

Ulf Hjelmar og Rikke Plauborg

Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen – hvad er kompetencerne, og bruges de?



Publikationen *Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen – hvad er kompetencerne, og bruges de?* kan downloades fra hjemmesiden www.akf.dk

AKF, Anvendt KommunalForskning

Nyropsgade 37

1602 København V

Telefon: 43 33 34 00

Fax: 43 33 34 01

E-mail: akf@akf.dk

© 2010 AKF og forfatterne

Mindre uddrag, herunder figurer, tabeller og citater, er tilladt med tydelig kildeangivelse. Skrifter, der omtaler, anmelder, citerer eller henviser til nærværende, bedes sendt til AKF.

© Omslag: Lars Degnbøl

Forlag: AKF

ISBN: 978-87-7509-935-1

i:\08 sekretariat\forlaget\ulf\2885\2885_kult.docx

Marts 2010

AKF, Anvendt KommunalForskning

AKF's formål er at levere ny viden om væsentlige samfundsforhold. Hovedvægten ligger på forskning i velfærds- og myndighedsopgaver i kommuner og regioner. Det overordnede mål er at kvalificere beslutninger og praksis i det offentlige.

Ulf Hjelmar og Rikke Plauborg

Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen
– hvad er kompetencerne, og bruges de?

Forord

KULT er et samarbejde mellem fire københavnske gymnasier, som hver for sig har en stærk profil på det kunstneriske og kulturelle område (Aurehøj Gymnasium, Ingrid Jespersens Gymnasieskole, Nørre Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium). Gymnasierne er karakteriseret af et fokus på fagområderne billedkunst, drama, mediefag og musik.

Ideen med KULT er, at samarbejdet skal udvikle sig gennem vidensdeling på tværs af de involverede gymnasieskoler. På sigt skal samarbejdet foldes ud, så erfaringer kan blive til gavn for den generelle kvalitetsudvikling af gymnasierne.

Som et led i dette arbejde gennemføres nogle analyser. I denne analyse fokuseres på de kompetencer, som eleverne opnår gennem de kreative fag, og på hvorvidt de erhvervede kompetencer bruges af eleverne efter gymnasiet. Der er tale om et pilotprojekt, idet projektet har haft til formål at afdække relevante sammenhænge på området, som efterfølgende kan gøres til genstand for videre analyse.

Rapporten henvender sig bredt til alle interesserede parter på området, herunder politikere på uddannelsesområdet, kultur- og skoleforvaltninger, gymnasieskolen samt personalepolitiske afdelinger med interesse for kreative miljøer. Vi håber, at rapporten giver anledning til en debat om de kreative fags position og muligheder i gymnasieskolen i dag.

Ulf Hjelmar og Rikke Plauborg
Marts 2010

Indhold

1	Konklusion og sammenfatning	7
2	Undersøgelsens baggrund og formål.....	11
3	Definitioner og afgrænsninger	13
3.1	Kreative fag	13
3.2	Kreativitet	15
3.3	Kompetencer.....	17
4	Undersøgelsens tilrettelæggelse	20
4.1	Den kvantitative del af undersøgelsen	20
4.2	Den kvalitative del af undersøgelsen	22
4.3	Dokumentstudie	24
5	Resultater af registeranalyse	26
6	Resultater af interviewundersøgelsen	30
6.1	Nuværende elever	30
6.2	Udgåede elever.....	41
6.3	Arbejdsgivere	46
	Litteratur	52
	English Summary	54
	Bilag 1 – Interviewguide for gymnasieelever	57
	Bilag 2 – Interviewguide for udgåede elever	59
	Bilag 3 – Interviewguide for arbejdsgiver repræsentanter.....	61
	Bilag 4 – Læreplaner for de kreative fag	63

1 Konklusion og sammenfatning

Formålet med undersøgelsen er at afdække, hvilke kompetencer eleverne på kreativt orienterede gymnasier (KULT-gymnasierne) udvikler i de kreative fag samt at undersøge, hvorvidt disse kompetencer bruges af eleverne i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb. KULT er et samarbejde mellem fire københavnske gymnasier, som hver for sig har en stærk profil på det kunstneriske og kulturelle område (Aurehøj Gymnasium, Ingrid Jespersens Gymnasieskole, Nørre Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium). Gymnasierne er karakteriseret ved et fokus på fagområderne billedkunst, drama, mediefag og musik.

Baggrunden for undersøgelsen er et generelt ønske blandt KULT-gymnasierne om at udvikle fagområderne billedkunst, drama, mediefag og musik, så det sikres, at fagene udvikler relevante kompetencer hos eleverne. Dertil kommer, at gymnasierereformen, der trådte i kraft den 1. august 2005, har medført, at de kreative fag har en mindre central placering i forhold til tidligere. De kreative fag har en svagere timemæssig placering end tidligere, og samtidig er eleverne i det almene gymnasium (stx) ikke længere automatisk sikret adgang til de kreative fag, som tilfældet var før gymnasierereformen. Der er derfor grund til at se nærmere på karakteren og relevansen af de kompetencer, som eleverne erhverver sig i de kreative fag. Hvad er det for nogle kompetencer, som eleverne får i de kreative fag, og kan man påvise, at disse kompetencer er væsentlige for eleverne og bliver brugt i deres efterfølgende uddannelse og karriere?

