de så bliver 16-17-18 år så synes jeg de skal have mulighed for at vælge og fravælge.

Det andet forslag er i tråd med aftaletekstens formuering om, at der skal være mulighed for at vælge valgfag på tværs af alle fire gymnasiale uddannelser. Således vil musikfaget kunne finde ind på både hhx og htx eller måske endnu bredere. Undervisningsministeren udtaler i radioudsendelsen:

... man kan jo spørge sig selv: hvorfor skal man ikke have muligheden for musik og billedkunst på de andre gymnasiale uddannelser for da slet ikke at tale om erhvervsuddannelserne?! Jeg synes der er steder, hvor der er betydeligt mere brug for det end i det almene gymnasium...

Men begge forslag kræver en tilsidesættelse af den markedsorienterede tænkning i nytteværdi og performans. Der kræves med andre ord en anden tilgang til begrebet uddannelse — en tilgang der rummer andre værdier end dem, der dikteres af markedet og som tager dannelsesaspektet alvorligt.

# Litteratur

- Aristoteles. (350 f.v.t.). *Metaphysics book i*. In (chap. 5). <http://classics.mit.edu>.
- Bak, K. S. (2002). Om musikalsk dannelse. In M. B. Johansen (Ed.), *Dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Beck, S., Damberg, E., Dolin, J., Lading Åse, & Svejgaard, K. L. (2003). *Udviklingstendenser i det almene gymnasium* (No. 36b). Uddannelsesstyrelsen.
- Beck, S., & Gottlieb, B. (2002a). *Elev/student bd. 1*. DIG.
- Beck, S., & Gottlieb, B. (2002b). *Elev/student bd. 2*. DIG.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization*. Sage Publications.
- Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke*. Aschehoug.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. Sage Publications.
- Bjørgen, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Tapir.
- Bækgaard, A.-S., & Petersen, R. L. (2004). *Musik som obligatorisk fag i gymnasieskolen?* Unpublished master's thesis, Musikvidenskabeligt Institut, Aarhus Universitet.
- Bonde, A. (2005). *Mere problemorienteret arbejde!* Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge.
- Busch, H., Elf, N. F., & Horst, S. (2004). *Fremtidens uddannelser. den ny faglighed og dens forudsætninger*. Undervisningsministeriet.
- Christensen, F. E., & Freltoft, T. (2002). *Evaluering af uddannelse i danmark*. Unpublished master's thesis, MPA, Copenhagen Business School.
- Clausen, E. (2005). Kanoner og kætterer. *Information*. (29. september 2005)
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion — om evaluering i organisationer*. Odense Univaersitetsforlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim.

- Evalueringscenteret (Ed.). (1999). *Evaluering af de musikvidenskabelige uddannelser*. Evalueringscenteret.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Finansministeriet. (1998). *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Finansministeriet.
- Fink, H., Harder, P., Holm, P., Jakobsen, K. S., Stjernfelt, F., & Pahuus, A. M. (2004). *Humanistisk viden i et videnssamfund*. Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation.
- Gergen, K. K. (2002). *Virkelighed og relationer*. Psykologisk Forlag.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (2002). *Modernitet og selvidentitet. selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- GL. (2004). *Regeringens oplæg til kommunalreform — et farvel til de små gymnasier*. <http://www.gl.org>.
- Gravesen, F., Olsen, B., Mørup, B., & Dalum, L. (2005, juni). *Brev til undervisningsministeren*.
- Greve, C. (2002). *New public management*. <http://www.nordiskkulturinstitut.dk>.
- Haarder, B. (2005, juni). *Brev til de tidligere fagkonsulenter*.
- Hansen, F. E. (1999). Gads musikhistorie. In (chap. Middelalderen). Gads Forlag.
- Hansen, N. B. (2001). Læring — en ny flydende betegnelse? In *Pædagogisk forskning og udvikling*. SDU Kolding.
- Harder, P. (2000). Nogle betragtninger om begrebet 'kernefaglighed'. In *Uddannelsesredegørelse 2000*. Undervisningsministeriet.
- Haue, H. (2000). Prøver og eksamen — norm og udfordring. *Uddannelse(4)*.
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne*. Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hermansen, M. (1996). *Læringens univers*. Klim.
- Hesseldahl, M. (2004). Farvel til fællesskabet? In B. Mikkelsen (Ed.), *Den konservative årstid*. Forlaget Hovedland.
- Huntington, S. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Touchstone.
- Illeris, K. (1999). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Iversen, J. (2002). Kernefaglighed — et dynamisk begreb. *Uddannelse(3)*.
- Jensen, B. (2002). Evaluering af kompetence som 'ny' faglighed. *Uddannelse(3)*.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

