

Spor i vandet

- en diskursanalyse af begrebsbruget i gymnasiereformen



Jeppe Wolff Ejlskov, Eks.nr. 149872
Master i Gymnasiepædagogik, undervisningslinien
Masterafhandling
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
Syddansk Universitet, Sommer 2006
Vejleder Peter Kaspersen
Antal anslag: 93.933

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING OG PROBLEMFORMULERING	2
OPGAVEDESIGN OG METODEMÆSSIGE OVERVEJELSER	4
Det socialkonstruktionistiske udgangspunkt	4
Analyserammen: de diskursanalytiske fikspunkter	4
Metodemæssige overvejelser	5
DISKURSANALYSE DEL I: DEN PÆDAGOGISKE DISKURSORDEN	7
Delvise fikseringer: fem konkurrerende diskurser om gymnasiereformen	7
Projektdiskursen	8
Kompetencediskursen	12
Præstationsdiskursen	17
Faglighedsdiskursen	20
Dannelsesdiskursen	23
Markedsgørelsen af diskurserne	29
DISKURSANALYSE DEL II: FLYDENDE BETEGNERE	34
Flydende betegnere som konfliktlødere	34
Flydende betegnere som ministeriel decentraliseringsstrategi	37
Flydende betegnere i en politisk kontekst	38
KONKLUSION	40
De fem diskurser	40
De flydende betegnere	44
Litteraturliste	47
Bilag A og B	
Summary	

Spor i vandet

– en diskursanalyse af begrebsbruget i gymnasiereformen

Indledning og problemformulering

Denne masteropgave omhandler en analyse af begrebsbruget i tilblivelsen af gymnasiereformen.¹ Det forekommer mig, at begrebsbruget ikke er særlig veldefineret samt at der er en række uklarheder, der giver anledning til meget vide fortolkningsmuligheder. I Stx-bekendtgørelsen står, at eleverne skal *”opnå almindannelse og studiekompetence...med henblik på at kunne gennemføre en videregående uddannelse”*, og formålet med uddannelsen er at *”forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspil mellem fagene.”* Til sådanne formuleringer melder sig umiddelbart en række spørgsmål: f.eks. hvilken status har dannelsesaspektet overfor det studieforberevende? og hvorfor bruges betegnelsen samspil mellem fagene og ikke tværfaglighed? Det hedder endvidere, at studiekompetencen skal udvikles *”gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression.”* *Samtidig nævnes om gymnasiets formål at uddannelsen skal ”udvikle elevernes kreative og innovative evner.”*² Hvad skal vi forstå ved studiekompetence, progression og innovative evner? I bemærkningerne til lovforslaget nævnes: *”Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at...arbejde...på tværs af fag og fagområder. En øget internationalisering inden for teknologi, økonomi, videnskab, kultur og uddannelse indebærer også, at omlægninger af uddannelserne, udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund, er helt afgørende for, at Danmark kan være i front.”*³ Her dukker

¹ Mere præcist er der tale om dels styredokumenterne (loven, bekendtgørelsen, læreplaner, vejledninger), dels ministerielle udgivelser, dels interviewmaterialet og endelig fortolkninger af gymnasiereformen (præsenteret i aviser og tidsskrifter).

² Undervisningsministeriet. *Stx-bekendtgørelsen*. BEK nr. 1348 af 15/12/2004. § 1. stk 2-4. 2005a.

³ Regeringen. Udkast: *Forslag til Lov om uddannelse til studentereksamen* (Gymnasieloven), 30/6-2003, med bemærkninger.

begrebet ny faglighed op i sammenhæng med relevante kompetencer. Hvad skal vi forstå ved disse begreber? Umiddelbart undrer jeg mig således over gymnasireformens noget uklare og tvetydige karakter. På baggrund af denne undren ønsker jeg først at undersøge, hvilke grundpositioner⁴ der gemmer sig bag gymnasireformens ordlyd?

Med denne interesse for retorik, begrebsliggørelse og sprogets rolle, vil det være naturligt at inddrage diskursanalysen. Således kan jeg med diskursanalytikerne Norman Fairclough og Ernesto Laclau og Chantal Mouffe præcisere min undren:

Hvilke diskurser kommer til udtryk i gymnasireformen?

Til dette formål vil jeg benytte mig af Faircloughs relevante begreber om diskursorden og markedsgørelse af diskurserne samt Laclau og Mouffes begreb om ækvivalenskæder. Disse begreber uddyber jeg i det følgende afsnit. Laclau og Mouffe udmærker sig derudover ved at have et særligt begreb for - hvad jeg hidtil har kaldt - uklare eller tvetydige begreber: nemlig flydende betegnere. Flydende betegnere er begreber hvis betydning endnu ikke er fastlagt, men som der til gengæld foregår en hegemonisk kamp om at betydningsstilskrive. Flydende betegnere er altså et teoretisk veldefineret begreb. Derfor stiller jeg samtidig spørgsmålet:

Hvorfor anvender man i gymnasireformen flydende betegnere?

Jeg vil her undersøge, hvorfor man anvender flydende betegnere i gymnasireformen - både på et generelt plan og i forhold til de ”konkrete” flydende betegnere. I det følgende afsnit præsenterer jeg opgavens design og metodemæssige overvejelser.

⁴ Med grundpositioner mener jeg, hvilken referenceramme eller hvilke sammenhænge begreberne skriver sig ind i. Jeg har således ikke fokus på en afdækning af ideologiske interesser.

Opgavedesign og metodemæssige overvejelser

Det socialkonstruktionistiske udgangspunkt

Opgaven har som omdrejningspunkt en diskursanalytisk tilgang. Jeg bruger betegnelsen diskursanalyse frem for diskursteori. Fairclough og Laclau og Mouffe præsenterer nemlig i højere grad en analyseramme og et begrebsapparat end en egentlig – på forhånd givet - teori, der deduktivt skal føres bevis for. Med diskurs mener jeg en idé om, at sproget er struktureret i forskellige mønstre, diskursanalyse er analysen af disse mønstre. Diskursanalysen hviler på et socialkonstruktionistisk grundlag. Tre præmisser binder det socialkonstruktionistiske felt sammen: A/ En kritisk indstilling overfor selvfølgelig viden, B/ Historisk og kulturel specificitet; hermed menes at måden vi forstår verden på er kontingent. Vores verdensbilleder kunne have været anderledes og er socialt konstruerede. Det er samtidig et anti-essentialistisk syn: Den sociale verden konstrueres socialt og diskursivt og er ikke determineret af ydre forhold eller givet i forvejen. Folk har ikke interne ”essenser” – et sæt ægte og stabile karakteristika. og C/ Sammenhæng mellem viden og social handling. I et bestemt verdensbillede bliver nogle former for handlinger naturlige, andre utænkelige.⁵ Såvel Laclau og Mouffe som Fairclough deler disse præmisser, specielt den kritiske indstilling (Fairclough) og det kontingente verdenssyn (Laclau og Mouffe).

Analyserammen: de diskursanalytiske fikspunkter

Som nævnt er opgaven funderet i Faircloughs begreber om diskursorden og markedsgørelse af diskurserne samt Laclau og Mouffes begreber om ækvivalenskæder og flydende betegnelser. Selv om de to forfattere har forskellig opfattelse af mangt og meget⁶, bygger de begge – og det samme gør denne opgave - på Michel Foucaults magtforståelse, hvor det væsentlige ikke er, hvem der har

⁵ Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips. *Diskursanalyse – som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur. 2005. pp. 13-14.

⁶ En væsentlig forskel er, at Fairclough skelner mellem diskursiv praksis og social praksis, således at diskursbegrebet reserveres til tekst, tale og andre semiotiske systemer. Laclau og Mouffe skelner ikke mellem diskursive og ikke-diskursive praksisser – alle praksisser ses som diskursive. Dette betyder f.eks. at diskursen er materiel, og at institutioner og økonomi også opfattes som former for diskurs. Diskursen er konstituerende for vores verden. *ibid.* p. 29.

magten, men hvordan den udøves.⁷ Her følger en kort præsentation af ovennævnte diskursanalytiske begreber som anvendes i denne opgave: Diskursorden er den ”orden”, hvor indenfor et antal diskurser kæmper. Ækvivalenskæder er et diskursanalytisk forsøg på midlertidigt at fikserer de forskellige diskurser ved at afdække de kæder af betydning, de ækvivalerer. Markedsgørelsen af diskurserne handler om det fænomen, at markedets diskursorden koloniserer andre diskursordner. Flydende betegnere er tegn, der i særlig høj grad er åbne for forskellig betydningstilskrivning. Begrebet henviser samtidig til den diskursive kamp mellem forskellige diskurser om at indholdsudfylde/betydningstilskrive de flydende betegnere. Ovenstående fikspunkter udgør opgavens analyseramme, d.v.s. den optik eller det sæt af briller hvorigennem jeg betragter mit studieobjekt: empirien.

Metodemæssige overvejelser

Den empiriske del

Den empiriske del udgøres af styredokumenterne, de ministerielle udgivelser, diverse fortolkninger af reformen (bragt i aviser og tidsskrifter) og ikke mindst de fire informant interviews. Empirien skal ikke forstås som nogen af- eller bekræftende instans, mens som en kilde til begrebsliggørelse af verden. Et informant interview – som et eksempel på en kvalitativ metode – har som formål en dybere forståelse for det emnefelt man studerer: i dette tilfælde gymnasireformen. I et informant interview udspørger man f.eks. eksperter eller andre, som har direkte kendskab til emnet.⁸ De fire informant interviews har jeg foretaget med to uddannelsesforskere⁹, en gymnasirektor¹⁰ samt en højtstående embedsmand¹¹ fra undervisningsministeriet. De to forskere er valgt i kraft af deres interesse for og indgående viden om såvel gymnasieformen som diskursanalytiske aspekter. Embedsmanden og gymnasirektoren er valgt som repræsentanter for henholdsvis et ”skrivebordsniveau” og et ”praksisniveau”.¹² Samtidig skal de fire interviews ses som udtryk for en ”sneboldeffekt”, hvor det ene interview afføder det næste.¹³ Desuden har jeg forsøgt - desværre

⁷ Således udskiller denne opgave sig fra f.eks. den analyse af gymnasireformen, som er bragt i *Samfundsfagsnyt*. Heri konkluderes der nemlig på, hvem der har magten og specielt hvem der ikke har den: de faglige foreninger. Anne Waagstein. *Vejen til gymnasieforliget*. *Samfundsfagsnyt* nr. 150. 2003.

⁸ Emil Kruuse. *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsede fag*. 1996. p. 21.

⁹ Peter Henrik Raae (herefter PHR) d. 29/1-2006 og Jørgen Glerup (herefter JG) d. 5/4-2006a.

¹⁰ Rektor Mogens Hansen (herefter MH), Rungsted Gymnasium d. 11/5-2006.

¹¹ Anonymiseret højtstående embedsmand (herefter HE), Undervisningsministeriet d. 13/3-2006.

¹² Spørgeguiden til de fire interviews er vedlagt som Bilag B.

¹³ I øvrigt en strategi som ligger i forlængelse af den socialkonstruktionistiske ”opdagelses vej”.

uden held – at få interviews med repræsentanter for det politiske niveau (heriblandt en tidligere undervisningsminister).

Den konkrete fremgangsmåde

Således er opgavens konkrete fremgangsmåde: I første del analyserer jeg de diskurser, som kommer til udtryk i gymnasiereformen. Jeg anvender diskursordenbegrebet som rammesætter disse diskurser. Hver diskurs afsluttes med ækvivalenskæder, der knytter bestemte tegn sammen.

Ækvivalenskæderne bruger jeg således til midlertidigt at fiksere diskurserne. Opgavens første del afsluttes med en diskussion af markedsgørelsen af diskurserne. Opgavens anden del har fokus på anvendelsen af flydende betegnelser og fikseringen/indholdsudfyldningen af disse.

Endelig trækker jeg hovedpunkterne ud af analysens to dele og konkluderer på de to hovedspørgsmål: **Hvilke diskurser kommer til udtryk i gymnasiereformen?** og **Hvorfor anvender man i gymnasiereformen flydende betegnelser?**

Diskursanalyse Del I: Den pædagogiske diskursorden

Delvise fikseringer: fem konkurrerende diskurser om gymnasiereformen

Jeg vil i det følgende belyse, hvad jeg overordnet kalder den pædagogiske diskursorden. Fairclough bruger begrebet diskursorden om summen af de diskurser, der bruges inden for et socialt domæne.¹⁴ Diskursorden er altså navnet på et faktisk område for diskursiv konflikt. Med diskurs skal forstås en strukturel helhed (mønster) af forskelle, og som en fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne.¹⁵ Laclau formulerer det således: ”*The linguistic... elements... constitute a differential and structured system of positions – that is, a discourse.*”¹⁶ Diskursen bliver således det mønster af mening, der strukturerer, hvad man kan sige og gøre.¹⁷ ¹⁸ Inden for den pædagogiske diskursorden har jeg tidligere identificeret tre diskurser: faglighedsdiskursen, dannelsesdiskursen og kompetencediskursen.¹⁹ I forbindelse med gymnasiereformen argumenter Peter Henrik Raae m.fl. for fire diskurser: projektdiskursen, kompetencediskursen, præstationsdiskursen og kanondiskursen.²⁰ Jeg støtter mig til denne klare og overskueliggørende model, hvor jeg dog i stedet for kanondiskursen opererer med en mere overordnet faglighedsdiskurs. Derudover tilføjer jeg en femte mere latent diskurs: dannelsesdiskursen. I gymnasiereformen delvis fikserer jeg således fem diskurser (se bilag A for en oversigt over diskurserne). Når jeg bruger betegnelsen delvis fiksering, skyldes det Laclaus understregning: ”*Umuligheden af en ultimativ fiksering af mening implicerer, at der må være delvise fikseringer – ellers ville det overhovedet ikke være muligt for forskellene at flyde... Enhver diskurs er konstrueret som et forsøg på at... standse forskellenes*

¹⁴ Lilie Chouliaraki og Norman Fairclough. *Discourse in late modernity-rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press. 2004. pp. 58-59.

¹⁵ Ernesto Laclau og Chantal Mouffe. *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso. London. 1985. pp. 104-114.

¹⁶ *ibid.* p. 108.

¹⁷ Det skal her nævnes at tekster ikke nødvendigvis er fysisk talte eller nedskrevne ting, men alt hvad der tilskrives mening: hermed også sociale handlinger og politiske initiativer. *ibid.* p. 107.

¹⁸ Laclau tager altså udgangspunkt i en beskrivelse af diskursen som en struktur, men understreger gang på gang, at strukturen aldrig fuldt ud lukker sig om sig selv. Vi kan således tale om strukturens nødvendige ufuldstændighed. Niels Åkerstrøm Andersen. *Diskursive analysestrategier – Foucault, Koselleck, Laclau og Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne. 1999. p. 92.

¹⁹ Jeppe Wolff Ejlskov og Søren Justesen. *Ny faglighed [nu uden rynker] – en diskursiv undersøgelse af begrebet ny faglighed*. Masteruddannelsens undervisningslinie, modul 3: fagpædagogik. D.I.G. 2004a.

²⁰ Jakob Bøje, Katrin Hjort, Lene Larsen og Peter Henrik Raae (PHR). Hvad er problemet? – fire konkurrerende diskurser om gymnasiereformen. *Kronik, Gymnasieskolen* 5/2006.

flyden, på at konstruere et centrum.”²¹ I begge mine analyseafsnit bidrager mine interviewpersoner med ekspertviden. I denne analyse Del I slutes hver diskurs af med et bud på ækvivalenskæderne, som skal ses som et konkret bud på at karakterisere diskurserne.²²

Projektdiskursen

Projektdiskursen har rødder i reform og erfaringspædagogikken. Jeg har i et tidligere arbejde defineret projektpædagogik ved elementerne problemorientering, deltagerstyring, projektorganisering og eksemplaritet.²³ Projektdiskursen har fokus på det fælles og er et udtryk for et formalt dannelsesperspektiv med omdrejningspunkterne: tværfaglighed (stammende fra princippet om problemorientering), samarbejde (stammende fra princippet om projektorganisering) og selvstændighed (stammende fra princippet om deltagerstyring). Spørgsmålet om demokrati er – i forlængelse af princippet om deltagerstyring – samtidig sat på dagsordenen. Menneskesynet kan kategoriseres som ”social man” – mennesket der motiveres af sociale tilhørsforhold.²⁴ I interviewet med PHR fortæller han om projektdiskursen: ”Den er blevet meget tavs på det sidste, men den har været meget dominerende, og den ligger som en del af den historiske forståelsesramme, især indadtil i gymnasiet...Projektdiskursen bliver faktisk først synlig, når man kigger ind i gymnasiet, fordi dens baggrund er kritisk teori, som jo stod meget stærkt som en del af os.”²⁵ MH formulerer projektdiskursen som en slags understrøm: ”Det er jo en diskurs som i høj grad er sat af udviklingsarbejdet på skolerne. Der var ingen skoler med respekt for sig selv, der ikke gennemførte forsøg med projektarbejde i sidste halvdel af 1990erne....De toneangivende kredse omkring gymnasiet stillede ikke spørgsmålstejn ved om man skulle arbejde projektorienteret, det var god latin.”²⁶

²¹ Ernesto Laclau og Chantal Mouffe. Hindsides det sociales positivitet: antagonismer og hegemoni. Oversat fra *Hegemony and Socialist Strategy*. kap. 3. I Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (red. Carsten Jensen og Allan Dreyer Hansen). *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde Universitetsforlag 2002. p. 62.