Datagrundlaget for undersøgelsen består af kvalitative og kvantitative data. Den kvalitative analyse har haft til formål at afdække, hvilke kompetencer eleverne på de fire KULT-gymnasier udvikler i de kreative fag, og om der på arbejdsmarkedet synes at være brug for den type af kompetencer. Analysen er baseret på syv fokusgruppeinterview med nuværende elever, fire fokusgruppeinterview med udgåede elever samt et dobbeltinterview og to enkeltinterview med arbejdsgiverrepræsentanter. Den kvantitative analyse har haft til formål at kortlægge, hvorvidt udgåede elever fra de fire KULT-gymnasier gør brug af de kompetencer, de har opnået gennem de kreative fag i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb. Analysen er her baseret på registre fra Danmarks Statistik over alle studenter i gymnasieårgangene 1997-2000 og 2003-2005 i Danmark.

Undersøgelsen er et pilotprojekt, idet undersøgelsens primære formål har været at afdække mulige sammenhænge på området, som efterfølgende kan gøres til genstand for videre analyse. Dette betyder, at undersøgelsen ikke har kunnet gå i dybden på alle områder, men i nogle tilfælde har måttet påpege behovet for yderligere analyser på området. Særligt fokus i undersøgelsen har været på at afdække, hvad kompetencerne fra de kreative fag i gymnasieskolen består i (interview med nuværende og udgåede elever), mens mindre fokus har været på, hvorvidt kompetencerne bruges (interview med arbejdsgivere og registeranalyse).

Overordnet viser undersøgelsen, at eleverne erhverver sig en række relevante kompetencer fra de kreative fag i gymnasieskolen, som de i høj grad bygger videre på i deres efterfølgende uddannelses- og arbejdsmarkedskarriere. Relevansen af kompetencerne understøttes

af udsagn fra nuværende elever, udgåede elever, arbejdsgiverrepræsentanter samt af den statistiske analyse.

De kompetencer, som eleverne erhverver sig gennem de kreative fag, kan sammenfattes i fire kernekompetencer: samarbejdskompetence, disciplin, evnen til at performe og evnen til at se nye muligheder.

Samarbejdskompetence er en af de kernekompetencer, som eleverne opnår gennem de kreative fag. Med samarbejdskompetence menes evnen til at deltage aktivt og engageret i et tæt og forpligtende samarbejde omkring en given opgave. De kreative fag opøver evnen til selvstændigt at gå ind i et område og sætte sit personlige præg på området, samtidig med at der i kreative fag ofte stilles krav til elevens samarbejdsevne og evnen til at give plads og lytte til hinanden. Et eksempel herpå er drama, hvor det i høj grad handler om at spille sammen og reagere på hinandens spil, og hvor helheden er overordnet den enkelte elev.

Disciplin er en anden kernekompetence, som eleverne kan opnå gennem de kreative fag. Med disciplin tænkes på evnen til at fokusere og gennemføre en given opgave. De kreative fag træner blandt andet denne evne, da flere af fagene kræver en del hjemmearbejde og dermed selvdisciplin for at kunne præstere godt i de pågældende fag. Et eksempel på dette er mediefag, hvor flere af eleverne giver udtryk for, at faget kræver et klart fokus og vilje til at få tingene til at lykkes, fx ved en filmoptagelse, hvor eleverne selv har ansvar for settet og alle de praktiske forhold, dette indebærer.

Evnen til at performe er også en kernekompetence, som eleverne typisk tager med sig fra de kreative fag. Med evnen til at performe menes en bevidsthed om, hvordan eleverne kan udtrykke sig og midler til at vise det over for andre. De kreative fag styrker typisk elevernes evne til at performe, fx i drama eller musik hvor et centralt element i fagene er at optræde foran et publikum.

Evnen til at se nye muligheder kan også betragtes som en kernekompetence, som eleverne opnår gennem de kreative fag. Med evnen til at se nye muligheder tænkes på elevernes grundlag for at kunne improvisere og afprøve løsningsmodeller inden for givne rammer og regelsæt. De kreative fag opøver i høj grad denne evne, da disse fag i højere grad lægger vægt på forskellige fortolkningsmuligheder og elevernes udtryk af holdninger og følelser og i mindre grad end andre fag fokuserer på opnåelsen af et facit. Et eksempel herpå er billedkunst, hvor eleverne trænes i at definere målet med ens (billedkunst)arbejde og evnen til nå dette mål.

De kompetencer, som eleverne erhverver sig gennem de kreative fag, erhverves også i et eller andet omfang gennem de øvrige fag i gymnasiet. Undersøgelsen giver ikke belæg for at vurdere, i hvilket omfang de øvrige fag bidrager til udviklingen af de nævnte kernekompetencer, men der nævnes i interviewene med nuværende og udgåede elever flere eksempler på undervisningsforløb i øvrige fag i gymnasiet, som også har bidraget til udviklingen af disse kompetencer.

