

Kvalifikation, kompetence... og kreativitet

cand.pæd. Finn Holst

Det nye faghæfte for musik, Fælles Mål for Musik, er en revision og bearbejdning af det tidligere faghæfte, som blev påbegyndt under projektet Klare Mål. I Fælles Mål er der indført en ny strukturel opbygning af læreplanen som helhed. Denne struktur består for hvert fag af følgende punkter: fagets formål, CKF'er – slutmål, trinmål, beskrivelser, læseplan og vejledning.

Sammenligner man 93'-loven, Klare Mål og Fælles mål, er det tydeligt, at der er tale om en præcisering i forhold til CKF'er fra 93 loven i form af en række *delmål* i Klare Mål, som i Fælles Mål bliver til *trinmål*. Denne præcisering hører i Fælles Mål til de centrale bestemmelser.

1993-loven	Klare Mål	Fælles Mål	
Formål CKF (Prøvebestemm.)	Formål CKF (Slutmål) (Prøvebestemm.)	Formål Slutmål - CKF Trinmål (Prøvebestemm.)	Centrale bestemmelser
Læseplaner	Delmål Læseplaner Elevens alsidige	Beskrivelser Læseplaner Elevens alsidige	Lokale bestemmelser
Vejledning	Vejledning	Undervisnings- vejledning	Vejledende tekster

Arbejdet med denne strukturelle ændring, som er generel for alle folkeskolens fag, har medført at den faglige struktur i musik har været til gennemsyn. Den tidligere opdeling i hovedområder var: sang, instrumentalspil, bevægelse og musiklære. Dette bliver i Klare Mål og Fælles Mål erstattet med tre nye hovedområder: musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse.

I signalementet for faget musik i Fælles Mål hedder det således:

De centrale kundskabs- og færdighedsområder er:

Musikudøvelse

Musikalsk skaben

Musikforståelse.

I musik skal de grundlæggende kundskaber og færdigheder i hvert af de tre områder udvikles som en helhed på alle fagets klassetrin både i faget musik, og når musik indgår i tværgående emner og problemstillinger.

Den største ændring er, at *musikalsk skaben* er blevet et selvstændigt område. Det er selvfølgelig ikke sådan, at *musikalsk skaben* ikke tidligere har været del af læseplanen, men der er tale om en væsentlig ændring af balancen mellem de forskellige områder. Den anden væsentlige ændring er udviklingen af området betegnet som *musiklære* til *musikforståelse*. Heri ligger også en ændring i fokus fra et noget smalt begreb om "musikteori" til et væsentlig mere dannelsesorienteret kundskabsbegreb – hvilket er en ambition der vil noget, og som jeg personligt vil mene hænger tæt sammen med at overskride den tendens til "aktivitisme", der kan ligge i en ensidig dyrkelse af musikudøvelse. Jeg tror der ligger et rigtig godt potentiale i netop at dyrke de tre områder, således at de udvikles som en helhed.

Læseplanerne i forskellige lande kan være yderst forskellige med hensyn til balancen mellem de forskellige områder – og ikke mindst med omfanget af det kreative-produktive. Et skræmmende eksempel er den

læseplanen fra den tyske delstat Bayern, som ifølge en undersøgelse af Clemens M. Schengel (2001) har en andel af det kreativt-produktive på kun 3,3%. Opbygningen af denne læseplan minder meget om den tidligere danske – der optræder ikke et separat område, som dækker det musikalsk skabende. Det er ellers meget normal i andre musikkulæseplaner. Modsatningen hertil er traditionen i angelsaksiske læreplaner, som typisk er opbygget i en eller anden variation af musikalsk udførelse (performing), musikalsk skaben (composing) og musikforståelse (appraising). Hvor den ene type opdeling (den tyske tradition) bærer stærkt præg af en tænkning, som tager udgangspunkt i de musikdiscipliner, som findes på de musikfaglige uddannelser, bærer den anden type opdeling (den angelsaksiske) præg af den musikdidaktiske tænkning vi finder hos fx Keith Swanwick, som er orienteret mod musikkens procesformer eller funktioner. Hvor den ene er præget af en kvalifikationstænkning, er den anden præget af en kompetencetænkning.