²² Ækvivalenskæder fungerer som lukninger i et uafsluttet terræn, der ligesom diskurs fungerer ved at lukke alternative fortolkninger ude. op.cit. Jørgensen og Phillips. 57.

²³ Projektpædagogikken henter således inspiration fra Piaget, Kolb, Dewey, Negt og Illeris. Jeppe Wolff Ejlskov og Søren Justesen. *Projektpædagogik med læringsteoretiske briller*. Masteruddannelsens undervisningslinie, modul 2: læringsteori. D.I.G. 2004b.

²⁴ op.cit. Bøje, Hjort, Larsen og PHR. pp. 19-20.

²⁵ op.cit. PHR. 2006.

²⁶ op.cit. MH. 2006.

Det Radikale Venstre og Globaliseringsrådet

JG ser ikke i samme grad projektdiskursen som generationsafhængig, men som en diskurs båret af dels Det Radikale Venstre og dels Globaliseringsrådet²⁷ i form af tankerne om innovation. Det Radikale Venstre skriver i deres nye velfærdsudspil med titlen: *På vej mod det kreative Danmark*, at kodeordet er ”konstant forandring”, hvorfor det er vigtigt med udvikling af læringsmiljøer, der ”sætter innovation, tværfaglighed og selvstændighed i centrum.”²⁸ Innovationsbegrebet, som kan betegnes som en flydende betegner (herom senere), er indføjet i gymnasireformen ved siden af begrebet kreativitet.²⁹ Såvel Globaliseringsrådet som Det Radikale Venstre anvender innovation i forbindelse med den globale konkurrenceevne. JG nævner at, Globaliseringsrådet og regeringen er bange for at vi ikke kan klare os i den globale konkurrence, og derfor er opsatte på at ”lukke blindgyder” (f.eks. ”fjumreåret”).³⁰ Samme strategi nævner Det Radikale Venstre i deres udspil, hvor de ønsker ”mindre forsinkelse i uddannelsessystemet.”³¹

Almen studieforbereelse

På spørgsmålet om projektdiskursen nævner HE fagenes samarbejde i f.eks. Almen Studieforbereelse: ”Du skal kunne se fagligheden i et... fag i sammenhæng med tilsvarende fagligheder... i andre fag. Du skal kunne se [en] begrænsning for, hvordan du med det enkelte fag kan løse problemer, og se hvordan du ved at inddrage flere fag kan få håndteret forskellige situationer.”³² Han tilføjer: ”Der er jo ikke ret mange ting her i tilværelsen man kan håndtere... uden at du har mange dimensioner med. Dermed er der en indgang til netop... samspil mellem fagene.”³³ Således skal hans udtalelse ses som et udtryk for førnævnte principper om problemorientering og projektorganisering. Det problemorienterede aspekt og samspillet mellem fagene kan iagttages i vejledningen til Almen Studieforbereelse, hvori det hedder: ”Fag ikke er til for deres egen skyld” men skal i stedet ses som en hjælp til eleverne, så de kan forholde sig til ”en sag, et konkret emne, spørgsmål eller problem, som de kan komme til at stå over for i livet, og som

²⁷ Globaliseringsrådet fremhæver kreativitet, som et væsentligt vidensmål nu og i fremtiden. Kreativitet er karakteriseret ved høj grad af subjektivitet. *Uddannelse* 1/2006.

²⁸ Det Radikale Venstres folketingsgruppe. *Ambitiøse velfærdsreformer – på vej mod det kreative Danmark*. 2006. pp. 27-32.

²⁹ Begreberne kan også genfindes i bemærkningerne, hvor der står at elevernes/kursisterne skal udvikle faglige og personlige kompetencer gennem arbejdsformer, ”der udfordrer deres kreative og innovative evner.” op.cit. Regeringen 2003.

³⁰ op.cit. JG. 2006a.

³¹ op.cit. Det Radikale Venstres folketingsgruppe. 2006.

³² op.cit. HE.

³³ ibid.

*melder sig af sig selv relativt uafhængigt af vores fagopdelinger... Fag er til for sagens skyld.*³⁴ MH kobler ligeledes Almen Studieforbedelse med projektdiskursen og den hertil knyttede arbejdsform. Hvad denne angår, er bydeforens legitimitet herskende: *"I skal få fagene til at spille sammen"*. Han understreger dog, at Almen Studieforbereelse kan være et udtryk for såvel en kompetence som en kanontænkning.³⁵ Projektdiskursens slægtskab med kompetence-diskursen kommer til udtryk i bemærkningerne til lovforslaget, hvor det hedder: *"Reformens hovedsigte – at styrke fagligheden, almindannelsen, og elevernes og kursisternes reelle studiekompetence – realiseres ved bl.a. at inddrage nye arbejdsformer, fx projektarbejde, hvor eleverne og kursisterne mere selvstændigt fordyber sig i en problemstilling..."*³⁶ Samme toner lød dog allerede i 1999, hvor to af indsatsområderne i *udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* er samspil mellem fagene og undervisningens organisering, herunder fokus på elevaktiverende arbejdsformer (til styrkelse af elevernes selvstændighed) samt øget brug af lærerteams.³⁷ HE noterer, at hvad projektorganiseringen angår, skal samarbejdet ikke strække sig til eksamen: *"Gruppeeksamen var ikke noget vi skulle lægge vægt på."* Om brugen af samspil mellem fagene i stedet for tværfaglighed (herom også i analyseafsnit Del II) svarer han, at det har været vigtigt at *"markere en afstand til projektarbejdet i 1970erne... hvor det i nogle tilfælde måske i for høj grad blev laveste fællesnævner mellem fagene"* og at *"du skal ikke bare lade fagene løbe sammen... bare for samarbejdets skyld."*³⁸

Nutidig projektdiskurs

Med denne afstandstagen fra den generationsafhængige (læs venstreorienterede) kritiske pædagogik (Negt, Illeris m.fl.) fremfører han en nutidig eller fremtidig projektdiskurs. I HEs optik kobles projektdiskursen - i lighed med kompetencediskursen - nemlig først og fremmest til fremtidens krav samt erhvervslivets behov og udfordringer i et videnssamfund. Denne udlægning kan genfindes i bemærkningerne: *"Omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab... øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs og fag og fagområder"* Endvidere står der, at uddannelsen skal *"udvikle elevernes og kursisternes fortrolighed med forskellige arbejdsformer... hvor krav til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge*

³⁴ Undervisningsministeriet. *Vejledning til Almen Studieforbereelse*, Stx. april 2005b.

³⁵ op.cit. MH.

³⁶ op.cit. Regeringen. 2003.

³⁷ Regeringen. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23. København, Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen. 1999. pp. 9-10.

³⁸ ibid.

viden og samarbejds miljøer har stor betydning.”³⁹ HE siger i tråd med dette, at du - for at kunne begå dig i videnssamfundet - har brug ”for både at kunne være med i en projektsammenhæng og med de kompetencer, der typisk kan blive udviklet ved at du arbejder selvstændigt med tingene...”⁴⁰ Herved ses igen en fællesnævner med kompetencediskursen. Erhvervslivets udfordringer i videnssamfundet, som projektdiskursen således kan ses som en udløber af, beskrives allerede af Mandag Morgen i 1994. Her analyseres udfordringerne først og fremmest ud fra den informationsteknologiske udvikling. Virksomhederne vil som følge af dette kræve ”multifunktionelle medarbejdere”, der kan supplere hinanden, i stedet for medarbejdere på afgrænsede, individuelle opgaver. At være multifunktionel forudsætter ”evne til selvstændig problemløsning og arbejdstilrettelæggelse samt evne til samarbejde”. Det foreslås derfor, at uddannelsessystemet skal reformeres og at ”tværfaglighed, fleksibilitet o.s.v. skal være opprioriterede mål.”⁴¹

Projektdiskursens ækvivalenskæder

Opsummerende ser projektdiskursens ækvivalenskæder således ud: forandring - erhvervslivets udfordringer - videnssamfund - ”social man” - fagenes samarbejde - sagen - Almen Studieforbereelse - formal dannelse - selvstændighed - innovation - studiekompetence.

³⁹ op.cit. Regeringen 2003.

⁴⁰ op.cit. HE.

⁴¹ Lindholm, Mikael R. (red.). *Mandag Morgen Strategisk Forum*. Det skal Danmark leve af. En nyvurdering af Danmarks udviklingsevne. 1995. Citeret fra Peter Henrik Raae (PHR). *Træghedens rationalitet*. Ph.D.-afhandling. IFPR/DIG., SDU. 2005. pp. 56-57.

Kompetencediskursen

Kompetencedagsordenen

Kompetencediskursen er karakteriseret ved at være individ- og anvendelsesorienteret og sætter den enkelte elevs læring og personlige udvikling i centrum.⁴² Begrebet kan - i dansk sammenhæng - spores tilbage til Huset Mandag Morgen, der siden midten af 1990'erne har forsøgt en "oversættelse" af kompetencedagsordenen fra en politisk til en pædagogisk dagsorden.⁴³ En dagsorden som accentueres af tidligere undervisningsminister Ole Vig Jensen (B), som i 1997 lancerer planen: *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*.⁴⁴ I planen hedder det bl.a. at de personlige kvalifikationer skal udvikles, partnerskab mellem uddannelsesinstitutioner og erhvervsliv skal etableres og livslang læring fremmes. Ove Korsgaard beskriver i *Kundskabsløbet*, hvordan netop tanken om udvikling af de personlige kvalifikationer og livslang læring bliver startskuddet til kompetencetænkningen. I analysen af den internationale uddannelsesdiskurs i 1990'erne - og som kommer til syne i rapporter fra Unesco, EU, Nordisk Ministerråd og OECD⁴⁵ - fremhæver han tendensen til, at de personlige kvalifikationer bliver vigtigere end de faglige. Det afgørende er, at individet udvikler beredskab til at leve i en verden præget af stadig forandring, idet "begreberne fleksibilitet, innovativ kapacitet, empatiske evner, kreativitet, omstillingsparathed, selvstændighed, åbenhed overfor "det nye" og "det anderledes" synes at indgå i en global diskurs."⁴⁶ Kompetencebegrebet understøtter på denne måde den senmoderne subjektivering, det er dig og dine kompetencer, der er i centrum såvel i skolen som på arbejdet og i fritidslivet.

⁴² op.cit. Ejlskov og Justesen. 2004a.

⁴³ op.cit. PHR. 2005. p. 62.

⁴⁴ I Udviklingsprogrammet ændres kvalifikationer til kompetencer, idet kvalifikationer her betegnes som noget man har (papir på), mens kompetencer er noget man udøver.

⁴⁵ I OECD rapporten *Lifelong Learning for All* slås det fast, at uddannelse er mere end blot en investering i human kapital, det er også en vej til udvikling af personligheden. Det hedder endvidere, at globaliseringen lægger et voldsomt pres på individet, som frisættes fra kendte strukturer og kastes ud i en ny form for diversitet. Uddannelse kan gøre forskellen: "Uddannelsesmæssige ressourcer, oplæring og selvstyret læring er væsentlige, når denne udfordring skal tages op." Hovedansvaret lægges på det enkelte individs udvikling af psykiske frem for faglige evner, hvorfor der også introduceres et retorisk skift fra uddannelse (forbundet med institutioner) til læring (med fokus på individet). OECD: *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee of Ministerial Level 16-17 January 1996. pp. 30, 199.

⁴⁶ Ove Korsgaard. *Kundskabsløbet – uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal 1999/2002. p. 207.

Udviklingsprogrammets kompetencebegreb

Med *udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* introduceres kompetenceudvikling som et særskilt indsatsområde med fokus på en forandring af elevrollen ”med vægt på *almene, personlige og sociale kompetencer.*” Et andet sted fremføres: ”*Formuleret i kompetencetermer er målet med gymnasiet, at eleverne skal opnå de faglige, almene, personlige og sociale [FAPS] kompetencer, der skal til for at kunne gennemføre en videregående uddannelse.*”⁴⁷

⁴⁸ Samtidig bliver det studieforberevende sigte tydeligt: ”*Udviklingen af en gymnasial profil bør indeholde en styrkelse af uddannelsernes studieforberevende sigte.*”⁴⁹ Det samme giver HE udtryk for: ”*Det overordnede mål med reformen, det var og er jo at styrke studiekompetencen hos eleverne.*”⁵⁰

Kompetencebegrebet i gymnasireformen

Ovenstående opdeling i FAPS kompetencer er ikke videreført i styredokumenterne, der fortrinsvis gør brug af ordet studiekompetence. I Stx-bekendtgørelsen fremhæves at eleverne skal ”*opnå almindelig uddannelse og studiekompetence...med henblik på at kunne gennemføre en videregående uddannelse og formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til videregående uddannelser.*”⁵¹

Om vigtigheden af kompetencediskursen siger HE: ”*kompetencediskursen er en afgørende tilgang til gymnasireformen...en motorvejstilgang*”⁵² JG tilføjer: ”*I videnssamfundet er viden knyttet til nytte...viden og videns nytte: det er kompetencebegrebet.*”⁵³ I dette lys kan studiekompetence ses: der er hele tiden en nytteeffekt i forhold til næste led, de videre studier. JG ser fremkomsten af en ny stor historie, som handler om nytte, dvs. økonomisk og samfundsmæssig nytte.⁵⁴ Således ses eleven i kompetencediskursen først og fremmest som en individuel aktør på et globaliseret arbejdsmarked.

⁴⁷ op.cit. Regeringen. 1999. pp. 10, 14.

⁴⁸ Hovedvægten lægges således i eleverne, og ikke på forholdet mellem eleverne og omverdenen. Det indre beredskab er - modsat brugen i dag - overordnet handleevnen.

⁴⁹ ibid. p. 17.

⁵⁰ op.cit. HE.

⁵¹ op.cit. Undervisningsministeriet. 2005a.

⁵² op.cit. HE.

⁵³ op.cit. JG. 2006a.

⁵⁴ ibid.

Forandringens permanentgørelse

Nyt er det tvetydige syn på fremtiden - antagelsen om, at det på den ene side synes sikkert, at globalisering og teknologisk udvikling udgør en stadig større udfordring for lokale og nationale kulturer. På den anden side er der stor uenighed om, hvad der skal gøres: ”at *samme udfordrings konkrete karakter er uforudsigelig, knap kan planlægges.*”⁵⁵ Kompetencebegrebet bliver til en fremtidssikring for den studerende og til kapaciteten, der gør, at man er i stand til at reagere adækvat i den situation, der måtte opstå. I PHRs termer bliver kompetencebegrebet ”*det forsøgsvise svar på et forudset behov om forandringens permanentgørelse.*”⁵⁶ Dette kan samtidig betegnes som kompetencediskursens forsøg på at naturalisere sig selv, den fremstiller sig selv som den eneste løsning - uden alternativer. Forandringens permanentgørelse udtrykkes af HE, som opsummerer behovene i et videnssamfund: fornyelse på en lang række punkter. Han tilføjer: ”*Noget af det centrale i gymnasiereformen [er]: man tager en pejling på, hvordan ser det samfund ud, som dem der får uddannelsen skal fungere i. Der bliver vi nødt til at tænke fremad. De skal have nogle forudsætninger, nogle kompetencer som gør, at de kan være med til at påvirke samfundet. Dermed er vi hele tiden tvunget til at tænke frem i tiden...Hvad er det for et samfund, der tegner sig, hvad er det for nogle spor, der er lagt ud?*”⁵⁷

Det anvendelsesorienterede kompetencebegreb

Der kan spores en forskydning i brugen af kompetencebegrebet fra det individorienterede (anvendt i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*) til det handlings- og anvendelsesorienterede. Kompetencebegrebets handleorientering slår tydeligt igennem i bemærkningerne til lovforslaget, hvor det hedder at uddannelsernes målsætning udvides ”*til at omfatte såvel fagligheden i sig selv som evnen til at anvende det lærte i relevante situationer.*”⁵⁸ Samme handleorientering giver HE udtryk for: ”*Relevante kompetencer er jo bl.a. at du kan benytte dine fag på nye måder og inddrage stof fra flere fag på en måde som er relevant i forhold til den opgave du sidder med.*”⁵⁹ Tydeligst ses dette aspekt dog i publikationen *Fremtidens uddannelser - Den ny faglighed og dens forudsætninger*: ”*Kompetencebegrebet understreger...et pragmatisk forhold som dannelsesbegrebet har en tendens til at underbelyse, nemlig handleberedskabet. Det*

⁵⁵ op.cit. PHR. 2005. p. 61.