Samtidig peger undersøgelsen på, at der kan være en vis transfer- eller overførselseffekt fra de kreative fag til de øvrige fag i gymnasiet. Hermed menes, at nogle af de kompetencer, som eleverne opnår i de kreative fag, kan bruges og videreudvikles i de øvrige fag. Eksempelvis kan evnen til at performe, som elever kan erhverve sig i de kreative fag, smitte af på andre

fag, så eleverne får større udbytte af fx dansk, hvor den mundtlige udtryksform er et væsentligt element i faget. I forlængelse af denne undersøgelse er der behov for yderligere forskning, som kan afklare mere præcist, hvordan denne transfer- eller overførselseffekt fra de kreative fag til de øvrige fag i gymnasiet finder sted og kan udnyttes i gymnasieundervisningen.

Det fremgår også af undersøgelsen, at de kreative fag giver eleverne mulighed for at opøve nogle typer af kompetencer og pleje nogle personlige interesser, som gør gymnasiegangen mere afvekslende og dermed fremmer motivationen til at gennemføre en gymnasieuddannelse og virker fremmende for fastholdelsen af eleverne. Flere elever understreger, at de kreative fag er et godt supplement til og afbræk fra de mere boglige fag, som præger skemaet på gymnasierne. Samtidig fører flere af de kreative fag ofte til skolebaserede aktiviteter uden for normal skoletid (fx teaterforestillinger, musicals), og disse aktiviteter virker ofte stærkt motiverende for de elever, som deltager i aktiviteterne.

Et centralt spørgsmål i undersøgelsen er, hvorvidt de kernekompetencer, som eleverne opnår i de kreative fag, reelt bruges af eleverne i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb. For at undersøge dette er der gennemført en kvantitativ analyse baseret på registre fra Danmarks Statistik.

Undersøgelsen viser her, at de kreative kompetencer, som eleverne erhverver sig i de kreativt profilerede gymnasier (KULT-gymnasierne) bliver brugt aktivt i elevernes senere uddannelsesvalg og elevernes senere karriere. I de kreativt profilerede gymnasier er der næsten dobbelt så stor en andel af eleverne end gennemsnitligt i gymnasierne, som vælger en kreativ uddannelse. Samtidig viser undersøgelsen, at det er en tilsvarende stor andel af eleverne i de kreativt profilerede gymnasier, som får kreative jobfunktioner. Undersøgelsen dokumenterer hermed, at elever fra de kreativt profilerede gymnasier aktivt bruger de kompetencer, som de erhverver sig i de kreative fag og lignende fag, i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedskarriere.

Dette kan blandt andet hænge sammen med, at der er en efterspørgsel på dele af arbejdsmarkedet efter den type af kompetencer, som eleverne erhverver sig i de kreative fag i gymnasiet. De interview, som i denne undersøgelse er gennemført med udvalgte arbejdsgivere, peger på, at der på denne del af arbejdsmarkedet er behov for medarbejdere, som er gode til at samarbejde, gode til at arbejde projektorienteret og samtidig også er kreative, innovative og udadvendte. Dertil kommer, at de interviewede arbejdsgivere i undersøgelsen også lægger vægt på evnen til at kunne gennemføre og afslutte en opgave. Undersøgelsen blandt arbejdsgivere er dog baseret på forholdsvis få interview og i særlige typer af virksomheder, så der er behov for at få disse resultater verificeret i kommende undersøgelser på området.

Et element i undersøgelsen, der kunne udforskes yderligere, er behovet for brede personlige kompetencer frem for mere snævre faglige kompetencer, som der gives udtryk for i undersøgelsen. I interviewene fremgår det, at mange jobfunktioner i dag er baseret på sociale kompetencer og forandringskompetencer, mens faglige kompetencer i højere grad kan tillæres hen ad vejen. Samarbejdskompetence, disciplin, evnen til at performe og evnen til at se nye muligheder beskrives i interviewene som centrale kompetencer, og det forstærker indtrykket af, at de kompetencer, som eleverne erhverver sig i de kreative fag i gymnasiet, er væ-

sentlige kompetencer på arbejdsmarkedet i dag. Dette bør dog gøres til genstand for en bredere anlagt undersøgelse for at kunne fastslås mere entydigt.

2 Undersøgelsens baggrund og formål

I det følgende gennemgås baggrunden for undersøgelsen, og formålet med undersøgelsen beskrives.

Baggrunden for undersøgelsen er et generelt ønske blandt en gruppe af kreativt profilede gymnasier, KULT-gymnasierne, om at udvikle fagområderne billedkunst, drama, mediefag og musik, så det sikres, at fagene udvikler relevante kompetencer hos eleverne. KULT er et samarbejde mellem fire københavnske gymnasier, som hver for sig har en stærk profil på det kunstneriske og kulturelle område (Aurehøj Gymnasium, Ingrid Jespersens Gymnasieskole, Nørre Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium). Gymnasierne er karakteriseret af et fokus på fagområderne billedkunst, drama, mediefag og musik.