Den tre-benede, engelske model er delt op i tre “attainment-targets” (=slutmål):

AT1 - Performing (musik-udøvelse)

AT2 - Composing (musikalsk skaben)

AT3 - Appraising (*listening* og *knowing*, musiklytning og musikforståelse)

Følgende fire læringskategorier er derfor omfattet: ekspresiv-reproduktiv(AT1), kreativ-produktiv (AT2), æstetisk-receptiv (AT3) og kognitiv-refleksiv (AT3).

I 90'ernes England blev denne opdeling offer for en generel 'rationaliserings-tendens', hvilket førte til, at de to første slutmål blev slået sammen til *making music = performing and composing*. Det endte med, at man reducerede den trebenede model til en tobenet eunuk. Denne todeling, som kom til at fungere som en opsplittning, var yderst uheldig og blev kritiseret skarpt ikke mindst af prof. Swanwick: “*Composing and performing seem to have become mindless activities in which understanding is neither acquired nor demonstrated; this is obvious nonsense*” (Swanwick, 1994, s 57). Det er ikke så mærkeligt at Swanwick mildest talt var rasende: “*..the balance has tipped heavily towards factual knowledge about music rather than knowledge of music by the actual working of the second attainment target (composing). This will increase the amount of factual information within a subject which is already restricted to a small corner of time in the school curriculum.*” - skrev han i en artikel i Times. Det bliver tydeligt, at musikalsk skaben blev nedprioriteret til fordel for faktisk viden af den type, der kan testes i simple prøver – en ret uheldig teknokratisk tendens. Det handler om en forståelse af kundskabsbegrebet eller vidensbegrebet. Opererer man med et smalt teknokratiske vidensbegreb eller med et bredt dannelsesmæssigt vidensbegreb. Her står en økonomisk uddannelsesestænkning ofte direkte overfor og i konflikt med en dannelsesmæssig uddannelsesestænkning; det minimale er det billigste – det duer bare ikke. Og det er jo det Swanwick gjorde opmærksom på – musikalsk skaben er afgørende for tilegnelse af musikalsk viden “of music”, ikke kun “about music”. Det smalle vidensbegreb er ikke tilstrækkeligt. Det kreative-produktive er et afgørende led i musikundervisningen. Jeg vil trække tre modeller frem, som beskriver dette – hver lidt på sin måde.

Den første model idé - udførelse - værdsættelse bygger på arbejdsprocessens faser (Husen 1984). Denne model blev for nogle år tilbage benyttet i forbindelse med en revision af sløjdfaget. Man undrede sig over en praksis, hvor færdige arbejdstegninger fra et såkaldt 'modeludvalg' dannede grundlag for, at eleverne kunne udføre et stykke manuelt arbejde i sløjd, som så blev vurderet (bedømt) af læreren. Eleven deltog kun i den midterste fase af processen, og kunne således kun tilegne sig viden af den type, som var bestemt af denne fase. Det bliver ved hjælp af denne model ganske tydeligt, at eleven ikke per automatik skal udelukkes fra den første del af processen – den kreative proces. Det betyder ikke, at eleven skal opfinde alting selv, men at denne del af processen hører med til undervisningen. Der skal ikke megen forestillingskraft til for at se parallelerne til musikundervisningens praksis. De tre nye hovedområder kan i dette lys ses som et meget relevant værktøj for læreren til at prøve at skabe en balance mellem processens tre faser og undgå at ende i aktivitetens blindgyde.

Den anden model jeg vil trække frem er de fem funktionskategorier (F.V: Nielsen 1998, s.295 ff):

Reproduktion – udføre, genskabe eksisterende musik.

Produktion - skabe, komponere, arrangere, improvisere.

Perception – modtage lytteindtryk og umiddelbart forarbejde til at give musikalsk 'mening'

Interpretation - analysere og fortolke musik og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium.

Refleksion - overveje, undersøge, perspektivere musik i historisk, sociologisk, psykologisk m.fl. sammenhænge.

I forhold til den trefasede model bliver den tredje fase *værdsættelse* eller *vurdering* – det som i den engelske trebenede model blev betegnet som *appraisal (listening and knowing)* differentieret yderligere.