⁵⁶ ibid.

⁵⁷ op.cit. HE.

⁵⁸ op.cit. Regeringen 2003. 5.5.

⁵⁹ op.cit. HE.

*faglige skal bruges – også uden for uddannelsessystemet. Kompetence er dannelse i aktion.”*⁶⁰ Samtidig anes igen kompetencediskursens slægtskab med projektdiskursen: ”*Med kompetencebeskrivelsen af fag som grund for undervisningen lægges der op til at fag ikke...fastlåses i gennemgang af et bestemt stof...Brug af viden bliver koblet til situationsbundne problemer.*”⁶¹ Kompetencebegrebets konkrete implementering i undervisningen ses i forskydningen fra indholds til målbestemmelser af fagene, målene skal være tydelige (formuleret i kompetencetermer), forpligtende og ”*direkte anvendelige til styringen af undervisningen.*”⁶² Kompetencetænkningen i sin måske mest diskursive form ses i lærerplanernes formulering: ”*eleverne skal kunne...*”⁶³ Kompetencediskursen betoner, i lighed med projektdiskursen, det formale dannelsesaspekt. Menneskesynet kan, ifølge PHR, kategoriseres som ”psychological man”, som motiveres via selvudfoldelse.⁶⁴ Hermed skal reformens udgangspunkt findes i kompetencediskursen. De strukturelle nydannelser, såsom Almen Studieforbereelse, er tænkt i kompetencetermer. I læreplanen for denne nævnes studiekompetence flere gange. Bl.a. hedder det, at der skal ske en progression i brug af studiemetoder og arbejdsformer, således at elevernes studiekompetence bliver udviklet.

Omfattende bestræbelser

At der på gymnasieområdet er tale om omfattende bestræbelser fremgår af de seneste års mange officielle rapporter og debatoplæg.⁶⁵ GL indleder debatoplægget *På vej mod en ny gymnasiereform* med at slå fast: ”*Formålet med gymnasiet: kompetenceudvikling.*”⁶⁶

Kort forinden udsender DI deres debatoplæg: *Gymnasiet i forandring – fremtidens kompetente almene gymnasium* med de sigende underafsnit: ”*Industriens kompetencedagsorden*”, ”*Underskud på kompetencebalancen*” og ”*Balance og kompetence i det almene gymnasium.*” Det gøres klart, at

⁶⁰ Undervisningsministeriet; uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 2. *Fremtidens uddannelser – Den ny faglighed og dens forudsætninger*. 2004a. p. 21.

⁶¹ *ibid.* 24.

⁶² *op.cit.* Regeringen 2003. 4.2.

⁶³ *op.cit.* Ejlskov og Justesen. 2004a. p. 17.

⁶⁴ *op.cit.* PHR. 2006.

⁶⁵ Det startede med et debatoplæg fra GL: ”*Fremtidens gymnasiale uddannelser*” (1998), efterfulgt af endnu et udspil fra GL: ”*Fremtidens kompetencer – et debatoplæg om almene og personlige kompetencer.*” (1999). Derefter fulgte Undervisningsministeriets ”*Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*” (1999) efterfulgt af ”*Det Virtuelle Gymnasium – det almene gymnasium i videns- og netværkssamfundet*” (2001). Siden har GL igen været på banen med ”*Det lærende og engagerende gymnasium*” (2001) og endelig ”*På vej mod en ny gymnasiereform*” (2002). Dertil kommer en lang række bøger, artikler og kronikker over temaet.

⁶⁶ *ibid.* GL. 2002.

viden og kompetence er konkurrenceparametre.⁶⁷ Jens Erik Kristensen noterer sig: ”Denne bestræbelse på at omdøbe og reorganisere gymnasiet sker ikke kun for at imødekomme individets lyst til selvudvikling og selvrealisering. Den sker også under henvisning til de nye krav og udfordringer, som arbejdsmarkedet i det globale videns- og netværkssamfund stiller den enkelte og enhver privat eller offentlig organisation overfor. Det er således både af hensyn til individualiseringen og globaliseringen, at gymnasiet i dag først og fremmest skal fremme den enkelte elevs udvikling af faglige, almene, sociale og personlige kompetencer.”⁶⁸ Der skal bibeholdes en vis fagopdeling, men da fokus er på den enkeltes læring og udvikling, skal det foregå i ”tættere samspil mellem de enkelte fag.”⁶⁹ Den gymnasiale opdeling og differentiering af kompetencebegrebet svarer til den gængse på arbejdsmarkedet, hvor man også vil udvikle hele mennesker samt udnytte alle deres menneskelige ressourcer. Omstillingen til kompetence-udvikling er interdisciplinær og tværfaglig, men vil ifølge Kristensen også fremme en stigende disrespekt for fag og forudgivne fagligheder, fordi den er bundet til et syn på viden, der ikke henviser til faglighed, men personlig relevans.⁷⁰ Dette syn kommer bl.a. til udtryk i *Det virtuelle Gymnasium*, hvor man betoner nødvendigheden af IT-anvendelse idet ”undervisningen ...i højere grad [skal] åbne for individuelle valgmuligheder og differentiering, der giver rum for den enkelte elevs interesse og læringsstil.”⁷¹ Kristensen konkluderer, at konceptet om kompetence-udvikling forener den humanistiske psykologiske grundtanke om den enkeltes selvrealisering af sine indre menneskelige potentialer med den enkeltes udvikling af nyttige kompetencer og udnyttelse af sine menneskelige ressourcer i arbejds- og samfundslivet.⁷² Her er tale om en investering i mennesket, mennesket er blevet en ressource, og det menneskelige er dybest set en økonomisk kategori, ressourcer er knappe – dem skal der økonomiseres med.⁷³ Kompetencediskursen betegner således én version af globaliseringsdiskussionen: den vidensøkonomiske, som lægger sig i forlængelse af analyser, som

⁶⁷ Dansk Industri. *Gymnasiet i forandring – fremtidens kompetente almene gymnasium*. 2001. pp. 5-7.

⁶⁸ Jens Erik Kristensen. Almendannelse og studieforbereelse i kompetenceudviklingens æra. *Uddannelse* 1/2003. p. 49.

⁶⁹ op.cit. GL. 2002.

⁷⁰ I denne forbindelse kan også nævnes Ove Korsgaards skelnen mellem individualisme og kollektivism. Ifølge Korsgaard har den individualistiske pædagogik været dominerende siden starten af 1980'erne. Individualismens pædagogik sigter, ifølge Korsgaard, mod en opdragelse, hvor eleverne får lov til at udvikle deres individuelle anlæg og smag. Denne pædagogik stiller sig således på individets side og forsvare individets ret til fri udvikling. Modsætningen hertil er kollektivismens pædagogik, som forsøger at forme eleverne i overensstemmelse med fællesskabets normer og idealer. op.cit. Korsgaard. pp. 195-197. Fra Tekstsamling til Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik. Modul 1. Fællesdel af modul 1/Kulturkoder. Efteråret 2003. DIG.

⁷¹ op.cit. GL. 2001.

⁷² op.cit. Kristensen. p. 55.

⁷³ Som Kompetencerådet skriver: ”en humanisme som betaler sig.” Kompetencerådets Rapport. 2002.

fremhæver Danmarks særlighed som et strategisk udgangspunkt for konkurrencen på det globale marked.

Kompetencediskursens ækvivalenskæder

Opsummerende ser kompetencebegrebets ækvivalenskæder således ud: globalisering-øgede krav på arbejdsmarkedet- forandring-fremtid-internationale konkurrenceevne-nytte-individets konkurrenceevne-handleorientering-livslang læring-subjektivisering-selvrealisering-"psychological man"-læring-FAPS-det studieforberevende-studiekompetence (og almendannelse)-samspil mellem fag-formal dannelse. Vigtigere er måske, hvad denne diskurs adskiller sig fra og også forsøger at holde ude: faglighedsdiskursen med de rodfæstede faglige traditioner og autoriteterne i bred forstand. Samtidig signalerer kompetencediskursen - modsat faglighedsdiskursen - at viden er forgængelig. At forbinde faglighedsdiskursen med en sygdom ("pensumitis") er måske det bedste eksempel på kompetencediskursens ekskluderingsforsøg.⁷⁴ Diskurser struktureres altid ved at lukke andre betydningsmuligheder ude.

Præstationsdiskursen

Internationale sammenligninger

Udviklingsprogrammet introducerer – udover kompetencediskursen – præstationsdiskursen.⁷⁵ Fælles for de to positioner er individperspektivet. Eleven er først og fremmest (kommende) individuel aktør på et globaliseret arbejdsmarked. Hvad der adskiller dem er betoningen af det materiale og formale. Præstationsdiskursen betoner indholdet (det materiale) i elevens kundskab – det er *målet* med undervisningen, mens kompetencediskursen ser viden og færdigheder som *midlet* til udviklingen af evnen til at løse fremtidige problemer (det formale). Præstationsdiskursen er, ifølge PHR, en anden version af globaliseringen (end kompetence-diskursens vidensøkonomiske), idet der "*satses mindre på individers, virksomheders eller nationers særlige udgangspunkt og konkurrencefordele på et marked og mere på den gode placering i internationale sammenligninger i benchmarkingstil, jvf. PISA undersøgelserne.*"⁷⁶ Her er - modsat kompetencediskursen - tale om håndfaste målinger, ligesom menneskesynet kan betegnes som "economic man", d.v.s. mennesket,

⁷⁴ op.cit. Ejlskov og Justesen. 2004a.

⁷⁵ Specielt udviklingsprogrammets indsatsområder vedrørende nye evaluerings-, prøve- og eksamensformer samt overgang fra grundskole til gymnasium, markerer denne diskurs.

⁷⁶ op.cit. Bøje, Hjort, Larsen og PHR. p. 21.

der bevæges af økonomiske incitamenter og ”rational man”, mennesket der rationelt planlægger sin fremtid.⁷⁷ Specielt to ministerielle publikationer trækker på denne diskurs, nemlig *Bedre Uddannelser* og *Styrket internationalisering af uddannelserne*.

Bedre uddannelser

I *Bedre Uddannelser* opsummeres regeringens mål: ”at skabe et uddannelsessystem, der igen kan måle sig med de allerbedste i verden. Internationale undersøgelser viser, at vi allerede ligger helt i top, hvad angår udgifterne til uddannelserne...I de internationale sammenligninger står resultaterne imidlertid ikke altid helt mål med de meget høje investeringer i uddannelse. Især de internationale færdighedsundersøgelser har vist, at de danske elevers færdigheder ikke er helt i top sammenlignet med de øvrige lande...”⁷⁸ Det materiale dannesperspektiv genkendes, idet der efterspørges et internationalt højt fagligt niveau præget af en disciplinær indstilling, en slags disciplinering til individualitet.

Konkurrencestaten

Præstationsdiskursen kan ses som et udtryk for en konkurrencestat, karakteriseret ved ”at alle får de samme pligter til at arbejde, og at de indretter deres liv – fra uddannelsesvalg til valg af pensionsalder – efter arbejdspligten...det fremsatte krav er effektkrav.”⁷⁹ ⁸⁰ Konkurrencestaten formulerer præstation som politik og pædagogik, idet det drejer sig om at definere borgerens bidrag som en præstation på arbejdsmarkedet.⁸¹ Staten skal - i denne sammenhæng - facilitere borgernes præstationer og som en coach gennem udviklingskontrakter, elevplaner og evalueringer forpligte borgeren på eget præstationspotentiale: den økonomiske entreprenør. Gymnasireformen og specielt den nye folkeskolereform har på flere punkter manifesteret præstationsdiskursen som pædagogik. Der indføres elevplaner, tutorsamtaler samt nationale test og med et fokus på personlig præstation og evaluering.⁸²

⁷⁷ *ibid.*

⁷⁸ Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelser – fra ord til handling – status tre år efter regeringens tiltrædelse*. 2004b. p. 6.

⁷⁹ I dette lys kan regeringens velfærdsudspil ses, hvor der ikke længere er plads til et ”fjumreår”: det vil nemlig forværre konkurrenceevnen.

⁸⁰ Ove K. Pedersen. Fra velfærdsstat til konkurrencestat. DPU. *Universitetsmagasinet Asterisk* nr. 28 april/maj 2006. p. 21.

⁸¹ Dette er netop noget af indholdet i DAs bidrag til gymnasireformen: *Gymnasiale uddannelser og arbejdsmarkedet*. Dansk Arbejdsgiverforening. *Gymnasiale Uddannelser og arbejdsmarkedet*. 2002.

⁸² Det præsterende menneske står – på mange områder – i centrum: Fra underholdning på fjernsynet til idealer på folkeskolen/gymnasiet, fra interview med sportsstjerner i nyhedsudsendelser til eksistenssamtaler i radioen, fra medarbejderudviklingssamtaler på arbejdspladsen til snakken om det livsafgørende cv. Det handler om performans, om

Styrket internationalisering af uddannelserne

I *Styrket internationalisering af uddannelserne* skinner præstationsdiskursen igennem i den strategi til imødekommelse af internationaliseringen (globaliseringen), som regeringen fremlægger. Et af hovedpunkterne er: ”Danmarks deltagelse i internationale samarbejdsfora for uddannelse – herunder i internationale sammenligninger af uddannelsessystemerne.”⁸³ Her gøres det klart, at for at sikre kvaliteten i det danske uddannelsessystem - så det kan måle sig med verdens bedste - skal vi ”deltage i sammenligninger, vurderinger og målinger af uddannelsessystemer, som de fx udvikles og gennemføres af OECD [bl.a. PISA]...”⁸⁴ ⁸⁵ For at forbedre sammenligneligheden anbefales det, at regeringen overvejer mulighederne for at modernisere den danske karakterskala, d.v.s. at gøre den internationalt kompatibel.⁸⁶ Endvidere nævnes det, at transparens og gensidig anerkendelse af eksamen kan gennemføres via principperne i Lissabon-konventionen.⁸⁷ Lissabon-konventionen vedrører ”anerkendelse af kvalifikationer... i Europaregionen.” og ”kriterier og procedurer for vurdering af udenlandske kvalifikationer.”⁸⁸ Her er altså tale om et præstations- og kvalifikationsperspektiv⁸⁹ på uddannelse. Endelig nævnes *Bologna-deklarationen* og *EU's Målsætningsrapport* som væsentlige for de danske internationaliseringsbestrebelse. I sidstnævnte rapport er et af hovedmålene at øge kvaliteten og effektiviteten af uddannelses-systemerne i EU. I *Bologna-deklarationen* - som er det brede europæiske samarbejde om de videregående uddannelser - hedder målsætning nr. 1: ”*Let læselige og sammenlignelige eksamener*”.⁹⁰ Endelig genfindes præstationsdiskursen i det øgede fokus på universitetsranglister, bl.a. *The Times Higher World University Rankings* – ranglisten over de 200 universiteter, der klarer sig bedst på verdensplan.

Præstationsdiskursens aktører

PHR nævner Dansk Arbejdsgiverforening (DA) som en væsentlig repræsentant for diskursen. Ifølge PHR brugte DA – i forhandlingsprocessen op til reformen – ordet kompetence, men ”*det var meget*

den personlige præstation. Skemaet der følges er det samme: forberedelse, præstation, evaluering. *Information* d. 6/6-2006. Leder: Præstationskulten. p. 2.

⁸³ Undervisningsministeriet. *Styrket internationalisering af uddannelserne* – redegørelse til Folketinget.

Undervisningsministeriets forlag. 2004c. p. 29.

⁸⁴ *ibid.*

⁸⁵ Som et supplement til OECDs PISA-undersøgelse fra 2003 omhandlende unge mellem 15 og 16, udgiver Undervisningsministeriet (DPU/SFI) i 2006 en rapport, hvori det hedder at de danske elever på flere områder – bl.a. naturfag, læsning og matematik - ikke har indhentet de finske elever. [Http://www.uvm.dk/06/16.htm?menuid=6410](http://www.uvm.dk/06/16.htm?menuid=6410)

⁸⁶ I direkte forlængelse af dette udgiver *Karakterkommissionen* en betænkning, hvori det gøres klart, at Danmark har brug for en karakterskala, som – i modsætning til 13-skalaen - er internationalt kompatibel. *Uddannelse* 1/2006.

⁸⁷ *op.cit.* Undervisningsministeriet. 2004c. p. 30.

⁸⁸ *ibid.* p. 40.

⁸⁹ Som nævnt står kvalifikationer i modsætning til kompetencer. Se note 44.

⁹⁰ *ibid.* p. 35.