Baggrunden for undersøgelsen er endvidere gymnasireformen, som regeringen indgik forlig omkring i maj 2003 sammen med Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti, Socialdemokraterne, SF, Kristeligt Folkeparti og Det Radikale Venstre. Til grund for den nye gymnasireform, som trådte i kraft den 1. august 2005, var et politisk ønske om at skabe mere tidssvarende gymnasiale uddannelser, som i højere grad matcher de behov og krav, der følger af ændringerne i samfundet¹. I ovennævnte forlig står der bl.a.:

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 udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og 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. Derfor er en reform af de gymnasiale uddannelser helt afgørende for at kunne gennemføre en styrkelse af det samlede uddannelsessystem.

Det fremgår af den nye bekendtgørelse for stx-uddannelsen, at formålet med uddannelsen blandt andet er "at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelig viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene". Af særlig relevans for de kreative fag fremgår det desuden af uddannelsens formålsbeskrivelse, at uddannelsen skal "udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans".

Gymnasireformen lægger da også på flere måder op til at udvikle elevernes kreative og innovative evner, idet den fokuserer på at øge samspillet mellem fagene og inddrage nye arbejdsformer (Jensen 2006). Samtidig kritiseres reformen imidlertid for at svække de kreative

¹ I Danmark er der fire forskellige gymnasiale uddannelser: det almene gymnasium (stx), højere forberedelseseksamen (hf), handlegymnasiet (hhx) og det tekniske gymnasium (htx) (www.uvm.dk).

fag i gymnasiet, idet den har skabt en række ændringer af indholdsmæssige og strukturelle træk ved det kreative fagområde. Eksempelvis er fagene musik og billedkunst ikke længere obligatoriske fag i det almene gymnasium, stx. Før reformen var musik på C-niveau obligatorisk for alle stx-elever i 1.g., ligesom billedkunst på C-niveau var det for alle elever i 3.g. Efter reformen skal elever i 1.g. i stedet vælge ét blandt fire kreative fag, som er henholdsvis billedkunst, drama, mediefag og musik på C-niveau. På studieretningsforløbet har eleverne endvidere mulighed for at vælge et kreativt fag som valgfag eller studieretningsfag på B- eller C-niveau. Musik kan dog som det eneste af de kreative fag også vælges på A-niveau.

Ifølge en evaluering af det kreative fagområde på stx og hf efter gymnasireformen foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) er den teoretiske dimension i læreplanerne for de kreative fag generelt opprioriteret efter reformen (Danmarks Evalueringsinstitut 2008). Evalueringen viser også, at reformen for stx-uddannelsen har betydet, at det kreative fagområde samlet set har fået en svagere timemæssig placering end tidligere.

Sammenfattende betyder gymnasireformen, at eleverne er mere frit stillede i forhold til at vælge hvilke kreative fag, de vil have og på hvilket niveau, men samtidig er de ikke længere sikret automatisk adgang til to kreative fag, som det var tilfældet før reformen. Efter reformen er der desuden sket en forskydning af balancen mellem den teoretiske og den praktiske dimension i de kreative fag, idet den teoretiske dimension fylder mere end tidligere.

Gymnasireformen har altså betydet, at de kreative fag har en mindre central placering i forhold til tidligere. På denne baggrund har det været formålet med denne undersøgelse at få afdækket, hvilke kompetencer eleverne udvikler i de kreative fag samt at undersøge, hvorvidt disse kompetencer bruges af eleverne i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb.

Dette er en væsentlig problemstilling, idet det fra flere sider hævdes, at kreativitet og innovation er af særlig stor betydning i Danmark, fordi Danmark har relativt få råstoffer og for høje lønninger til at kunne konkurrere på produktion. Det konkluderes heraf ofte, at Danmark er nødt til at satse på viden, kreativitet og avanceret service (Buhl 2007; Knoop 2009; Birch Mathiasen m.fl. 2006). Dette er blandt andet også kommet til udtryk i et regeringsnotat fra 2005 med titlen "Danmark skal vinde på kreativitet" (Videnskabsministeriet 2005). Et centralt element i en sådan strategi er uddannelsessystemet, herunder gymnasiet og dets funktion i forhold til at fremme et sådan overordnet strategisk mål (Kupferberg 2003).

Denne undersøgelse er et pilotprojekt, og målet med undersøgelsen er at afdække mulige sammenhænge på området, som efterfølgende kan gøres til genstand for videre analyse. Dette betyder, at undersøgelsen ikke har kunnet gå i dybden på alle områder, men har måttet fokusere på dele af analysen og i andre dele af analysen i høj grad har måttet påpege behovet for yderligere analyser på området. Særligt fokus i undersøgelsen har været på empirisk at få belyst, hvad kompetencerne fra de kreative fag i gymnasieskolen består i (interview med nuværende og udgåede elever), mens mindre fokus har været på, hvorvidt kompetencerne bruges (interview med arbejdsgivere og registeranalyse).