Interpretation og refleksion overskrider den direkte lytning (perception). Interpretationen er vendt direkte mod musikken – refleksionen mod dens sammenhænge (kontekst). Man skal passe lidt på med sprogbrugen i denne model, idet '*interpretation*' ikke henviser til det man gør, når man fortolker et stykke musik (musikudøvelse), men derimod til en kognitiv-refleksiv proces ligesom kategorien '*refleksion*' gør det. Denne model tydeliggør, at der er en afgørende forskel mellem den umiddelbare lytning (æstetisk-receptiv) - som er grundlaget for at analysere, fortolke undersøge og perspektivere musik - og så de kognitive-refleksive processer *interpretation* og *refleksion*. Begge dele – eller hele spektret – hører med til området *musikforståelse*. Det vidensbegreb eller kundskabsbegreb, der her er på banen, er ikke det smalle teknokratiske begreb, men et bredere dannelsesorienteret vidensbegreb.

Hvor den første model (arbejdsprocessens faser) især sætter fokus på den kreative fases betydning for vidensbegrebet (*musikalsk skaben*), sætter den anden model (funktionskategorierne) fokus på det brede vidensbegreb, der ligger i *musikforståelse*. Jeg vil nu prøve at få koblet disse to sider lidt bedre sammen ved hjælp af den tredje model baseret på Lars Qvortrups beskrivelse af videns- og læringsformer i bogen *Det Lærende Samfund, Hyperkompleksitet og Viden* (2001).

Qvortrup skelner mellem tre vidensformer på grundlag af matematikeren Spencer-Browns *Laws of Form* fra 1969. Vi kan ikke etablere en relation eller referencen til noget (person, objekt eller ting), med mindre vi kan skelne den eller det fra noget andet - en baggrund. Man sætter altså en forskel i verden - denne forskel kaldes form. Distinktionen 'kløver rummet', som Brown udtrykker det, i det som er indenfor distinktionen og det som er udenfor. Der optræder nu tre måder at iagttage noget på:

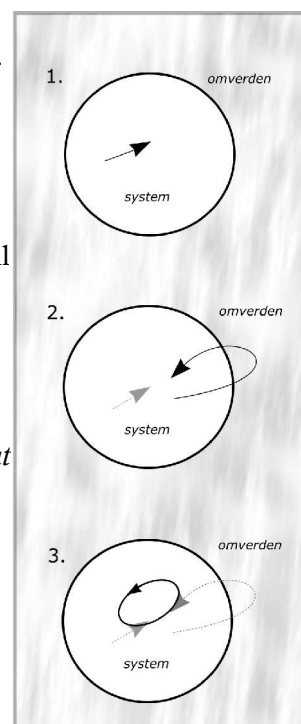
1. Direkte iagttagelse. Den ene mulighed er at blive på formens inderside - at blive ved det velkendte i tilfredshed med det, man ikke ved eller ikke vil vide af. Man ved "at" men man ved ikke hvorfor eller hvordan. Jeg ved, at noget er 'sådan', men jeg interesserer mig ikke for den kontekst det optræder i.
2. I stedet for at blive stående på indersiden kan man krydse grænsen mellem markeret og umarkeret, mellem viden og ikke-viden eller mellem system og omverden. Iagttagelsen foregår dermed ud fra perspektivet 'kontekst'.
3. Grundlaget for den tredje operation er, at man efter at have krydset grænsen til den umarkerede side foretager et 're-entry' - genindskriver eller sammenskriver disse to iagttagelser og opnår en ny forståelse, som hverken er begrænset i sin egen lukkethed eller i sin situerethed / kontekst. Qvortrup påpeger en ganske spændende pointe herved: "*I denne operation skabes der ny viden... Jeg tror at man skal tilføje, at hvis denne kombination af to eksisterende ideer skal resultere i en ny idé, kan den ikke ske som simpel addition, men må være resultat af at der er krydset en grænse.*" (Qvortrup 2001, s. 99).

Qvortrup betegner de tre vidensformer som:

1. Kvalifikation.
2. Kompetence.
3. Kreativitet.

Den viden, der skabes i den kreative proces, er ikke forudsætningsløs, men bygger på både kvalifikation og kompetence. Kreativitet er, set i denne sammenhæng, ikke en magisk forudsætningsløs evne nogle få udvalgte på guddommelig vis er udstyret med – det er en vidensform, der bygger på kvalifikation og kompetence. Det er ikke en hvilken som helst 'konstruktion' med karakter af, at alt er 'lige gyldigt' – men alligevel en proces der betyder en 'egengørelse', og samtidig en mulighed for selvstændig refleksion og selv-refleksion. Hvor kvalifikation og kompetence kan fremstå som modsat rettede, er kreativitet set som vidensform noget, der kvalificerer både kvalifikation og kompetence. Den viden, der kan opnås gennem direkte iagttagelse, er én form for viden. Den viden, der kan opnås gennem forståelsen af konteksten er en anden, og den viden, der kan opnås gennem den kreative genindskrivelse, er en tredje. Tilsammen udgør de et bredt vidensbegreb. Og jeg kan ikke forestille mig, hvordan én af disse tre vidensformer kunne udelades med henblik på musikfagets formålsparagraf. Jeg mener iøvrigt derfor også, at hvis man skal evaluere i musik, så må man evaluere på alle tre vidensformer.