*tydeligt at de mente kvalifikationer... sammenlignelighed med udlandet... effektivisering.”*⁹¹ Således må præstationsdiskursen – i lighed med kompetence-diskursen - betegnes som et eksempel på en udefra kommende diskurs, som slår igennem i Danmark i kraft af bl.a. den øgede fokus på evaluering og test. Samtidig påpeger PHR tendensen til en glidning mellem kompetencer og præstationer, f.eks. når kompetencer bliver til et afkrydsningsskema i form af eksempelvis IT-kompetencer. I dette tilfælde er der tale om en kvalifikation, der er et udtryk for præstationsdiskursen. JG nævner Bertel Haarder, som en magtfuld repræsentant for præstationsdiskursen kæmpende for ”*kundskabsskolen*”.⁹² Haarders placering i diskursen kan illustreres med følgende citat, hvor han kommenterer en undersøgelse af det danske uddannelsessystem sammenlignet med andre lande: ”*I sig selv er det ikke skidt, at vi har en topplacering, når det gælder udgifter til uddannelse, hvis bare vi får noget for pengene. Men undersøgelsen viser endnu en gang, at vi ikke får nok for pengene. Vi er slet ikke på det samme faglige niveau som de lande, der klarer sig bedst i de internationale sammenligninger. Hvis vi skal nå vores mål om at opbygge et af verdens bedste uddannelsessystemer, er der behov for at styrke elevernes faglige færdigheder.*”⁹³ HE nedtoner præstationsdiskursen: ”*Det er ikke noget mål i sig selv, at vi bare skal begå os i de her internationale undersøgelser... men PISA kan vi bruge som løftestang.*”⁹⁴

Præstationsdiskursen ækvivalenskæder

Opsummerende ser ækvivalenskæderne for præstationsdiskursen således ud: Globaliseret arbejdsmarked – individ - international sammenlignelighed - kompatibel - ”economic man” - ”rational man” – disciplin – præstation - material dannelse - konkurrencestat - evaluering - test.

Faglighedsdiskursen

Jeg skelner i dette afsnit mellem en mere overordnet faglighedsdiskurs og en smallere variant af denne, nemlig kanondiskursen.

⁹¹ op.cit. PHR. 2006.

⁹² op.cit. JG. 2006a.

⁹³ Haarder: Danmark får for lidt for pengene. *Gymnasieskolen 17/2005*.

⁹⁴ op.cit. HE.

Fagdidaktik

Med faglighedsdiskurs menes faglighed formuleret som pensum og stof, der skal udgøre en fælles referenceramme. Jeg forbinder - med reference til Bo Steffensen - faglighedsdiskursen med begrebet fagdidaktik. Fagdidaktik er, ifølge Bo Steffensen, knyttet til undervisningen i det enkelte fag og forbindes samtidig med den traditionelle skole, hvor der lægges vægt på solide faglige kundskaber og metoder. Et fagdidaktisk perspektiv er centreret omkring viden og systematik og med udgangspunkt i lærerens valg af indhold.⁹⁵ Denne diskurs ser gymnasiet som faglighedens problem, hvorfor løsningen er at genoprette fagligheden via en styrkelse af de særskilte fagligheder (modsat tværfaglig/sampilsfaglighed). Faglighedsdiskursen kommer (modsat kanondiskursen) bl.a. i kraft af kernefaglighedsbegrebet ind i den diskursive kamp på et tidligt tidspunkt.

Kernefaglighed

Med kernefaglighedsbegrebet rettes blikket primært mod uddannelsens indhold og i Klafkis forstand, de paradigmatisk eksempler⁹⁶ (se også dannelsesdiskursen). Vigtigt er det, at begrebet har stor strategisk og retorisk kraft, hvis man skal have fat i gymnasielærere skal der snakkes fag og ikke kompetencer. Om begrebet *kerne* formulerer Johannes Iversen: ”*Begrebet kerne viser sig...at være nyttigt i situationer, hvor der på en eller anden måde skal sættes grænser, strammes op og ske en koncentration omkring noget centralt.*”⁹⁷ Således kan kernefaglighed bruges strategisk som et argument for indskrænkning af fagene, hvorved der kan frigøres tid til f.eks. projektarbejde (altså et formaldannende islæt). Dette kernefaglighedssyn kommer bl.a. til udtryk i *Uddannelsesredegørelse 2000*, hvori det hedder, at viden skabes i et hurtigere og hurtigere tempo og at ”*konsekvensen for uddannelsessystemet risikerer at blive emnetrængsel og/eller fagtrængsel...Udfordringerne kræver derfor, at vi forholder os langt mere aktivt til de enkelte uddannelsers kerneindhold...Ikke mindst fordi fagligheden også udfordres på andre fronter: Mange unge ønsker større valgfrihed og mulighed for individuel toning af deres uddannelsesforløb...Endelig er livslang læring...blevet et krav til os alle.*”⁹⁸ Et andet sted fremhæves: ”*Kapitlerne har den pointe fælles, at fagligheden er sat under pres.*” og

⁹⁵ Den fagdidaktiske metodik tager udgangspunkt i lærebøgerne. Bo Steffensen skelner mellem fagdidaktik (knyttet til faget) og almenfagdidaktik (knyttet til undervisningen i almindelighed) og formulerer sin egen syntese: almen fagdidaktik. Bo Steffensen. *Det fagdidaktiske projekt*. Akademisk Forlag, 2003. p. 315.

⁹⁶ Ifølge Klafki er en af de centrale pædagogiske opgaver at vælge eksempler som klart og tydeligt repræsenterer fagets metode og genstandsområde, som i den aktuelle samfundsmæssige situation er betydningsfulde (de epokale nøgleproblemer). Se også note 111.

⁹⁷ Johannes Iversen. Kernefaglighed – et dynamisk begreb. *Uddannelse 3/2002*.

⁹⁸ Undervisningsministeriet. *Uddannelsesredegørelse 2000*. Undervisningsministeriets Forlag, 2001. p. 5.

”kernefaglighedsbegrebet...knyttes til de kompetencer, den studerende skal erhverve og ikke alene til et bestemt indhold...”⁹⁹ Således bliver kernefaglighedsbegrebet en flydende betegner (herom i analyseafsnit Del II), som indgår i et strategisk spillerum mellem på den ene side en kompetencetilgang og på den anden side en faglighedstilgang.

Kanondiskursen

Kanondiskursen – som en smallere variant af faglighedsdiskursen – har tilknytning til et nationalliberalt og nationalistisk¹⁰⁰ projekt og repræsenterer (modsat kompetencediskursen og projektdiskursen) et materialt dannende perspektiv.¹⁰¹ Kanondiskursen betoner samtidig – i lighed med projektdiskursen – det fælles, idet fællesskabet opnås ved at arbejde sig frem til en indsigt i og forståelse for den fælles kultur og dens værdier. PHR formulerer kanondiskursen som gymnasiets kronjuveler, en intern diskurs, som altid har eksisteret og stadig er magtfuld. Magtkampen mellem kanondiskursen og kompetencediskursen (eller som PHR formulerer det mellem de nationalliberale og de multietniske) er – som tidligere nævnt – evident. MH beskriver kompetencediskursen som fremherskende i en stor del af forløbet frem til reformen, ”men når man så når frem til målstregen og ser, hvordan læreplanerne så faktisk [ser] ud, så er der nok angivet nogle kompetencemål, men...så sandelig også et indhold...Man har formuleret...at eleverne skal kunne. Men eleverne skal kunne noget indhold.”¹⁰² HE nævner også kanontilgangen som indskrevet på et relativt sent tidspunkt, specielt hvad angår danskfaget.

Det diskursive skred

Der sker således undervejs et diskursivt skred, idet reformens udgangspunkt skal findes i kompetencediskursen, mens udmøntningen og implementeringen i ligeså høj grad er et udtryk for faglighedsdiskursen (specielt kanondiskursen) - og præstationsdiskursen. Hvor kompetencebegrebet således i de tidlige udspil fremstår som det overordnede begreb og som en tydelig målsætning, kommer det efterhånden til at være sideordnet eller et slags binde-streksbegreb: der står nu formuleret kompetencer og faglighed eller kompetencer og dannelse.¹⁰³ At kanondiskursen til

⁹⁹ ibid. pp. 9-10.

¹⁰⁰ Det skal nævnes, at en kanon kan være såvel national som international, men at den i Danmark har størst tilknytning til et nationalliberalt projekt.

¹⁰¹ Dette gør sig ikke gældende for den overordnede faglighedsdiskurs, som både tager hensyn til fagets indhold og metoder og dermed både et udtryk for material og formal dannelse.

¹⁰² op.cit. MH.

¹⁰³ Dette afspejles f.eks. i aftalepapiret, hvori det bl.a. hedder at ”eleverne...tilegner sig almindannelse, viden og kompetencer i overensstemmelse med uddannelsens profil.” Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det

stadighed er magtfuld kom bag på PHR: ”fordi jeg troede at man i højere grad kørte med på OECD vognen...Men det tror jeg er typisk for situationen i Danmark nu.”¹⁰⁴ Blandt de politiske partier er Dansk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti repræsentanter for denne diskurs. De ser kulturen og det nationale indhold som truet og ønsker med PHRs ord at ”re-traditionalisere eller re-centralisere for at bevare...det er den der re-forstavelse...”¹⁰⁵ Uden for det politiske landskab finder vi modsætningen mellem den overordnede faglighedsdiskurs og kompetencediskursen: ”Hovedmodsatningen ...går på...hvorvidt mange af os definerer vores faglighed op i det mere traditionelle universitet [eller] i kompetencer som er [en] langt mere radikal [tankegang].”¹⁰⁶ Lidt polemisk formulerer PHR kanondiskursens menneskesyn som ”lazy-man” higende efter disciplin og kontrol. Jeg vil dog hellere omdøbe menneskesynet til ”traditional man”, idet målsætningen kan formuleres som det traditionsstyrede og nationale individ som skaber af et kulturelt fællesskab.¹⁰⁷

Faglighedsdiskursens ækvivalenskæder

Opsummerende ser ækvivalenskæderne således ud: faglighed – fagdidaktik – indhold – kernefaglighed – tradition – autoritet – viden – systematik – disciplin – kanon - material dannelse – nation - kulturelt fællesskab.

Dannelsesdiskursen

En marginaliseret diskurs

Dannelsesdiskursen udgør et supplement og alternativ til de fire andre diskurser. Der synes en tendens til at de fire toneangivende diskurser har naturaliseret sig og dermed udelukket alternativer. Dannelsesdiskursen – og de nye udformninger af denne jeg nævner - fører således en noget latent og tavs tilværelse, henvist til alternative Sorø møder. Dette kan ses som et resultat af kompetencediskursens forsøg på at absorbere dannelsesdiskursen¹⁰⁸, hvilket ses tydeligst i førnævnt publikation *Fremtidens uddannelser - Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Her bliver

Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser. 3.2: Uddannelsernes mål.

¹⁰⁴ op.cit. PHR. 2006.

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ op.cit. Bøje, Hjort, Larsen og PHR. p. 19.

¹⁰⁸ Dette skal ses som en del af den diskursive kamp om at opnå hegemoni: Diskurserne forsøger at indlemme andre diskurser.

kompetence defineret som ”*dannelse i aktion.*”¹⁰⁹ Samme tendens til at sidestille dannelse med kompetence ses i aftalepapiret, hvori det hedder at uddannelsen skal have et ”*ajourført dannelsesperspektiv med vægt på integreret faglig og personlig kompetenceudvikling.*”¹¹⁰ Samtidig udtrykkes et modsætningsfyldt dannelsessyn, idet en ”*bredere almindannelse*” skal styrkes og den naturvidenskabelige og teknologiske udvikling skal have en ”*styrket position i dannelsesdimensionen.*”¹¹¹ Dannelsesdiskursen hæfter sig først og fremmest til Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse samt Lars Geer Hammershøjs og Lars Henrik Schmidts begreber om selvdannelse og utraditionel dannelse. Endelig vil jeg præsentere Dietrich Benners termer ikke-hierarkisk dannelse og ikke-affirmativ dannelse gennem erfaringens negativitet.

Klafki og dannelsesdefinitioner

Klafki – der som tidligere nævnt dukker op i *Uddannelsesredegørelse 2000* - definerer dannelse i følgende to dimensioner, som beskriver henholdsvis noget individuelt og noget fælles: På den ene side forstås dannelse som evne til selvbestemmelse, evne til medbestemmelse og evne til solidaritet. På den anden side forstås dannelse som dannelse for alle (og herved fjernelse af samfundsmæssige uligheder), dannelse i det almenes medium (som beskæftiger sig med fælles epoketypiske nøgleproblemer¹¹²) og dannelse som alsidig henholdsvis mangesidig dannelse i alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner.¹¹³ Klafki analyserer i sit arbejde fra 1950'erne de vigtigste dannelseteorier siden 1700-tallet og deler dem ind i materiale og formale teorier. De materiale - jvf. kanon og præstationsdiskursen - teorier vælger indhold ved at tage udgangspunkt i kulturens overlevering – den ”objektive” side – og går ud fra, at dette indhold uforandret kan overføres på elever. De formale teorier – jvf. projekt og kompetencediskursen - tager udgangspunkt i eleven – den ”subjektive” side og argumenterer for, at det er elevens potentialer, som skal udvikles.

¹⁰⁹ op.cit. Undervisningsministeriet 2004a. p. 21.

¹¹⁰ op.cit. aftalepapiret. Stk.4.

¹¹¹ ibid. Stk. 1.

¹¹² Når undervisningen skal tage udgangspunkt ”*I det almenes medium*” vil det sige gennem tilegnelsen af og konfrontationen med det, som angår alle mennesker i fællesskab. Spørgsmålet lyder: hvilke genstandsfelter bør alle mennesker tage sig af for at sikre det enkelte menneskes og menneskehedens kontinuerlige udvikling til det bedre nu og i fremtiden? Konkretiseringen er de såkaldte epokale nøglespørgsmål: bl.a. krig/fred, nationalitet, miljø, ulighed, I-lande/U-lande og ansvarliggjort livsudfoldelse (handling). Wolfgang Klafki. *Dannelses teori og didaktik – nye studier*. Klim. 2001. p.116.

¹¹³ ibid. p. 65.

Den kategoriale dannelse

Klafki opstiller sin syntese: den kategoriale dannelse, hvor eleven og faget gensidigt åbner sig for hinanden (den dobbelte åbning). Denne åbning sker v.h.a. udvælgelse af eksemplariske¹¹⁴ kategorier: ”*Dannende læring opnås ved ”at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til...vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger.”*¹¹⁵ Dette aspekt - at den enkelte og verden åbner sig gensidigt overfor hinanden - mangler de fire andre diskurser.

Værdibaseret dannelsesmål

En sådan dannelsesdiskurs har – modsat de andre diskurser - dannelsen som et mål i sig selv: dannelsen er ikke til af hensyn til noget andet. Specielt kompetence og præstationsdiskursen tenderer et tingsliggjort menneskesyn, som reducerer mennesket (og dets dannelse) til et tandhjul i en ”højere” materiel velstandsudviklings tjeneste. Klafki fastholder dannelsesbegrebets frigørende og kritiske potentiale og understreger samtidig, at pædagogikken må hævde en vis autonomi. Det vil sige at en pædagogisk teori og dens øverste dannelsesmål ikke alene og direkte må afledes af samfundsmæssige forhold. Netop de fire foregående diskurser – og i særdeleshed kompetence, projekt og faglighedskursen - kan afledes direkte af erhvervslivets, statens og videnskaberne/nationens ønsker om noget bestemt. Samtidig står Klafkis tanker om den alsidige dannelse (de mangfoldige interesser) i kontrast til et samfund som styres af penge (kompetencediskursen), effektivitet (præstationsdiskursen) eller viden, tradition og systematik (faglighedskursen). Målet for Klafki er i stedet en værdibaseret dannelse, hvor man ikke nøjes med at reagere på samfundsforhold men aktivt og ansvarligt medskaber dem. Det skal her nævnes, at delelementer af Klafkis tænkning - på sekundære placeringer - er medtaget i gymnasieloven: I § 2, stk. 4 er beskrevet et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af den personlige myndighed og ansvarlighed i forhold til omverdenen svarende til Klafkis selvbestemmelses- og solidaritetsbegreb. Medbestemmelsen nævnes i stk. 5, hvor det også hedder, at eleverne skal opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring af såvel det nære som det globale.

¹¹⁴ For at indfange det eksemplariske principps dimensioner har teoriudviklingen været præget af yderligere to begreber: det elementære (fagets grundviden og om forholdet mellem det særlige og det almene) og det fundamentale (et grundlæggende forhold mellem det subjektive og det objektive og som samtidig handler om at appellere til elevernes erfaringsverden). Stefan Ting Graf og Keld Skovmand (red.). *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim. 2004. pp. 70-71.

¹¹⁵ op.cit. Klafki. 2001. p. 166.