3 Definitioner og afgrænsninger

I rapporten indgår nogle centrale begreber, som det er nødvendigt at definere så præcist som muligt. De begreber, som der vil blive gennemgået her er kreative fag, kreativitet og kompetencer.

De fire kreative fag som der fokuseres på i denne undersøgelse – musik, billedkunst, mediefag og drama – benævnes ofte som kunstneriske fag. Hermed tydeliggøres, at der i disse fag typisk fokuseres på en særlig form for kreativitet – kunstnerisk kreativitet. I det følgende beskrives indholdet i de kreative fag nærmere, ligesom det kreativitetsbegreb, der er anvendt i undersøgelsen, præciseres.

Dertil kommer, at det kompetencebegreb, som anvendes i undersøgelsen, diskuteres nærmere. Det er en væsentlig pointe i undersøgelsen, at de færdigheder – eller kompetencer – man tillærer sig i de kreative fag blandt andet er af almen karakter, og det har været væsentligt for undersøgelsen at kunne opdele sådanne almene færdigheder i nogle meningsfulde kategorier, der har kunnet bruges i analysen.

3.1 Kreative fag

Kreative fag er i undersøgelsen afgrænset til at være fagene musik, billedkunst, mediefag og drama. Når vi har valgt at afgrænse kreative fag til de ovennævnte fire fag, skyldes det, at de fire gymnasier, som har iværksat undersøgelsen (KULT-gymnasierne), netop samarbejder omkring og fokuserer på udviklingen af disse fag gennem vidensdeling på tværs af skolerne.

Kreativitet er ikke forbeholdt disse fire fag, og man kan arbejde og tænke kreativt i andre fag (Fink-Jensen og Nielsen 2009). Ofte stilles praktiske og kreative fag op over for boglige fag ud fra en forestilling om, at man ikke kan være kreativ i de boglige fag, eller at man omvendt ikke kan være faglig i de kreative fag. Dette er ikke en reel sondring, som interviewene i denne undersøgelse også dokumenterer. I denne undersøgelse fokuseres imidlertid på de fire nævnte kreative fag.

Musik, billedkunst, mediefag og drama har alle et stærkt kunstnerisk islæt og benævnes derfor også ofte som kunstneriske fag. I denne undersøgelse er betegnelsen "kreative fag" blevet brugt, men man kunne også have betegnet fagene som "kunstneriske fag".

Kreative fag i det almene gymnasium

I det følgende præsenteres uddrag af de officielle læreplaner i stx-bekendtgørelsen for fagene musik, billedkunst, mediefag og drama. De fulde læreplaner er vedlagt som bilag 4.

Billedkunst B-niveau

Det fremgår af lærerplanen for billedkunst på B-niveau, at fagets primære genstandsfelt er billedkunst og arkitektur, og at fagets formål er, "at eleverne opnår forståelse for visuelle og rumlige fænomener, herunder billedkunst og arkitektur". Eleverne skal desuden tilegne sig

”visuel kompetence til at kunne orientere sig i visuelle kulturer og til at kunne arbejde med det visuelle betydning”.

Undervisningens faglige mål er bl.a., at eleverne skal kunne ”forklare forskellen mellem personlig kunstoplevelse og analytisk tilgang, ligesom de skal kunne analysere et visuelt materiale ud fra forskellige forskningsbaserede metoder i forhold til analysens fokus. Derudover skal de kunne forklare udvalgte kunsthistoriske perioders karakteristiske træk med udgangspunkt i billeder og arkitektur og analytisk sammenholde værker fra forskellige perioder mv.

Eleverne sættes i stand til at indfri de faglige mål ved hjælp af fagets kernestof samt supplerende stof. Fagets kernestof er fx teoretisk og praktisk arbejde med billeder på flade, skulptur og installationer samt arkitektur med vægt på disse mediers udtryks- og meningsbærende muligheder.

Dramatik B-niveau

I læreplanen for dramatik (B-niveau) står der blandt andet om fagets identitet: ”Dramatik er et fag, som integrerer de skabende processer i drama og teater med overvejelser over de æstetiske resultater. Stoffet er menneskelige handlinger og relationer, ofte præget af konflikter, formuleret i en kunstnerisk struktur med anvendelse af teatrets udtryksmidler: krop, stemme, sprog og tekniske virkemidler”.

Formålet med faget er ifølge læreplanen at bidrage til ”uddannelsens overordnede målsætning ved, at eleverne opnår såvel grundlæggende færdigheder i at skabe, realisere og analysere sceniske udtryk som handlekraft til at udvikle og virkeliggøre egne ideer, herunder at indgå i forpligtende samarbejder om realisation af ideerne for en defineret målgruppe”.

Det faglige mål med faget er bl.a., at eleverne skal kunne skabe og forstå forskellige former for sceniske udtryk, ligesom de skal kunne analysere og kvalificere forståelsen af den skabende praksis med centrale begreber fra drama og teater.

Fagets kernestof består af grundlæggende principper for udvikling og realisation af en idé samt grundlæggende begreber, teknikker og metoder i arbejdet med skuespil, skuespil-kunst og teater mv.