Tænker man tanken med *kvalifikation – kompetence – kreativitet* (de tre K'er) videre, bliver det klart, at den kreative vidensform kvalificerer kvalifikation. De tre K'er bider sig selv i halen eller danner en spiralform. Det er ikke nogen nyhed, at det selv at være med til at spille musik *kan* give en ny og dybere forståelse af



musik. Det at arbejde kreativt med et stykke musik – fx med et udvalg af musikalske “byggeklodser” fra en klassisk komposition – har også vist sig at åbne musikken på en ganske fremragende måde. En handlekompetence kan være begrænset til noget meget funktionelt, og det baner ikke nødvendigvis vej til andet end noget rent teknisk. Den kreative proces overskrider denne begrænsning- det er en del af selv mekanikken i genindskrivelsen. På den anden side har den kreative proces det uhyggeligt vanskeligt uden en vis musikalsk handlekompetence. Kort sagt, den kreative proces kan betegnes som prikken over i'et, der løfter det hele til et nyt niveau. *Musikforståelse*, som kvalifikation, kan nu forstås på to plan: før genindskrivelsen og efter. Modellen om vidensformer (de tre K'er) synliggør, hvordan *musikalsk skaben* kan bidrage til en musikforståelse, som ikke blot indeholder det æstetisk-receptive (*perception*), men også indeholder de kognitive-refleksive processer *interpretation* og *refleksion*.

Det er nok ikke helt forkert at sige, at den aktuelle tendens til at fokusere på kompetence i musikundervisningen overskrider en mere 'gammeldavs' kvalifikations-opfattelse – og fra dette ståsted kunne det nu være på tide at rykke videre til det næste trin: Kreativitet. Ikke som afløser for hverken kvalifikation eller kompetence, men som tredje trin af en helhed.

Sammenfatning:

Det er min opfattelse – på grundlag af ovenstående overvejelser - at man ved at styrke området *musikalsk skaben* kan modvirke en uheldig tendens til 'aktivitisme' understøtte en påkrævet styrkelse af området *musikforståelse* opnå at eleverne føler en højere grad af 'ejerskab' og selvstændig refleksion – og dermed også kvalificere området musikudøvelse

Jeg tror dog ikke, at det er let at styrke området *musikalsk skaben* – det kræver nok en rimelig solid indsats. Det tager tid at udvikle en musikpædagogisk kultur på et nyt eller forholdsvist nyt område. Det tager tid at vænne sig til at tænke anderledes. Det tager tid at udvikle gode og didaktisk velfunderede undervisningsmaterialer på området. Det tager tid og kræver en indsats at integrere området i liniefagsuddannelsen og at skabe velfunderede efteruddannelsesmuligheder, som rækker ud over grydeklare retter. Sidst men ikke mindst kræver det musikdidaktisk nyudvikling.

Det bliver spændende at se hvordan det udvikler sig. Lad os smøge ærmerne op og gå i gang med at løfte i flok. Jeg er overbevist om, at vi er mange, der hurtigt kan blive enige om, at denne indsats er anstrengelsen værd – at den kan give musikundervisningen et kvalitativt løft, som vi – sammen med eleverne - vil kunne glæde os meget over.

Referencer:

Glover, J. og Ward, S. (1998): *Teaching Music in the Primary School*. London, Cassell
Schegel, C.M. (2001): *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich*. Augsburg, Wissner
Swanwick, Keith (1994): *Musical knowledge : intuition, analysis, and music education*. London, Routledge
Husen, Michael. (1984) *Arbejde og identitet*. København.
Nielsen, F.V. (1998): *Almen musikdidaktik*, København, Akademisk Forlag
Qvortrup, L. (2001): *Det Lærende samfund. Hyperkompleksitet og Viden*. København, Gyldendal.