Således er man her ikke langt fra at nævne de epokale nøgleproblemer, uden at konsekvensen af det klafkiske dannelsessyn tages; at dannelse er kategorial. En kategorial dannelsesdiskurs vil samtidig være et bud på det pædagogiske paradoks: at opdrage til selvstændiggørelse. Eller med andre ord at koble den humane og sociale kapital. Mennesket skal have mod til selvudvikling (human kapital) – uden at det ender i narcissisme. Samtidig skal mennesket gøre noget som samfundet har glæde af (social kapital) – uden at mennesket blot bliver en kopi af sin omverden.

Selvoverskridelse og selvdannelse

Som Lars Geer Hammershøj noterer sig: ”*Selv det mest egensindige forsøg på at selvrealisere sig og blive kunstner for sit livsværk er henvist til at gå vejen om det sociale.*”¹¹⁶

Dette dannelsessyn – som også er kernen i det oprindelige nyhumanistiske dannelsesbegreb (Goethe, Herbart, Humboldt, Schiller mv.) - indebærer at individet af egen kraft overskrider sig selv i det sociale: en større verden. Kun i kraft af denne selvoverskridelse i andre verdener har individet mulighed for at gøre erfaringer af andre måder at være sammen på. Hertil tilføjer Hammershøj, at dannelse i dag skal forstås som selvdannelse, idet dannelse i højere grad end tidligere foregår på individets præmisser. ”*I dag er det i princippet op til den enkelte at vælge idealer og forbilleder for sin dannelse, og op til den enkelte at afgøre i hvilke fællesskaber vedkommende skal selvoverskride, hvordan og hvor længe. Tesen er simpelthen, at dannelsesprocessens retning i dag er den omvendte i forhold til tidligere: Tidligere var retningen fra det særlige til det almene, hvorimod den i dag er fra det almene til det særlige...*”¹¹⁷ Selvdannelsesbegrebet - som Lars Geer Hammershøj videreudvikler – kan føres tilbage til Lars Henrik Schmidt.

Selvdannelse og selvudskridelse

Ifølge Schmidt er dannelsesproblematikken relevant, fordi dannelse på den ene side er myndighedsløs (og derfor passer godt til nutidens individualiserede og selvbestemmende individer), og på den anden side er et perspektiv for den samtidige produktion af selv og socialitet.¹¹⁸ Det selvdannende individ lever et paradoksalt liv, fordi individet på den ene side ønsker at danne sig en særlig personlighed og blive forskellig fra andre, samtidig med at personligheden alene kan dannes i

¹¹⁶ Lars Geer Hammershøj. Stoffet der danner – selvdannelse, almindelse og det interessante. I Jonas Lieberkind og Bosse Bergsted (red.) *Dannelse mellem subjekt og det almene – en antologi*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 2005. p. 242.

¹¹⁷ *ibid.* p. 243.

¹¹⁸ Lars Henrik Schmidt. *Diagnosis I – Filosofiske eksperimenter*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København. 1999. p. 109.

det sociale. Det selvdannede individ er karakteriseret som selvudskridende snarere end selvoverskridende, idet ”*du skal skride ud af dig selv. Ikke ved at favne andre, men ved momentant at skride ud af dig selv og opleve at blive en del af noget større. For eksempel som hooligan til fodboldkamp.*”¹¹⁹ Gennem overskridelserne bliver man sig selv, hvorfor Schmidt definerer dannelse som selvoverskridende selvforsikring eller ”*individualitetsoverskridende individualitetsforsikring.*”¹²⁰ Han taler i denne forbindelse om utraditionel dannelse, hvor læreren skal til at lære eleven noget andet end det, læreren allerede kan. Uttraditionel dannelse er ”*smagens dannelse, en afgørelseskraft til at sige fra, og at denne er det samme som en erfaringsdannelse.*”¹²¹ Ovenstående formulerede dannelsessyn synes – i lighed med Klafkis kategoriale dannelse – marginaliseret af omdøbelsen af almindelsen i kompetencetermer. Hammershøj slår i den forbindelse fast, at kompetenceudvikling er individualitetsforsikrende, hvorimod dannelse er individualitetsoverskridende.¹²² Samtidig kan iagttages kanondiskursens tendens til at springe over diskussionen af, hvorfor dannelse er vigtig. Den går i stedet direkte til at diskutere dannelsesindehold, og hvor der fortrinsvist argumenteres udfra et nationalt synspunkt.¹²³

Ikke-hierarkisk og ikke-affirmativ dannelse

Endelig skal nævnes Dietrich Benner's bidrag til dannelsesdiskussionen: den ikke-hierarkiske og ikke-affirmative dannelse som erfaringens negativitet. Ifølge Benner skal der opdrages til myndighed: Man ved som voksen, at barnet endnu ikke er myndigt - men man skal opfordre barnet til selvvirksomhed, som om det var det.¹²⁴ Benner formulerer en ikke-affirmativ og ikke hierarkisk teori, hvilket ”*kræver af aktørerne, at de opvoksendes udvikling hverken normeres efter vilkårlige individuelle valg eller efter konstante samfundsmæssige behov, men derimod fortolkes som en ubestemt bestemmelse til selvbestemmelse og en åben bestemmelse til samfundsmæssig interaktion*

¹¹⁹ Lars Henrik Schmidt. *Selvoverskridelser før og nu. I Omdannelse – 11 former* (redaktion: Ida Vesterdal). Informations Forlag. København. 2002. p. 17.

¹²⁰ Lars Henrik Schmidt. *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København. 1999. p. 280.

¹²¹ Erfaringens dimensioner opdeler Schmidt i det andet, de andre, mit andet og hin anden. *ibid.* p. 278.

¹²² *op.cit.* Hammershøj. p. 247.

¹²³ Dette ses tydeligst i rapporten om fælles kanon for folkeskole og gymnasium, som Kanonudvalget i 2004 udarbejdede til undervisningsministeriet. Kanonudvalget. *Dansk litteraturs kanon*. Undervisningsministeriet 23/9-2004d.

¹²⁴ Benner siger det således: ”*at anerkende den, som har behov for opdragelse, som en, han endnu ikke er, og at opfordre til læringspræstationer, som han kun kan yde på grundlag af egen virksomhed, men aldrig på grundlag af den opfordring, som han modtager.*” Dietrich Benner. *Fragmenter til en ikke-affirmativ teori* (red. Alexander Von Oettingen). I *Tekster til dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik og politik*. Klim 2005. p. 28

og kommunikation.”¹²⁵ Hverken stat, økonomi, moral, religion, kunst, arbejde eller politik kan gøre krav på at indtage forrangsstilling over de øvrige områder, hvorfor han betegner sin teori som ikke-hierarkisk. Som tidligere nævnt indtager specielt økonomi og arbejde en forrangsstilling i projekt, præstations og kompetencediskursen, mens nationalstaten har forrangsstilling i faglighedsdiskursen. En ikke-affirmativ pædagogik skal formidles via negative erfaringer. Negative erfaringer er erfaringer, ”hvor lærende bemærker, at noget forholder sig anderledes, end du hidtil har antaget, og at de derfor skal forholde sig spørgende og vurderende til dette på en anden måde end hidtil... Med til fremmedheden over for det nye hører, at den tilintetgøres under læringen og forvandles til noget bekendt.”¹²⁶ Erfaringens negativitet, som inkluderer både den lærendes og den lærende undervisers skuffelser og irritation, er med Benners øjne af stor dannende betydning. Her er således ikke tale om forudgivne positive formål – som i de fire foregående diskurser – men i stedet at læring beror på en selvvirksom tilegnelse af noget umiddelbart ukendt, ”som aldrig ganske enkelt kan bekræftes [affirmeres] af det lærende subjekt.”¹²⁷ Den ikke-affirmative pædagogik har ikke som mål en allerede bestemt bestemthed, men derimod noget som skal til at blive.¹²⁸ ”Det i vid udstrækning glemte begreb for det, som menes her, er den ubestemte natur i os..., menneskets formbarhed... Det siger, at mennesket hverken er et bestemt fastlagt, eller et bestemt fastlæggeligt, men derimod et formbart væsen, som selv virker for sin bestemmelse.”¹²⁹ Menneskets ubestemthed og almene dannelse (menneskelige helhedspraksis) er i høj grad fraværende hos de foregående diskurser, som betragter mennesker som formbare udelukkende med henblik på én bestemt handling. Store dele af gymnasireformen synes således at bekræfte den dominerende affirmative og essentialistiske holdning: ”dygtiggørelsen af ungdommen til at tænke og handle i henhold til forudgivne forestillinger om fornufthed og korrekthed.”¹³⁰

Dannelsesdiskursens ækvivalenskæder

Opsummerende ser dannelsesdiskursens ækvivalenskæder således ud: kategorial dannelse - ”den dobbelte åbning” - selvoverskridelse - selvudskridelse - selvdannelse - utraditionel dannelse - ikke-affirmativ - ikke-hierarkisk - erfaringens negativitet.

¹²⁵ ibid. p. 14.

¹²⁶ Dette minder samtidig om Ziehes begreb om god anderledeshed. ibid. p. 18.

¹²⁷ ibid. p. 24.

¹²⁸ Denne ikke-affirmative pædagogik som ikke anerkender forudgivne positiviteter svarer til socialkonstruktionismens anti-essentialistiske grundsyn. Til gengæld diskuterer Benner såvel etik som moral; en diskussion som socialkonstruktionismen er fattig på.

¹²⁹ ibid. p. 59.

¹³⁰ ibid. p. 48.

Markedsgørelsen af diskurserne

Markedets diskursorden indføres i den pædagogiske diskursorden

Fairclough noterer sig, at diskursordener (f. eks den pædagogiske) er en form for system, som både former og formes af specifikke tilfælde af sprogbrug. Brugen af diskurser som ressourcer i kommunikationen styres af diskursordnen, da denne orden udgør de ressourcer og diskurser som er til rådighed. Hermed er der begrænsninger på, hvad man kan sige. ”*Men samtidig har sprogbrugere også mulighed for at ændre diskursordnen, hvis de trækker på diskurser... på nye måder eller på diskurser... fra andre diskursordner. Diskursordner er i særlig grad åbne for forandring, når der iværksættes diskurser..., som tilhører en anden diskursorden.*”¹³¹ Dette forklarer, hvordan indførelsen af kompetencediskursen fra markedets diskursorden, medfører markante ændringer i den pædagogiske diskursorden. Fairclough pointerer, at der er sket et markant skift i sprogets sociale funktion, et skift som er reflekteret i sprogets fremtrædende karakter i de store sociale ændringer, som har fundet sted over de seneste årtier.¹³² Herom siger han: ”*Many of these social changes do not just involve language, but are constituted to a significant extent by changes in language practices; and it is perhaps one indication of the growing importance of language in social and cultural change that attempts to ingeneer the direction of change increasingly include attempts to change language practices.*”¹³³ Han fremhæver ”*the extension of the market to new areas of social life*” og tilføjer: ”*There is a process of extending the market economy and the language of the market economy, of social and linguistic normalisation.*”¹³⁴ og nævner i denne forbindelse uddannelsessektoren, som er blevet påbudt at rekonstruere deres aktiviteter i retning af produktion af forbrugsvarer. Dette indbefatter også et ændret sprogbrug, de lærende bliver til forbrugere eller klienter, og kurser bliver til pakker eller produkter, men også en mere subtil ”*colonization of education by types of discourse from outside, including those of...management...*”¹³⁵ ¹³⁶ Her er således, i Faircloughs optik, tale om en markedsgørelse af den pædagogiske diskursorden, som også er en markedsgørelse af tanker og handling. Samtidig

¹³¹ op.cit. Jørgensen og Philips. p. 83.

¹³² op.cit. Fairclough. 1992. p. 6.

¹³³ ibid.

¹³⁴ Lilie Chouliaraki og Norman Fairclough. *Discourse In Late Modernity-Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press. 1999. p. 12.

¹³⁵ ibid. p. 7.

¹³⁶ Dette kan sidestilles med Lakoffs og Johnsons betegnelse: begrebsmetafor, som betegner det fænomen, at ét område eksplicit eller implicit italesættes med et andet områdes begreber. op.cit. Jørgensen og Phillips. p. 179.

forbinder han markedsgørelsen med et magtskifte fra producent til forbruger (og forbrugerisme).¹³⁷ Markedsgørelsen kommer således først og fremmest til udtryk i form af kompetencediskursen, som egentlig kommer fra en anden diskursorden¹³⁸: nemlig markedets. Slægtskabet mellem kompetencebegrebet og markedstænkningen ses måske tydeligst i førnævnt DI publikation: *Gymnasiet i forandring – fremtidens kompetente almene gymnasium*, der netop omhandler ”industriens kompetencedagsorden”, hvor viden og kompetence er konkurrenceparametre. Samtidig hedder det, at der er ”underskud på kompetencebalancen.”¹³⁹

Markedsgørelsen som ”talked into being”

Markedsgørelsen kommer også til udtryk gennem sprogbruget i reformen: studiekompetence, innovation, progression og ny faglighed. Fairclough betegner nogle begreber som ”talked into being”, hvad de ovenstående må siges at være udtryk for. Studiekompetence er et prioriteret begreb i gymnasireformen, som er i slægtskab med en traditionel økonomisk effektivitets og kvalitetstænkning. Under afsnittet vedrørende uddannelsens formål nævnes det målrettede mod de videregående uddannelser og studiekompetence tre gange før dannelsesmålsætningen indføres. Dette kan ses som et signal om en ønsket effektivisering af uddannelsen via et mere målrettet optag.¹⁴⁰ En sådan kvalitetstænkning kan føres tilbage til den tværministerielle rapport ”Kvalitet i uddannelsessystemet” og specielt udvalget bag rapporten, som udtaler at formålet er at belyse kvalitet ”først og fremmest i relation til dets virkninger på samfundsøkonomien.”¹⁴¹ Her er tale om hårde fakta, bl.a. den lave uddannelsesfrekvens, de omkostningstunge elever og den langsomme gennemløbshastighed (der medfører produktionstab). Det skal dog nævnes, at studiekompetencen også (jvf. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*) hæftes til kompetencedrejningen, hvilket medfører en øget interesse for undervisningens organisatoriske niveau: bl.a. anvendelse af flere og varierede undervisnings- og arbejdsformer og udbygning af samspillet mellem fagene. Det nye i *Udviklingsprogrammet* er ikke intentionen om et uddannelsesløft, men at det begrundes i store teknologiske og globale udfordringer og at

¹³⁷ op.cit. Chouliaraki og Fairclough. p. 99.

¹³⁸ Her er samtidig tale om, hvad Fairclough betegner som interdiskursivitet: forholdet mellem diskursordner eller diskurser. *ibid.* p. 47.

¹³⁹ op.cit. DI.

¹⁴⁰ PHR. 2005. p. 74.

¹⁴¹ Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Erhvervsministeriet, Statsministeriet, Finansministeriet. *Kvalitet i uddannelsessystemet*. 1998. p. 10. Citeret fra PHR 2005. p. 50.

indsatsområderne er hæftet til et begreb om kompetenceudvikling.¹⁴² JG forbinder studiekompetencen med den fornævnte effektivitetstænkning: *”Der er hele tiden en nytte effekt i forhold til næste led, ikke, og det bliver så studiekompetencen.”*¹⁴³

Den responsive stat og markedsgørelsen

JG tilføjer, at det er tanken bag den responsive stat: *”du skal gå efter markedsvilkår. Så det gælder selvfølgelig også diskurserne, at de bliver markedsgjort.”*¹⁴⁴ ¹⁴⁵ Markedsgørelsen af den pædagogiske diskursorden skal ses i sammenhæng med ændringen af de offentlige styreformer, der finder sted i 1980'erne. Nye principper som samlet går under betegnelsen New Public Management (jvf. kompetencediskursen) begynder at gøre sig gældende, og der åbnes for en regulering via markedsmekanismer. Samtidig iværksættes overgangen fra den autonome stat¹⁴⁶ til den responsive statsform, hvor konkurrence og taxameterprincipper skal sikre, at de offentlige institutioner på egen hånd kan svare hurtigt og adækvat på den stadigt mere komplekse samfundsudvikling. Den responsive stat ”svarer” på omverdenens krav og udfordringer ved på fleksibel vis at tilpasse sine aktiviteter til f.eks. borgernes ønsker eller direktiver fra EU.¹⁴⁷

Lektor Steen Nepper Larsen fremhæver - i tråd med ovenstående - at *”en fortløbende økonomisering af ikke-økonomiske felter finder sted”*¹⁴⁸ samt at *”i det nye konkurrencesamfund agerer staten på markedets vilkår.”*¹⁴⁹ ¹⁵⁰ I denne forbindelse noterer PHR en forskydning af styrkeforholdet mellem stat, marked og civilsamfund, idet markedsøkonomiske rationaler sætter sig tydelige spor i den pædagogiske diskursorden

¹⁴² I denne forstand kan udviklingsprogrammets betoning af det studieforbereende aspekt betragtes som en direkte forløber for gymnasireformen. I aftalepapiret står således om en af målsætningerne med reformen: *”Uddannelsernes studieforbereende funktion skal styrkes. Derfor skal der lægges større vægt på... studenternes reelle studiekompetence...”* Reel studiekompetence: Her nærmer vi os en direkte tom betegner, tømt for mening.