Mediefag B-niveau

Om mediefagets identitet står der blandt andet at fagets genstandsfelt er ”levende billeder (film og tv) i en æstetisk, kommunikativ og kulturel sammenhæng. Faget forener en teoretisk-analytisk og en praktisk-produktionsmæssig tilgang til levende billeder”.

Formålet med faget er at udvikle ”elevernes evne til at analysere, perspektivere og vurdere danske og internationale medieproduktioner inden for fiktion, fakta samt blandinger mellem disse former. Samtidig skal undervisningen udvikle elevernes evne til at udtrykke sig selvstændigt og nuanceret i levende billeder, således at de bliver aktive, kreative og reflekterende brugere af film og tv”.

Fagets faglige mål er, at eleverne skal kunne ”anvende filmsprogets terminologi i forbindelse med analyse af film og tv-produktioner”, ligesom de skal kunne ”anvende optage- og redigeringsudstyrets udtryksmuligheder selvstændigt og nuanceret samt planlægge og gennemføre en produktion i grupper” osv.

Kernestoffet i faget er filmsprogets terminologi, forskellige dramaturgiske modeller og fortælleforhold, analysemetoder, produktionsforhold på film og tv – nationalt og internationalt mv.

Musik A-niveau

I læreplanen for musik på A-niveau står der om fagets identitet at: "Musikfaget forener en teoretisk-videnskabelig, en kunstnerisk og en performativ tilgang til musik som en global og almenmenneskelig udtryksform. Musikfaget integrerer elementer fra det humanistiske, det naturvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige område med henblik på almindelse, identitetsudvikling og studiekompetence".

Formålet med faget er bl.a., at "udfordre og udvikle elevernes musikalske univers og give dem analytisk kompetence til selvstændigt at beskæftige sig indgående med musikalske ud-sagn og arbejde med at tilrettelægge og arrangere musikalske forløb samt udtrykke sig i og om musik".

Det faglige mål med faget er, at eleverne skal kunne "anvende musikfagets metoder, teori og terminologi i mundtlig og skriftlig analyse af vestlig kunst- og populærmusik – herunder dansk musik – og af musik fra ikke-vestlige kulturer". Derudover skal de kunne "udfylde en plads som sanger og instrumentalist – solo og i ensemble – inden for et dansk og internationalt repertoire af en- og flerstemmige sange og satser og reflektere over udtryk og fortolkning" mv.

Kernestoffet er blandt andet musikhistoriske og musikkulturelle forhold gennem tiderne samt musikalsk kreative processer med brug af krop, stemme og et bredt spektrum af instrumenter.

3.2 Kreativitet

Kreativitet kan defineres snævert som kunstnerisk kreativitet, hvormed der menes, at der anvendes kreative kompetencer til at producere et kunstnerisk produkt (Bille og Lorentzen 2008). Dette er typisk en kernekompetence i de kreative fag, som det fremgår af læreplanerne for de kreative fag. Samtidig er kreativitetsbegrebet imidlertid bredere og relaterer sig i denne betydning til nyskabning inden for menneskelig aktivitet i mere bred forstand. Det er dette bredere kreativitetsbegreb, som er lagt til grund for denne undersøgelse, og søges nærmere bestemt i det følgende.

Forskningsdirektør og lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet Hans Henrik Knoop påpeger, at det er vanskeligt at bestemme en persons kreativitet præcist, men at der blandt forskere er nogenlunde enighed om, at det at være kreativ "indebærer evnen til at skabe nye ideer eller ny adfærd, der er adaptiv(e) – dvs. noget nyt, der fungerer i sammenhængen og/eller anerkendes af andre – og herunder evnen til at identificere og løse problemer". Ifølge Knoop er vi, når vi er kreative, tilbøjelige til at blive mere socialt ansvarlige. Han begrundet det med, at vi er "biologisk disponerede for "reciprok altruisme", dvs. social gengældelse". Hvis man oplever, at verden tillader én at være kreativ, vil det således opleves som en

god verden, og man vil være tilbøjelig til spontan gengældelse, hvilket typisk kommer til udtryk gennem omsorg og hensyn over for omgivelserne (Knoop 2009).

Ifølge Knoop er de fleste mennesker i udgangspunktet aktive, nysgerrige, initiativrige, foretagsomme og videbegærlige. Eller som han udtrykker det "der var en ildsjæl i os alle fra starten". Forskning viser imidlertid, at pædagogik og uddannelse ofte bidrager til at folk bliver mindre kreative og foretagsomme. Det skyldes, at der lægges for meget vægt på at nå et bestemt pensum, efter bestemte metoder, med henblik på bestemte resultater og inden for en snærende tidsramme, hvilket bevirker, at "de involverede holder op med at tænke ret meget selv – at de reduceres til pædagogiske passagerer" (Knoop 2009).

Lene Tanggaard, som er professor i pædagogisk psykologi ved Ålborg Universitet, mener tilsvarende, at kreativitet ikke er en isoleret personlig egenskab, men noget vi alle sammen kan lære (Tanggaard 2008). Kreativitet i hendes forståelse er det, som anerkendes som et nyt og værdifuldt bidrag inden for et givet praksisfællesskab, fx en gruppe samlet omkring et musikprojekt eller dramaprojekt.