- Kaldan, S., Jensen, I., & Leschly, G. (1998). Politikere og borgere har krav på reel og troværdig information om skolers kvalitetsarbejde. *Gymnasieskolen*(7).
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kraft, G. (1998). Didaktik mellem etik og psykologi. *Psyke og logos*(2).
- Kraft, G. (2004). Læringsteori eller/og formidling. *KVAN*(70).
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. danskfagets didaktiske diskurser*. Unpublished doctoral dissertation, DIG, Syddansk Universitet.
- Kvale, S. (1994). *Interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F. (2001). *Ind på humaniora*. Gyldendal Uddannelse.
- Libak, A. (2004). Polemik om didaktik. *Weekendavisen*. (30. januar 2004)
- Løvlie, L. (2004). Individualitet, fællesskab og dannelsens mangfoldighed. In E. L. Dale & K. Krogh-Jespersen (Eds.), *Uddannelse og dannelse — læsestykker til pædagogisk filosofi*. Forlaget Klim.
- Liotard, J.-F. (1982). *Viden og det postmoderne samfund*. Sjakalen.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2 ed.). Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2005). Læreruddannelsen i de kunstneriske fag. *Uddannelse*(7).
- Nielsen, H. K. (2002). *Kritisk teori og diskursen om livslang læring*. Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Niss, M. (1997). Fagdidaktiske problemstillinger. In *Fagdidaktikrapport*. Undervisningsministeriet.
- Olsen, B. (2005). Augustin (af hippo). In *Gads musikleksikon*. Gads Forlag.
- Pedersen, O. (1979). *Studium generale. de europæiske universiteters tilblivelse*. Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund*. Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2002a). *Det hyperkomplekse samfund* (2. ed.). Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2002b). Det lærende samfund — læring, kompetence, uddannelse og it i det hyperkomplekse samfund. In *Uddannelse, læring og it — 26 forskere og praktikere gør status på området*. Undervisningsministeriet.
- Raae, P. H. (2002). Psykologi og kompetencer. In *Psykologi, kernefaglighed og kompetencer — perspektiver fra psykologikonferencen den 18. september 2001*. Uddannelsesstyrelsen.
- Rainbow, B. (1989). *Music in educational thought and practice*. Boethius Press.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det reflektive moderne*. Unge pædagoger.
- Regeringen (Ed.). (2002). *Bedre uddannelser. handlingsplan*. Undervisningsministeriet.

- Schmidt, A., & Schmidt, F. (2003). Gymnasireformer med 100 års mellemrum — fra en moderne verden til en senmoderne verden. *Uddannelse*(10).
- Sørensen, J. (1999). Kvalifikationer og dannelse. *Uddannelse*(9).
- Syberg, K. (2005). Danskere lægger overdreven vægt på kultur. *Information*. (11. oktober 2005)
- Thyssen, O. (2004). Dannelse i moderniteten. In E. L. Dale & K. Krogh-Jespersen (Eds.), *Uddannelse og dannelse — læsestykker til pædagogisk filosofi*. Forlaget Klim.
- Uddannelsesstyrelsen (Ed.). (2001a). *Kvalitetsudvikling i gymnasiet* (No. 23). Uddannelsesstyrelsen.
- Uddannelsesstyrelsen (Ed.). (2001b). *Modeller for fag og læring i det virtuelle gymnasium* (No. 35). Uddannelsesstyrelsen.
- UVM. (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (1997a). *Kvalitet der kan ses*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (1997b). *National kompetenceudvikling*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (1997c). *Uddannelsesredegørelse 1997*. Undervisningsministeriet.
- UVM (Ed.). (1998a). *Standarder og profiler*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (1998b). *Uddannelsesredegørelse 1998*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (1999a). *Kvalitet der kan ses. mål og rammevilkår som grundlag for kvalitetsudvikling i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (1999b). *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* (No. 23). Uddannelsesstyrelsen.
- UVM. (2000a). *Kvalitet der kan ses*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (2000b). *Uddannelsesredegørelse 2000*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (2003). *Inspiration til bedre integration i folkeskolen* (No. 11). Undervisningsministeriet.
- UVM (Ed.). (2004). *Læreplan for musik c*. Undervisningsministeriet.
- UVM (Ed.). (2005). *Undervisningsvejledning, musik c – stx*. Undervisningsministeriet.

## Bilag 1

# Ansvarsfordeling

**Bjarne** Kapitlerne 8 og 9

**Mads** Kapitlerne 5 og 6

**Fælles** Resten

## Bilag 2

# Transskription Anette Møller Svendsen, Aalborg Katedralskole

## Bilag 3

# Transskription Dorte Alstrup, Hjørring Gymnasium

## Bilag 4

# Transskription Jette Bendix, Dronninglund Gymnasium

## Bilag 5

# Gymnasiebekendtgørelsens læreplan for Musik på C-niveau