¹⁴³ op.cit. JG. 2006a.

¹⁴⁴ ibid.

¹⁴⁵ JG siger om den offentlige sektor i dag: *”Det er den måde, man driver styring på... det er ved hjælp af markedsmekanismer og evaluering; outputstyring. Der følger penge med... efter hvor godt de mekanismer fungerer.”* ibid.

¹⁴⁶ Den autonome stat blander sig i samfundsudviklingen ved at udbygge infrastruktur, uddannelsesmuligheder, sundhedsvæsen o.s.v.

¹⁴⁷ Jørgen Gleerup. *Uddannelsessociologi og politik*. Endnu ikke publiceret skrift. 2006b.

¹⁴⁸ Ifølge Nepper Larsen kommer det til udtryk ikke bare i regeringen og dens ”råd”, som taler om innovation og kreativitet men også i sociale sammenhænge, hvor det er blevet almindeligt at kalde sine venner for sit ”netværk”. Vennerne bliver strategiske ressourcer, som man kan bruge til at promovere sig selv som unik vare på arbejdsmarkedet. Rune Lykkeberg. Ikke ”venner” – ”netværk”. *Information* d. 19/5-2006. p. 26

¹⁴⁹ ibid.

¹⁵⁰ Her er tale om en rekommodisering, forstået som en proces, hvor individet og dets livsførelse bindes til krav defineret af markedet. op.cit. Ejlskov og Justesen. 2004a. p.17.

Innovation og markedsgørelse

Begrebet innovation er, som dokumenteret af Peter Hobel, udviklet i markedets diskursorden, men introduceres i den pædagogiske diskursorden. Innovation eksisterer nu som valgfag, hvor eleverne skal arbejde med ideudvikling, kommerciel handlekraft og risikohåndtering.

Fagkonsulenten præsenterer faget i en artikel i *Uddannelse*, hvori det hedder, at der er tale om innovation, hvis følgende betingelser er opfyldt: A/ ”man skal få en idé til et nyt forretningsområde...”, B/ ”man skal sikre sig, at der er et marked” for det nye produkt og C/ ”der er kun tale om innovation, hvis både den tekniske og merkantile betingelse er opfyldt.”¹⁵¹ For at være innovativ behøver man, ifølge fagkonsulenten, personlige kompetencer såsom kreativitet, opfindsomhed, initiativ og selvstændig opgaveløsning. Disse kompetencer er i fagkonsulentens optik knyttet til markedet og innovation bliver således svaret på outsourcing-problemet og forudsætningen for økonomisk vækst. Det skal dog retfærdigvis nævnes, at innovationsbegrebet andre steder nævnes i forbindelse med læringssammenhænge - og begrebet overskridende læring - som ikke nødvendigvis er knyttet til markedsdiskursen. Dette understreger dog blot innovationsbegrebets karakter af flydende betegner (herom i næste afsnit). MH siger – i lighed med JG - om innovationsbegrebet, at det i en vis forstand har overtaget kompetencebegrebets betydning: ”Du skal handle innovativt.”

Ny faglighed og progression

Om begrebet ny faglighed har jeg - i en tidligere opgave - dokumenteret, hvordan det ligger sig tæt op ad kompetencediskursen og dermed endnu et symbol på markedsgørelsen af diskurserne.¹⁵² Endelig skal nævnes termen progression, som kan tolkes i retning af en sproglig markedsgørelse, i den forstand at progression handler om at sætte noget i den rette sammenhæng, så man undgår spild. Her er således tale om et økonomisk nytteaspekt, som politisk bl.a. udmønter sig i regeringens forslag om at undgå ”fjumreåret” og lukke ”blindgyder”. Samtidig er begrebet et udtryk for hele tiden at tænke i videre forløb, hvilket Benner (jvf. dannelses-diskursen) betegner som affirmativ tænkning. Såvel MH som JG og PHR bemærker, at hvis ikke markedsgørelsen har været tydelig tidligere¹⁵³, så bliver den det nu: i forbindelse med overgangen til selveje januar 2007. Her bliver

¹⁵¹ *Uddannelse* 4/2004. Citeret fra Peter Hobels præsentation af sit Ph.D.-Projekt. 3/10-2005.

¹⁵² op.cit. Ejlskov og Justesen. 2004a.

¹⁵³ Det almene gymnasium har i højere grad end de erhvervsgymnasiale uddannelser formået at ”beskytte” sig mod bl.a. taxameterprincippet.

skolerne, ifølge PHR, nødt til at handle mere strategisk. ”Det man vil se...er en sammensmeltning af det...administrative driftsmæssige ledelsesområde...og det pædagogiske.”¹⁵⁴

¹⁵⁴ op.cit. PHR. 2006.

Diskursanalyse Del II: Flydende betegnere

Flydende betegnere som konfliktløser

Kampen om indholdsudfyldelsen

Flydende betegnere – som Laclau har lånt fra Lacan og Saussure – er tegn eller begreber som i særlig høj grad er åbne for betydningstilskrivning. Jørgensen og Phillips formulerer det meget præcist: ”*Flydende betegnere er de tegn, som forskellige diskurser kæmper om at indholds-udfylde på netop deres måde.*”¹⁵⁵ Flydende betegnere henviser altså til den kamp, der foregår om delvist at fiksere tegnene. Det er netop, fordi strukturer aldrig er fuldstændige, at politik får en plads. Politik og hegemoni er netop spørgsmålet om at fiksere et bestemt betydningsindhold til et givet udtryk. Hegemoni er, ifølge Laclau, kun muligt for så vidt, som der er noget at hegemonisere, og det er der kun, når diskurserne ikke er endeligt fikserede, når de diskursive elementer rummer et overskud af mening. Hegemoni bliver på den måde betegnelsen for aldrig tilendebragte forsøg på at skabe en fiksering, der altid vil være truet.¹⁵⁶ Laclau udtrykker det således: ”*Flertydigheden og meningens konstante flyden..etablerer det politiske.*”¹⁵⁷ Jeg vil i det følgende undersøge, hvorfor man anvender flydende betegnere i gymnasireformen - både på et generelt plan og i forhold til de ”konkrete” flydende betegnere.

Ny faglighed som konfliktløser

At ny faglighed har karakter af flydende betegner, har jeg beskrevet i masteropgaven ”*Ny faglighed [nu uden rynker] – en diskursiv undersøgelse af begrebet ny faglighed.*”¹⁵⁸ Nikolaj Elf, en af forfatterne til den ministerielle publikation ”*Fremtidens uddannelser - Den ny faglighed og dens forudsætninger*”¹⁵⁹ siger om begrebet, at det er rummeligt og under udvikling. Han fortsætter: ”*Altså der har været åben diskussion...ja det har nærmest været strategien fra Undervisningsministeriets side, at man har kastet nogle begreber ind, som man bevidst ikke har defineret, og så har de*

¹⁵⁵ op.cit. Jørgensen og Phillips. p. 39.

¹⁵⁶ ibid. p. 97.

¹⁵⁷ op.cit. Åkerstrøm. p. 158.

¹⁵⁸ Interview med Nikolaj Frydensbjerg Elf, Ph.D.-stipendiat. DIG/IFPR. op.cit. Ejlskov og Justesen. 2004a. p. 20.

¹⁵⁹ op.cit. Undervisningsministeriet. 2004a.

begreber ligesom fået tilskrevet betydning.”¹⁶⁰ og slutter: ”lige nu er ny faglighed en stor hypotese [som] skal udsættes for...praksisshokket.”¹⁶¹ At man fra undervisningsministeriets side bevidst eller delvis bevidst søsætter flydende betegnere, nikker såvel JG, som MH og PHR¹⁶² genkendende til. Om dette siger HE, at det aldeles ikke er bevidst men ”det er såmænd ikke noget nyt, at der er nogle begreber som vi ikke kan levere sådan en meget entydig og præcis definition på.”¹⁶³ JG konkluderer om flydende betegnere: ”Det er måden man driver politik på i dag.”¹⁶⁴ og tilføjer, at det er et led i samfundets selvbeskrivelse: ”man [sætter] hele tiden nogle fremtidsvendte begreber i spil”¹⁶⁵ Ny faglighed fungerer netop som et fremtidsvendt begreb som er rammesættende for diskussionen af hvad faglighed vil sige, og som samtidig har den vigtige funktion, at det formmæssigt medierer mellem fagligheds-diskursen og kompetencediskursen. Ny faglighed er, ifølge PHR, således et strategisk begreb der fungerer som konfliktløser mellem de to diskurser. Samtidig medierer ny faglighed mellem dannelsesdiskursen og kompetencediskursen, idet *Fremtidens uddannelser – Den ny faglighed og dens forudsætninger* definerer kompetence (og ny faglighed) som ”dannelse i aktion”.¹⁶⁶ ¹⁶⁷ Om ny faglighedsbegrebet giver JG og PHR udtryk for, at det henholdsvis er ”en formmæssig løsning på et dilemma.”¹⁶⁸ og ”et forsøg på en diskursiv løsning af et politisk problem.”¹⁶⁹

Samspil mellem fagene

Samspil er et andet eksempel på en sådan diskursiv løsning. Ordet tværfaglighed var – som flere har påpeget - uudholdeligt for den nuværende regering at leve med, hvorfor ordet samspil mellem fagene skabes. Hermed markeres en afstand til fortiden: tværfagligheden og fagfagligheden (faglighedsdiskursen). PHR mener ”at man dog har forsøgt at mene noget med samspil...at fagenes identitet skal tydeliggøres i samsillet med hinanden.”¹⁷⁰ Ordet er på denne måde, i PHRs optik, et udtryk for en kompromisdannelse, som dog forsøger at skjule det faktum at ”fagligt samspil kommer til at give et praksisproblem.”¹⁷¹ Dette praksisproblem skal forstås ikke bare som faglige

¹⁶⁰ op.cit. Elf.

¹⁶¹ ibid.

¹⁶² PHR betegner det som før-bevidst.

¹⁶³ op.cit. HE.

¹⁶⁴ op.cit. JG. 2006a.

¹⁶⁵ ibid.

¹⁶⁶ op.cit. Undervisningsministeriet. 2004a. p. 21.

¹⁶⁷ Det er dog samtidig - som nævnt – et udtryk for kompetencediskursens forsøg på at absorbere dannelsesdiskursen.

¹⁶⁸ op.cit. JG. 2006a.

¹⁶⁹ op.cit. PHR. 2006.

¹⁷⁰ ibid.

¹⁷¹ ibid.

kampe, men også kampe om de beskedne ressourcer idet der er tale om en udgiftsneutral gymnasiereform. MH giver klart udtryk for, at han mener der er forskel på tværfaglighed og samspil mellem fagene. Dette kommer til udtryk i Almen Studieforbereelse som, ifølge MH, er et udtryk for at ”*samspil mellem fagene skal tages så alvorligt, at vi laver en timeramme og en eksamen i det.*”¹⁷² ¹⁷³

Kompetence, kernefaglighed og overgangsbegreber

Ifølge PHR er de bedste eksempler på flydende betegnere kompetencebegrebet (herunder studiekompetence) og kernefaglighed. Kernefaglighed (se side 20-21) indgår – i lighed med ny faglighed - i et strategisk spillerum mellem en kompetencetilgang og en fagligheds- og kanontilgang. I denne forbindelse bemærker PHR: ”*Man forsøger at skabe så brede begreber, så man får optaget de andre i sig.*” og som samtidig ”*trække[r] tænderne ud på mod-sætningerne.*”¹⁷⁴ Han pointerer, at det fra ministerielt hold handler om at opfinde strategiske overgangsbegreber som både kobler tilbage til kronjuvelerne: fagligheden og frem til kompetencetænkningen. Et andet eksempel på et sådan overgangsbegreb er studiekompetence: ”*Hvordan skal vi få det her [kompetencebegreb] gjort spiseligt?...Kompetencebegrebet er jo et overfagligt begreb og i det øjeblik det er overfagligt så forsvinder...det gymnasiale systems kronjuveler: den her faglige grundighed, som kobler sig tydeligt til universitetsfagene. Så har man et problem: Det løser man ved at kalde det studiekompetence. Studiekompetence – det kan man se i lovbemærkningerne – er et uvant begreb, fordi de faktisk ind imellem er nødt til at skrive reel studiekompetence...for at afgrænse det fra den måde man brugte studiekompetence før, som jo var den formelle studiekompetence: når du har en adgangsgivende eksamen så kan du...*”¹⁷⁵ Endelig kan – som et diskursivt overgangsbegreb – nævnes det faglige kompetence-begreb, som beskrevet af bl.a. Mogens Niss.

Flydende betegnere som kompromissøgende forhandlingsstrategi

Gymnasiereformen kan - i lyset af det ovenstående – opfattes som en kompromissøgende forhandlingsstrategi, hvor de flydende betegnere anvendes til at sløre modsætningerne. Det brede kompromissøgende forlig var, ifølge HE, en klar målsætning fra tidligere undervisningsminister

¹⁷² op.cit. MH

¹⁷³ Samtidig giver MH udtryk for at, Almen Studieforbereelse udgør en tydelig modvægt til specialisering. Et aspekt, som jeg ikke fik spurgt ind til, men som kan tolkes i retning af en modvægt til den faglige specialisering.

¹⁷⁴ op.cit. PHR. 2006.

¹⁷⁵ ibid.

Ulla Tørnæs' side. MH siger om det brede forlig, at alle fik en luns af kagen (undtagen Enhedslisten) idet alle fag overlevede og tilføjer *"Der var lidt en tendens til at de forskellige partier giftede sig med hvert sit fag."*¹⁷⁶ JG kalder det forliget ingen kunne blive uenige om: *"Det handler om at forbedre uddannelses-niveauet i Danmark...og så er det jo ikke særlig dyrt."*¹⁷⁷ PHR bemærker, at de fire sideordnede formålsparagraffer er symptomatisk for det brede forlig: *"Her er noget vi alle kan blive enige om...så kan man ligesom selv lidt lægge vægten, som man vil..."*¹⁷⁸ Et sådant bredt formålskapitel åbner netop op for forskellig indholdsudfyldelse. PHR betegner ovenstående som et karakteristisk træk ved den offentlige organisation: *"Man sparker målbestemmelserne opad for at sløre uenighederne...Det har været modstridende, hvad man kunne blive enige om, så derfor laver man så en række sideordnede formål, som man aldrig rigtig får begrebsmæssig afklaret..."*¹⁷⁹ Han skriver en vilkårene for medarbejderne i en offentlig organisation ("Human Agency"): *"Målene for aktiviteterne er oftest utydelige, flertydige eller direkte modstridende...Interessemæssige konflikter blandt involverede aktører ved udformningen af programmer...håndteres gerne ved at "løfte" målene yderligere og formulere dem i mere generelle vendinger. Den efterfølgende konkretisering vil derfor sjældent finde tydelig støtte i målene og aktiviteterne vil derfor have en tilbøjelighed til at rette sig ind efter eksisterende rutiner for derved at reducere den belastende flertydighed."*¹⁸⁰ Hermed antydes faren ved - via de flydende betegnere - at decentralisere frustrationerne. Der sker en type regression til tidligere rutiner: vi gør som vi altid har gjort. Et blik på gymnasiereformens "øverste" målsætning (§1) illustrerer det nævnte organisationstræk: de generelle vendinger blottet for konfliktpotentialer: *"Uddannelsen til studentereksamen er en 3-årig ungdomsuddannelse, som er målrettet mod unge med interesse for viden, fordybelse...Uddannelsen udgør en helhed og afsluttes med en eksamen efter national standart."*¹⁸¹

Flydende betegnere som ministeriel decentraliseringsstrategi

Hermed toner den ministerielle strategi frem: at søsætte flydende betegnere, som dels medierer mellem konflikterende diskurser og dels ikke indholdsudfyldes fra ministerielt hold.

¹⁷⁶ op.cit. MH.

¹⁷⁷ op.cit. JG. 2006a.

¹⁷⁸ op.cit. PHR. 2006.

¹⁷⁹ ibid.

¹⁸⁰ op.cit. PHR. 2005. p. 160.

¹⁸¹ op.cit. Undervisningsministeriet. 2005a.