Den amerikanske samfundsforsker Richard Florida, der er blevet kendt for sin teorier om "den kreative klasse", har grundlæggende den samme forståelse af kreativitet som Lene Tanggaard: alle mennesker har ifølge Florida et kreativt potentiale, og det gælder for samfundet om at udnytte dette kreative potentiale bedst muligt (Florida 2005).

Ifølge kommunikationsekspert, oplevelsesøkonom og forfatter Claus Buhl er kreativitet "at kunne finde på noget nyt, der er nyttigt". Han mener ikke, at det at være kreativ er en egenskab, som er forbeholdt særlige individer. Det er, som han formulerer det, ikke kun dem, der går med sjove briller og sort tøj eller går på musikkonservatoriet, der kan være kreative. Det kan vi alle. Viden er en forudsætning for at kunne være kreativ, og kreativitet kan ifølge Buhl læres, udvikles og fremmes. Samtidig påpeger han, at vi ikke kan "vide" os til at være kreative (Buhl 2007).

Inden for den medicinske forskning har man søgt at måle og definere kreativitet ud fra specifikke tests, som har taget udgangspunkt i en række gennemprøvede spørgsmålsbatterier og praktiske opgaver. Grundlæggende i denne forståelse af kreativitet har været den individuelle evne til at skabe nye forbindelser mellem tilsyneladende løsrevne ideer. Denne evne til at skabe sammenhænge er imidlertid i sig selv ofte ikke tilstrækkelig i forhold til at udfolde en kreativitet, som det blandt andet påvises i bogen "Creative Man". Her argumenteres der for, at kreativitet i høj grad handler om at føre ideer ud i livet, og at dette kræver en række mere almene kompetencer ud over en evne til at skabe nye forbindelser mellem tilsyneladende løsrevne ideer (Institut for fremtidsforskning 2004).

Samlet set synes der at være fokus på to aspekter af kreativitet, dels hvad der kendetegner særligt kreative mennesker, dels hvad der kendetegner kreativitetsfremmende og –hæmmende miljøer (Knoop 2008). Der fokuseres desuden på spørgsmålet om, hvorvidt evnen til at være kreativ er forbeholdt særlige individer, eller om den er til stede hos alle, og hvilken rolle genetiske faktorer spiller i den forbindelse, om kreativitet kan læres (som en kompetence) osv.

I denne undersøgelse tages der udgangspunkt i, at kreativitet kan læres, udvikles og fremmes og dermed kan betragtes som en form for kompetence. Fokus i undersøgelsen er på

det kreativtetsfremmende miljø, som de kreative fag i gymnasieskolen udgør, og hvilke former for kompetencer eleverne tilegner sig i dette miljø.

3.3 Kompetencer

Kompetencebegrebet er centralt i den uddannelsespolitiske debat i Danmark og har været det siden 1990'erne. Ifølge professor og tidligere formand for Børnerådet, Per Schultz Jørgensen, hænger begrebets popularitet sammen med udviklingen væk fra industrisamfundet og hen mod det såkaldte videnssamfund, som er kendetegnet ved en stigende forandringshastighed og kompleksitet, og hvor den enkelte stilles over for helt andre udfordringer end tidligere både på arbejdet og privat. Vi bombarderes med viden og informationer, og der er ikke længere nogen faste traditioner og regler, som vi kan læne os op ad i vores sociale praksis. Den enkelte må derfor selv skabe mening, overblik og sammenhæng, handle og tage ansvar for de valg han eller hun træffer (Schultz Jørgensen 1999).

Det er Undervisningsministeriets ambition, at gymnasiet og uddannelsessystemet som sådan skal bibringe eleverne de bedst mulige forudsætninger for at håndtere de udfordringer, som det moderne videnssamfund stiller dem overfor (Undervisningsministeriet 2002). Ifølge Schultz Jørgensen er der da også sket en ændring i sprogbrugen omkring målene med uddannelse, som afspejler samfundsudviklingen og de ændrede krav og udfordringer, den enkelte stilles overfor (Schultz Jørgensen 2004). I stedet for at tale om hvilke kvalifikationer, kundskaber og færdigheder eleverne skal erhverve sig via uddannelse, taler man i dag i højere grad om hvilke kompetencer, de skal opnå og udvikle. Kompetencebegrebet har således erstattet det gamle begreb om kvalifikationer, som var populært i 1970'erne og 80'erne, og som lagde vægt på tilegnelsen af viden og færdigheder på givne faglige områder gennem undervisning og oplæring. Det at lære er ikke længere bare et spørgsmål om at repetere og reproducere erhvervet viden. Læring handler også om, at den enkelte elev mere selvstændigt skal kunne producere sin egen viden og kunne bruge den i nye sammenhænge – også uden for skolen (Schultz Jørgensen 2004). Eleverne skal med andre ord ikke bare lære lektien, men også kunne forholde sig til den og tænke videre selv. Det betyder, at der i dag i højere grad end tidligere stilles krav til den enkeltes kreativitet, fantasi, tolerance, fleksibilitet, evne til at kommunikere, reflektere osv. (Schultz Jørgensen 2004).