Ministeriet udvikler begreber, som udfylder diskursive tomrum hvormed der, med JGs øjne, er tale om en æstetisk rationalitet: *”Det er bevægelse i formerne... ikke indholdet.”*¹⁸²

Indholdsudfyldningen lægges i stedet ud til det decentrale niveau. PHR understreger: *”Hvis ikke man kan få ministeriet til at foretage ekskluderende bevægelser – altså præciserende begrebsbevægelser – så skal praksis jo gøre det... Så kommer kravet til lærerne: hvordan skal vi gøre det her?”*¹⁸³ Eller indholdsudfyldningen kommer til at foregå hos skolelederne som *”sidder og river sig i håret og siger: hvordan definerer vi en kompetence inden for det her område. Så laver de sådan en ad hoc definition og så et flueben som man kan krydse af, når man har udfyldt den.”*¹⁸⁴

Han konkluderer: *”På den ene side er det en fornuftig strategi... vi skal ikke definere for tidligt... På den anden side kan jeg godt se det er et kæmpe pres man har lagt på de forskellige skoler.”*¹⁸⁵ Dette pres består i, at man fra ministeriel side først søsætter flydende betegnere og dernæst beder det decentrale niveau om at indholdsdefinere dem. I tilknytning til dette giver HE udtryk for, at ministeriet har givet skolerne et stort råderum i.f.m. håndteringen af reformen: *”det er op til de dygtige lærere... at finde ud af, hvordan får vi realiseret det her bedst muligt.”*¹⁸⁶

Decentraliseringsstrategien er ikke ny, men fra ministeriel side anvendt første gang i slutningen af 1990'erne. I JGs ordlyd: *”Margrethe Vestager brugte de flydende betegnere som værktøjer til fortolkning, kvalitetsudvikling decentralt.”*¹⁸⁷ Som et konkret eksempel på decentraliseringsstrategien nævner MH brugen af den flydende betegner progression: *”Vi har været vant til meget præcise retningslinier at styre efter. Når man vender tænkningen om og siger til lærerne at det skriftlige arbejde skal tilrettelægges med en progression... så flytter du en del af ansvaret fra et ministerielt skrivebord og ud på lærerværelset.”*¹⁸⁸ PHR bemærker: *”Der etablerer sig en praksis rundt omkring, man lytter sig til hvordan forskellige gør.”*

Flydende betegnere i en politisk kontekst

Det skal nævnes, at nogle af begreberne indskrives sig i en politisk kontekst. Innovationsbegrebet blev søsat med et konkret formål: at tilgodese Dansk Industris ønsker. Samtidig nævner MH: *”Du kan ikke slippe levende fra at lave en ungdomsuddannelse som gymnasiet, hvis du ikke bruger ord*

¹⁸² op.cit. JG. 2006a.

¹⁸³ op.cit. PHR. 2006.

¹⁸⁴ ibid.

¹⁸⁵ ibid.

¹⁸⁶ op.cit. HE.

¹⁸⁷ op.cit. JG. 2006a.

¹⁸⁸ op.cit. PHR. 2006.

som...studiekompetence.”¹⁸⁹ Dette kan tolkes i retning af, at mange af de konkrete flydende betegnelser indskrives i en politisk og ideologisk referenceramme samt at de måske ligefrem har en slagside: markedsgørelsen. Et eller andet sted venter der jo et arbejdsmarked!

189 op.cit. MH.

Konklusion

Jeg vil i det følgende konkludere på de to hovedspørgsmål: **Hvilke diskurser kommer til udtryk i gymnasiereformen?** og **hvorfor anvender man i gymnasiereformen flydende betegnelser?**

De fem diskurser

Min undersøgelse viser, at fem diskurser kommer til udtryk i gymnasiereformen: Projektdiskursen, kompetencediskursen, præstationsdiskursen, faglighedsdiskursen og dannelsesdiskursen. De fire førstnævnte, og i særdeleshed kompetencediskursen, faglighedsdiskursen og præstationsdiskursen, er de toneangivende. Herimod fører dannelsesdiskursen en latent tilværelse. De fem diskurser udgør tilsammen den pædagogiske diskursorden. Bilag A giver et overblik over diskurserne.

Projektdiskursen

Projektdiskursen har fokus på det fælles og er et udtryk for et formalt dannesperspektiv med omdrejningspunkterne tværfaglighed, samarbejde, selvstændighed og demokrati. Menneskesynet kan kategoriseres som "social man": mennesket der motiveres af sociale tilhørsforhold.

Projektdiskursen er en slags understrøm og - i kraft af dens baggrund: kritisk teori og erfaringspædagogik - en del af gymnasiets historiske forståelsesramme. JG ser ikke diskursen som specielt generationsafhængig, men som en diskurs - i form af tanker om innovation - båret af Det Radikale Venstre og Globaliseringsrådet.¹⁹⁰ Disse aktører anvender innovationsbegrebet i forbindelse med den globale konkurrenceevne. Projektdiskursen kan kobles til det faglige samarbejde i Almen Studieforbereelse og dets fokus på sagen frem for faget. Projektdiskursen er med dets forbindelse til begrebet studiekompetence i slægtskab med kompetencediskursen. Projektdiskursen kan - i lighed med kompetencediskursen - kobles til fremtidens krav samt erhvervslivets behov og udfordringer i et videnssamfund.

Kompetencediskursen

Kompetencediskursen er karakteriseret ved at være individ og handlingsorienteret og sætter den enkelte elevs læring og personlige udvikling i centrum. Det afgørende er, at individet udvikler

¹⁹⁰ op.cit. JG. 2006a.

beredskab til at leve i en verden præget af stadig forandring. Med *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* introduceres FAPS¹⁹¹ kompetencerne. I gymnasireformen anvendes dog først og fremmest begrebet studiekompetence, som kan forbindes med et nytteaspekt: økonomisk og samfundsmæssig nytte. Kompetencebegrebet udgør, ifølge PHR ”*det forsøgsvisе svar på et forudset behov om forandringens permanentgørelse.*”¹⁹² Det kan konkluderes, at der undervejs sker en forskydning i brugen af begrebet fra det individorienterede (i *Udviklingsprogrammet*) til det handlings- og anvendelsesorienterede. Kompetencediskursen betoner – i lighed med projektdiskursen – det formale dannelsesaspekt og menneskesynet kan karakteriseres som ”psychological man” som motiveres via selvudfoldelse. Samtidig henviser diskursen til de nye krav og udfordringer, som arbejdsmarkedet i det globale videnssamfund stiller den enkelte eller organisation overfor. Jeg kan konkludere, at reformens udgangspunkt skal findes i kompetencediskursen, mens udmøntningen og implementeringen i ligeså høj grad er et udtryk for såvel faglighedsdiskursen (herunder specielt kanondiskursen) som præstations-diskursen. Hvor kompetencebegrebet i de tidlige udspil fremstår som det overordnede begreb og som en tydelig målsætning, kommer det efterhånden til at være sideordnet med f.eks. faglighed. Det skal slutteligt nævnes, at kompetencediskursen forsøger at ekskludere og fremstå som problemdefinerende i forhold til faglighedsdiskursen, der forbindes med en sygdom (”pensumitis”).

Præstationsdiskursen

Præstationsdiskursen betoner - i lighed med kompetencediskursen - individperspektivet. Den har - modsat kompetencediskursen - fokus på det materialt dannende aspekt: indholdet i elevens kundskab som samtidig er målet med undervisningen. Præstationsdiskursen er en anden version af globaliseringen (end kompetencediskursens vidensøkonomiske), idet ”*der sættes mindre på individets, virksomheders eller nationers særlige udgangspunkt og konkurrencefordele på et marked og mere på den gode placering i internationale sammenligninger i benchmarkingstil...*”¹⁹³ Her er - modsat kompetencediskursen - tale om håndfaste målinger, ligesom menneskesynet kan betegnes som ”economic man” og ”rational man”. De to ministerielle publikationer *Bedre uddannelser* og *Styrket internationalisering af uddannelserne* trækker på denne diskurs. Præstationsdiskursen er samtidig et udtryk for, at staten lægger vægt på konkurrence, arbejdspligt og effektivitet. Væsentligt er det at nævne tendensen til glidningen mellem kompetencediskursen og

¹⁹¹ Faglige, almene, personlige og sociale kompetencer.

¹⁹² op.cit. PHR. 2006.

¹⁹³ ibid.

præstationsdiskursen, som kommer til udtryk, når f.eks. kompetencer bliver til et afkrydsningsskema.

Faglighedsdiskursen

Faglighedsdiskursen har fokus på faglighed formuleret som pensum, der skal udgøre en fælles referenceramme. Faglighedsdiskursen kan forbindes med begrebet fagdidaktik som er knyttet til undervisningen i de enkelte fag og den traditionelle skole, hvor der lægges vægt på solide faglige kundskaber og metoder. Denne diskurs ser gymnasiet som faglighedens problem, hvorfor løsningen er at genoprette fagligheden via en styrkelse af de særskilte fagligheder (modsat tværfaglighed/sampilsfaglighed). Faglighedsdiskursen kommer i kraft af kerne-faglighedsbegrebet ind i den diskursive kamp på et tidligt tidspunkt. Kerne-faglighedsbegrebet har stor strategisk kraft, idet man ved at snakke faglighed får fat på gymnasielærere. Således kan kerne-faglighed bruges strategisk som et argument for indskrænkning af fagene, hvorved der kan frigøres tid til f.eks. projektarbejde (altså et formaldannende islæt). Dette kerne-faglighedssyn kommer bl.a. til udtryk i *Uddannelsesredegørelse 2000*. Kanondiskursen – som en smallere variant af faglighedsdiskursen – har tilknytning til et nationalistisk projekt og repræsenterer et materialt dannende perspektiv. Kanondiskursen betoner - i lighed med projektdiskursen - det fælles, idet fællesskabet opnås ved en indsigt i og forståelse for den fælles kultur. Kanondiskursen er gymnasiets kronjuvel, en intern formuleret diskurs som stadig er magtfuld. Kanondiskursen har - specielt i reformens implementering - vist sig indflydelsesrig. Som MH bemærker, står det ”*formuleret at eleverne skal kunne*” (jvf. kompetencediskursen) og tilføjer: ”*Men eleverne skal kunne noget indhold.*”

Dannelsesdiskursen

Dannelsesdiskursen - som fører en mere latent tilværelse - udgør i min udformning et supplement og alternativ til de andre diskurser. Den udgør således i høj grad den væg, som jeg spiller de andre diskurser op imod. Dens latente status kan ses som et resultat af dels kompetencediskursens absorberingsforsøg og dels det modsætningsfyldte dannelsesbegreb, der anvendes i reformen. Dannelsesdiskursen, som betoner det individuelle og det fælles, hæfter sig til Klafkis begreb om kategorial dannelse, Hammershøjs og Schmidt begreber om selvdannelse, selvoverskridelse og selvudskridelse samt Benners termer om ikke-hierarisk, ikke-affirmativ dannelse knyttet til erfaringens negativitet. Den kategoriale dannelse har fokus på eksemplariske kategorier, hvor den enkelte og verden åbner sig gensidigt overfor hinanden (”den dobbelte åbning”). En sådan

dannelsesdiskurs har – modsat de andre diskurser - dannelsen som et mål i sig selv. Dannelsen er ikke til af hensyn til noget andet. Specielt kompetence og præstationsdiskursen tenderer et tingsliggjort menneskesyn, som reducerer mennesket (og dets dannelse) til et tandhjul i en ”højere” materiel velstandsudviklings tjeneste. Klafki understreger, at en pædagogisk teori og dens øverste dannelsesmål ikke alene og direkte må afledes af samfundsmæssige forhold. Netop de fire foregående diskurser – og i særdeleshed kompetence, projekt og faglighedskursen - kan afledes direkte af erhvervslivets, statens og videnskabernes/nationens ønsker om noget bestemt. Samtidig står Klafkis tanker om den alsidige dannelse (de mangfoldige interesser) i kontrast til et samfund som styres af penge (kompetencediskursen), effektivitet (præstationsdiskursen) eller viden, tradition og systematik (faglighedskursen). En dansk dannelsesdefinition står Hammershøj og Schmidt for, idet de definerer dannelse som selvdannelse knyttet til selvudskridelse (hvor du momentant skrider ud over dig selv) og selvoverskridelse. Denne definition glider i gymnasiereformen ind i skyggen, marginaliseret af forsøget på omdøbelsen af almindelsen i kompetencetermer samt kanondiskursens tendens til at springe over diskussionen af, hvorfor dannelse er vigtig. Endelig præsenterer jeg Benner, som er interessant i kraft af specielt sit ikke-hierarkiske dannelsessyn, hvor hverken stat, økonomi, moral, religion, kunst, arbejde eller politik kan gøre krav om at indtage forrangsstilling. Som tidligere nævnt indtager specielt økonomi og arbejde en forrangsstilling i projekt, præstations og kompetencediskursen, mens nationalstaten har forrangsstilling i faglighedskursen. Samtidig har Benner fokus på menneskets ubestemthed (det ikke-affirmative) som formidles via negative erfaringer. Erfaringens negativitet inkluderer både den lærendes og den lærende undervisers skuffelser og irritation i mødet med fremmedheden. Her er således ikke tale om forudgivne positive formål – som i de andre diskurser – men i stedet at læring beror på en selvvirksom tilegnelse af noget umiddelbart ukendt.

Markedsgørelsen af diskurserne

Jeg slutter analysens Del I af med pointen om markedsgørelsen af diskurserne. Det kan konkluderes, at markedsgørelsen af diskurserne først og fremmest kommer til udtryk ved indførelsen af kompetencediskursen fra markedets diskursorden i den pædagogiske diskursorden. Samtidig kan markedstænkningen også genfindes i såvel projektdiskursen som præstationsdiskursen, som begge ønsker en tilpasning til arbejdsmarkedets behov. I gymnasiereformen er nogle markedsøkonomiske begreber ”*talked into being*.” I analysen nævner jeg eksempler på sådanne begreber: studiekompetence, innovation, progression og ny faglighed.

De flydende betegnere

Kompromissøgende forhandlingsstrategi

Jeg konkluderer, at der kan være flere grunde til, hvorfor man i gymnasiereformen anvender flydende betegnere. Som det også fremgår af analyseafsnit Del II kan en af grundene være, at flydende betegnere er konfliktløsende og kompromissøgende og dermed trækker tænderne ud på modsætningerne. Gymnasiereformen (ingen kunne blive uenige om) kan netop ses som et resultat af en kompromissøgende forhandlingsstrategi, hvor de flydende betegnere dækker over potentielle konfliktområder (vedrørende f.eks. ressource-allokering eller faglige interesser). Ifølge JG er flydende betegnere måden man driver politik på i dag og siger samtidig, at der er et led i samfundets selvbeskrivelse hele tiden at sætte fremtidsvendte begreber i spil. Ny faglighedsbegrebet er et eksempel på et sådant fremtidsvendt begreb, som er rammesættende for diskussionen af, hvad faglighed vil sige og som formmæssigt medierer både mellem faglighedsdiskursen og kompetencediskursen og mellem dannelsesdiskursen og kompetencediskursen.¹⁹⁴ Om ny faglighedsbegrebet siger JG og PHR, at det er et udtryk for henholdsvis en ”*formmæssig løsning på et dilemma*”¹⁹⁵ og ”*en diskursiv løsning på et politisk problem.*”¹⁹⁶ Af andre overgangsbegreber kan nævnes studiekompetence og kernefaglighed som begge indgår i et strategisk spillerum mellem en kompetencetilgang og en fagligheds- og kanontilgang. Som et eksempel på anvendelsen af den kompromissøgende strategi nævner jeg reformens ene overordnede og fire sideordnede formålsparagraffer: ”...så kan man selv lægge vægten, som man vil.”¹⁹⁷ PHR betegner det som et karakteristisk træk ved den offentlige organisation: at sløre uenighederne ved at sparke målbestemmelserne opad og formulere dem i mere generelle vendinger. Han siger om reformen: ”*Det har været modstridende, hvad man kunne blive enige om, så derfor laver man en række sideordnede formål, som man aldrig rigtig får begrebsmæssig afklaret...*”¹⁹⁸ Problemet med dette er, at den efterfølgende konkretisering sjældent vil finde tydelig støtte i målene og derfor vil have en tilbøjelighed til at rette sig ind efter eksisterende rutiner.

¹⁹⁴ Jeg har dog, i en tidligere opgave, dokumenteret at ny faglighedsbegrebet, som det er formuleret i publikationen *Fremtidens uddannelser – Den ny faglighed og dens forudsætninger*, først og fremmest trækker på en kompetencediskurs.

¹⁹⁵ op.cit. JG. 2006a.

¹⁹⁶ op.cit. PHR.

¹⁹⁷ ibid.

¹⁹⁸ ibid.

Ministeriel decentraliseringsstrategi

En anden grund til anvendelsen af flydende betegnelser i gymnasireformen toner i analysen frem: at det har været en bevidst strategi fra undervisningsministeriets side at søsætte fremtidsvendte flydende begreber, som bevidst ikke er indholdsdefineret. I stedet har man fra ministeriets side overladt indholdsudfyldningen og fikseringen af de flydende betegnelser til det decentrale niveau: skolerne. Decentraliseringsstrategien er ikke ny, idet tidligere undervisningsminister Margrethe Vestager allerede i 1990'erne anvendte flydende betegnelser som værktøjer til kvalitetsudvikling decentralt. HE giver udtryk for, at ministeriet i forbindelse med reformen har givet skolerne et stort råderum, hvilket kan tolkes i retning af ovenstående decentraliseringsstrategi. På den måde har ministeriet også formået at decentralisere afgørelserne, hvormed der - som både MH og PHR er inde på - kan opstå frustrationer, når lærerne f.eks. får at vide, at det skriftlige arbejde nu skal tilrettelægges med progression. Det skal yderligere nævnes, at jeg er af den opfattelse, at gymnasireformen ikke blot er udtryk for decentralisering men snarere en centraliseret decentralisering, idet den efterfølgende kontrol sker i form af central fastlagte standarder for f.eks. eksamen, undervisningsbeskrivelser og studieplaner.

Flydende betegnelser i en politisk kontekst

Det skal endelig nævnes, at grunden til anvendelsen af de flydende betegnelser innovation og studiekompetence er, at de skriver sig ind i en politisk kontekst. Innovationsbegrebet tilgodeser et specielt ønske fra Dansk Industri, mens det lå i kortene at man fra ministeriel side ikke kunne slippe levende fra at lave en ungdomsuddannelse uden at bruge ordet studiekompetence. Hermed kan de flydende betegnelser også ses som udtryk for et både eksternt og internt pres. Dette har dog ikke været denne opgaves hensigt at afdække, idet målet har været ikke at undersøge, hvem der har magten, men hvordan den udøves. Jeg vil slutteligt konkludere, at anvendelsen af de "konkrete" flydende betegnelser i reformen ikke er tilfældig, men udtryk for politisk farvede begreber. Udover at være fremtidsvendte følger der også en bestemt teknologi i halen på mange af dem. F.eks. følger der med studiekompetencebegrebet nye arbejdsformer og tilpasning til et arbejdsmarked. Samtidig illustrerer såvel studiekompetence, som innovation, ny faglighed og progression tendensen til, at man har kastet begreber ud, som bærer en markedsførelse i sig.

Udkrystallisering

Afslutningsvis udkrystalliserer jeg tre mulige grunde til, hvorfor man i gymnasiereformen anvender flydende betegne. De første to grunde går mest på anvendelsen af flydende betegne generelt, mens det sidste punkt mest går på anvendelsen af de ”konkrete” flydende betegne i gymnasiereformen. For det første anvender man flydende betegne, fordi de kan være led i en decentraliseringsstrategi. For det andet anvender man flydende betegne, fordi de kan være konfliktlørende og konfliktløsende brobyggere mellem de forskellige diskurser, og således udtryk for en kompromissøgende forhandlingsstrategi. For det tredje anvender man bestemte flydende betegne, fordi de indskrives i en politisk kontekst og måske ligefrem er politisk farvede.

Litteraturliste

- Andersen, Niels Åkerstrøm. *Diskursive analysestrategier - Foucault, Koselleck, Laclau og Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne. 1999.
- Benner, Dietrich. Fragmenter til en ikke-affirmativ teori (red. Alexander Von Oettingen). I *Tekster til dannelsesfilosofi - mellem etik, pædagogik og politik*. Klim 2005.
- Bøje, Jakob, Hjort, Katrin, Larsen, Lene og Raae, Peter Henrik (PHR). Hvad er problemet? - fire konkurrerende diskurser om gymnasireformen. *Kronik, Gymnasieskolen* 5/2006.
- Chouliaraki, Lille og Fairclough, Norman. *Discourse In Late Modernity-Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press. 1999.
- Dansk Arbejdsgiverforening (DA). *Gymnasiale uddannelser og arbejdsmarkedet*. 2002.
- Dansk Industri (DI). *Gymnasiet i forandring – fremtidens kompetente almene gymnasium*. 2001.
- Det Radikale Venstres folketingsgruppe. *Ambitiøse velfærdsreformer – på vej mod det kreative Danmark*. 2006.
- Ejlskov, Jeppe Wolff og Justesen, Søren. *Ny faglighed [nu uden rynker] – en diskursiv undersøgelse af begrebet ny faglighed*. Masteruddannelsens undervisningslinie, modul 3: fagpædagogik. DIG. 2004a.
- Ejlskov, Jeppe Wolff og Justesen, Søren. *Projektpædagogik med læringsteoretiske briller*. Masteruddannelsens undervisningslinie, Modul 2: læringsteori. DIG. 2004b.
- Fairclough, Norman. *Discourse and Social Change*. Polity Press. 1992.
- Gleerup, Jørgen. *Uddannelsessociologi og politik*. Endnu ikke publiceret skrift. 2006.
- Graf, Stefan Ting og Skovmand, Keld. (red.). *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Klim 2004.
- Haarder, Bertel. Danmark får for lidt for pengene. *Gymnasieskolen* 17/2005.
- Hammershøj, Lars Geer. Stoffet der danner – selvdannelse, almindannelse og det interessante. I Lieberkind, Jonas og Bergsted, Bosse (red.) *Dannelse mellem subjekt og det almene – en antologi*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. 2005.
- Hermann, Stefan og Kristensen, Jens Erik. Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål - det sociale som investeringsobjekt. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 4/2003.
- Howard, David. *Diskurs – en introduktion*. Hans Reitzels Forlag. København. 2005.
- [Http://www.uvm.dk/06/16.htm?menuid=6410](http://www.uvm.dk/06/16.htm?menuid=6410). Fra *Uddannelse* 1/2006.
- Information* d. 6/6-2006. Leder: Præstationskulten.
- Iversen, Johannes. Kernefaglighed – et dynamisk begreb. *Uddannelse* 3/2002.
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise. *Diskursanalyse – som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur. 2005.
- Klafki, Wolfgang. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Klim. 2001.
- Kompetencerådets Rapport*. 2002.

- Korsgaard, Ove. *Kundskabskapløbet - uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal 1999/2002.
- Kristensen, Jens Erik. Almendannelse og studieforbereelse i kompetenceudviklingens æra. *Uddannelse* 1/2003.
- Kruuse, Emil. *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsede fag*. 1996.
- Laclau, Ernesto og Mouffe, Chantal. (red. Carsten Jensen og Allan Dreyer Hansen). *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde Universitetsforlag. 2002.
- Laclau, Ernesto og Mouffe, Chantal. *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso. London. 1985.
- Laclau, Ernesto og Mouffe, Chantal. *Hinsides det sociale positivitet: antagonismer og hegemoni*. Oversat fra *Hegemony and Socialist Strategy*. kap. 3.
- Laclau, Ernesto. Dekonstruktion, pragmatisme, hegemoni. (Oversat fra Laclau, Ernesto. *Deconstruction, Pragmatism, Hegemony*. I Mouffe, Chantal (red.). *Deconstruction and Pragmatism*. Routledge. London. 1996.
- OECD: *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee of Ministerial Level 16-17 January 1996.
- Lund, Jørn. *Sidste udkald. Om dannelse og uddannelse*.
- Lykkeberg, Rune. Den store styring. *Information* d. 2/6-2006.
- Lykkeberg, Rune. Ikke "venner" - "netværk". *Information* d. 19/5-2006.
- Pedersen, Ove K. Fra velfærdsstat til konkurrencestat. *Universitetsmagasinet Asterisk* nr. 28 april/maj 2006. DPU.
- Raae, Peter Henrik. *Træghedens rationalitet*. Ph.D.-afhandling. IFPR/DIG, SDU. 2005.
- Regeringen. Udkast: *Forslag til Lov om uddannelse til studentereksamen* (Gymnasieloven), 30/6-2003 med bemærkninger.
- Schmidt, Lars Henrik. Selvoerskridelser før og nu. I *Omdannelse – 11 former* (redaktion: Ida Vesterdal). Informations Forlag. København. 2002.
- Schmidt, Lars Henrik. *Diagnosis I – Filosofiske eksperimenter*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København. 1999.
- Schmidt, Lars Henrik. *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København. 1999.
- Steffensen, Bo. *Det fagdidaktiske projekt*. Akademisk Forlag. 2003.
- Uddannelse* 1/2006.
- Undervisningsministeriet. *Stx-bekendtgørelsen*. BEK nr. 1348 af 15/12/2004. 2005a.
- Undervisningsministeriet. *Vejledning til Almen Studieforbereelse*, Stx. 2005b.
- Undervisningsministeriet; uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 2. *Fremtidens uddannelser - Den ny faglighed og dens forudsætninger*. 2004a.
- Undervisningsministeriet. *Bedre uddannelser – fra ord til handling – status tre år efter regeringens tiltrædelse*. 2004b.

Undervisningsministeriet. *Styrket Internationalisering af Uddannelserne – redegørelse til Folketinget*. Undervisningsministeriets forlag. 2004c.

Undervisningsministeriet. *Dansk litteraturs kanon*. Kanonudvalget d. 23/9- 2004.

Undervisningsministeriet 2000. *Uddannelsesredegørelse 2000*. Undervisningsministeriets Forlag. 2001.

Undervisningsministeriet. *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 23. København. 1999.

Undervisningsministeriet, Arbejdsministeriet, Forskningsministeriet, Økonomiministeriet, Erhvervsministeriet, Statsministeriet, Finansministeriet. *Kvalitet i uddannelsessystemet*. 1998.

Waagstein, Anne. Vejen til gymnasieforliget. Universitetsopgave bragt i redigeret udgave i *Samfundsfagsnyt* nr.150. 2003.

Wissing, Lisbeth. Haarder strammer grebet. *Gymnasieskolen* 15/2005.

Diverse

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser

Interview med Gleerup, Jørgen (JG). d. 5/4-2006a.

Interview med Raae, Peter Henrik (PHR). d. 29/1-2006.

Interview med Hansen, Mogens (MG). d. 11/5-2006.

Interview med højtstående embedsmand (HE) i Undervisningsministeriet d. 13/3-2006.

Bilag A: Fem diskurser i gymnasireformen

Det fælles Eleven som en del af et kulturelt fællesskab	Det individuelle Eleven som en aktør i en global konkurrence	Det individuelle og det fælles Eleven som åbner sig for omverdenen
Projektdiskursen Inspireret af reform- og erfaringspædagogikken	Kompetencediskursen Sikre konkurrence-dygtigheden på et globalt marked	Dannelsesdiskursen Sikre dannelse som mål
<ul style="list-style-type: none"> - tværfaglighed - samarbejde - sagen - selvstændighed - innovation - formal dannelse 	<ul style="list-style-type: none"> - individ og handleorienteret - kompetencer som fremtidssikring - "udnyttelse" af menneskelige ressourcer - videns nytte - formal dannelse 	<ul style="list-style-type: none"> - ikke hierarkisk - dannelse via erfaringens negativitet - selvdannelse - kategorial dannelse
<u>Formulerede værdier</u> Det sociale – det kreative Menneskesyn: "social man"	<u>Formulerede værdier</u> Det unikke Menneskesyn: "psychological man"	<u>Formulerede værdier</u> Selvoverskridelse Menneskesyn: "the non-instrumental man"
Faglighedsdiskursen Fastholde/genskabe de faglige metoder og det faglige indhold	Præstationsdiskursen Sikre høj placering i internationale sammenligninger	
<ul style="list-style-type: none"> - fagdidaktik - viden og systematik 	<ul style="list-style-type: none"> - internationalt fagligt niveau - arbejdsdisciplin - evaluering - test - material dannelse 	
Kanondiskursen		
<ul style="list-style-type: none"> - indholdet - nationalt fællesskab - material dannelse 		
<u>Formulerede værdier</u> Det faglige – det videnskabelige – den nationale kultur Menneskesyn: "traditional man"	<u>Formulerede værdier</u> De internationale standarder – resultat – effektivitet Menneskesyn: "the economic man" og "rational man"	

Bilag B

Spørgeguide til interviews om gymnasiereform

Personlige fakta

Navn og funktion i.f.t. reformen

Om gymnasiereformen generelt

Hvis gymnasiereformen er svaret, hvad er så spørgsmålet?

Hvordan og hvorfor blev gymnasiereformen til? Hvordan har processen været?

Hvem opfandt den? Hvem er aktørerne?

Hvordan formåede man at skabe det brede politiske forlig (med de mange modstridende hensyn)?

Skete der ændringer i dokumenterne undervejs? I så fald, hvorfor skete de ændringer?

Hvordan er det kommet til udtryk?

Hvilken udvikling har fundet sted indenfor gymnasieuddannelserne de sidste 10 år?

Hvilken rolle spiller dels dannelsesbegrebet og dels det studieforbereende (studiekompetence) i reformen?

Reformen er funderet i en omfattende vision om organisatorisk udvikling. Hvad er visionen helt præcist med reformen?

Reform fortalere nævner kravet om varierende undervisningsformer som et stort fremskridt, mens kritikerne bl.a. taler om diskrepans mellem ambitioner og den begrænsede tid, det er til at nå de store mål. Hvad mener du?

Om begreberne

Der beskrives i reformen en del uklare begreber såsom studiekompetence, innovation, progression, samspil mellem fag og ny faglighed. Er det en tilsigtet/utillsigtet) strategi?

Hvorfor lige netop de begreber og ikke andre og hvem har opfundet de forskellige begreber? Hvilke tanker ligger bag begreberne?

Hvorfor er man gået fra begrebet tværfaglighed til samspil mellem fag?

I aftalepapiret (2003) henvises til behovet for "*udviklingen af ny faglighed og relevante kompetencer, som mæder behovene i et videnssamfund.*" Hvad menes her?

I udkastet til læreplanen for ATS står at eleverne skal "*formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig eller fællesfaglig karakter*" Hvad er forskellen på flerfaglighed og fællesfaglighed?

Om ATS

Hvad var/er målsætningen med og tanken bag ATS?

Skal almen studieforbereelse forstås som en syntese af almen dannelse og det studieforbereende?

Jens Erik Kristensen skriver i Uddannelse 8/2004 at med almen studieforbereelse er det "*de enkelte fags faglighedsforsikrende faglighedsoverskridelse*" der skal bære dannelsen.

Er denne operation lykkedes?

Hvordan afbalanceres forholdet mellem det fag-faglige og tværfaglige?

Summary

This final MA paper in ‘gymnasium’ pedagogy is a discourse analysis of the terminology of gymnasiereformen. By discourse I mean the idea that the language is structured in different patterns. Discourse analysis is the analysis of these patterns. With the starting point in an immediate wonder at the somewhat obscure/ambiguous character of gymnasiereformen I pose myself two main questions: which discourses are expressed in gymnasiereformen? And why are floating signifiers used in gymnasiereformen?

In the chapter of methodology I put forward a framework for the analysis containing four discourse analytical focal points: the discourse order, the chains of equivalence, the marketing of the discourses and floating signifiers. These focal points are the spectacles through which I look at the empirical evidence. At the same time I make it clear that my view of power builds on Foucault whose essential point is not who is in power but how it is exerted. The empirical part is based on the steering documents, ministerial publications, several interpretations of the reform published in journals and not least four informant interviews which have been chosen by virtue of their expert knowledge of the reform. In the chapter of analysis part one I identify five discourses in the pedagogical order of discourse which are found in gymnasiereformen: the discourse of project, the discourse of competence, the discourse of performance/achievement, the academic/scholarly discourse, and the discourse of education. The discourse of project has its focus on common interests and is an expression of a formal perspective of education with an interdisciplinary approach, team work, independence and innovation as its pivotal points. Like the discourse of project the discourse of competence is an expression of a formal perspective of education and is characterised by being oriented towards the individual and towards the purpose of application and puts the teaching and personal development of the individual student at its centre. The discourse of performance emphasizes the contents of the student’s knowledge for which reason it is about a material view of education. At the same time its position in international comparative studies is of great importance. The academic discourse I link with the idea of scholarly didactics which is attached to the education in a specific subject and is centered on knowledge and systematism. The discourse of canon, a variant of the academic discourse, is closely connected with a nationalist project and express a material perspective of education. Finally the discourse of education is characterised by an emphasis on both common and individual interests in the form of the concepts categorical education, the formation of the self, and also non-hierarchical education linked with the negativity of experience. I finish part one by emphasizing that several of the discourses and especially the discourse of achievement is marked by market interests/market mechanisms? The discourse of competence is an example of the introduction of a discourse from the order of discourse from marketing to the pedagogical order of discourse. In the chapter of analysis part two I analyse the application of floating signifiers. As the analysis states there are several reasons for the application of the floating signifiers. Firstly, the floating signifiers express a deliberate strategy from the Ministry of Education to launch future-oriented floating concepts which are not defined according to contents. Instead the fixation of the floating signifiers has been left to the decentralized level: the schools. Secondly, the floating signifiers express the negotiation strategy with its search for compromises that gymnasiereformen is a result of. Floating signifiers are in this respect strategic transitional concepts which mediate between different discourses and cover up conflicts. Of concrete examples concepts like ‘ny faglighed’, ‘studiekompetence’ and ‘kernefaglighed’ can be mentioned. Finally, the floating signifiers ‘studiekompetence’ and ‘innovation’ write themselves into a specific political context.

In the conclusion I answer the two main questions as I extract the above mentioned central parts out of the chapter of analysis part one and part two.