Anvendelsen af kompetencebegrebet frem for kvalifikationsbegrebet er netop et udtryk for en opfattelse af, at der er behov for at være kvalificeret i en bredere betydning, og at det ikke længere er tilstrækkeligt at beherske et givent fagligt område (Undervisningsministeriet 2002). En undersøgelse foretaget af Dansk Industri i 2004 viste da også, at danske virksomheder som en konsekvens af det stigende globale konkurrencepres i højere grad efterspørger personlige og sociale kompetencer end specifikke, faglige kvalifikationer (Videnskabsministeriet 2005). Ifølge Schultz Jørgensen adskiller kompetencebegrebet sig fra kvalifikationsbegrebet på følgende måde:

"Kompetencebegrebet henviser [...] til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men

også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår i kompetence også personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger” (Schultz Jørgensen 1999).

Kompetence omfatter altså ikke bare den enkeltes faglige kvalifikationer men også den enkeltes personlige kvalifikationer og evne til at handle i konkrete situationer. Undervisningsministeriet formulerer det således:

”Kompetence er i meget bred forstand et begreb, som indfanger evnen til at omsætte viden til praksis, til at skabe ny viden og til at lære nyt, uanset om udgangspunktet er et fag, en social situation, en ny arbejdsopgave, den enkeltes identitet og vilje, hensynet til miljøet, mødet med mennesker fra en anden kultur etc. Hermed knytter begrebet sig til andre sider af mennesket (handlekraft, kreativitet, innovation, selvstændighed, samarbejde mv.), end man har testet og målt i den traditionelle faglige kvalificering og uddannelse. Men faglige kvalifikationer opløses ikke i kompetencer. Kompetencer står ikke i modsætning til faglige færdigheder og kvalifikationer, men udgør en dynamisering af faglige kvalifikationer. Det handler stadig om at være dygtig, men også om at være dygtig til at møde de udfordringer som situationen stiller” (Undervisningsministeriet 2005).

Hvilke kompetencer, der er behov for og vurderes som vigtige og relevante, afhænger således af den konkrete situation, en person befinder sig i såvel som af den givne historiske periode (Schultz Jørgensen 2004).

Der findes mange forskellige definitioner af, hvad kompetence er og mange forslag til hvordan, man kan operationalisere kompetencebegrebet ved at opdele det i relevante undergrupper eller kategorier. Schultz Jørgensen sondrer mellem det, han kalder for kompetencer i bredden og kompetencer i dybden. Kompetencer i bredden omfatter tre kernekompetencer, som det er vigtigt at erhverve sig for at kunne klare sig i det moderne videnssamfund nemlig: en faglig kompetence, en forandringskompetence og en social kompetence. Kompetence i dybden omfatter både de målbare og iagttagelige kvalifikationer og færdigheder og de mere personlige kvaliteter som fx refleksionsevne, handlingsevne, selvværd m.v.

Faglig kompetence

At være fagligt kompetent vil sige, at man både kan demonstrere faglig viden og praktisk kunnen men også, at man er i stand til kontinuerligt at tilegne sig ny viden og bearbejde, omfortolke og forholde sig til den tilegnede viden. Ligesom man er fagligt kompetent, hvis man er i stand til at bruge sin viden og sine færdigheder i andre og nye sammenhænge, hvor det er muligt. Faglig kompetence handler altså både om at have faglig viden om et givent område, men også om at have praktiske færdigheder og kunnen og fx kunne spille et musikinstrument, køre bil, bruge værktøjer osv. (Schultz Jørgensen 1999).

Forandringskompetence

Forandringskompetence handler om at have evnen og viljen til at forandre sig, både mentalt og fysisk, for at holde sig på omgangshøjde med de nye vilkår og udfordringer samfundsudviklingen fører med sig. Det indebærer blandt andet en åbenhed over for at lære nyt og at flytte sig mentalt forstået på den måde, at man må være i stand til at skifte standpunkt og perspektivere sin viden. Schultz Jørgensen definerer forandringskompetence som "... en holdning og indstilling med hensyn til at turde det kreative og grænseoverskridende; der er i virkeligheden tale om en åbenhed med hensyn til at være "generativ", det vil sige skabende" (Ibid.).

Social kompetence

Social kompetence handler om at have evnen til at håndtere forskellige sociale situationer. Ifølge Schultz Jørgensen består den samlede sociale kompetence af tre komponenter: sociale færdigheder, empati og tilknytning til andre. Sociale færdigheder handler om at vide, hvordan man normalt agerer i en bestemt social kontekst, og hvad der kræves for at magte en social kontekst på en kompetent måde. Man må med andre ord være i stand til at aflæse og agere i forhold til de sociale spilleregler, som gælder i de sociale grupper og sammenhænge, man befinder sig i. Empati handler om at kunne indleve sig i en anden persons følelser, tanker, motiver, behov og hensigter ud fra den position den anden har og "... at kunne leve sig ind i en situation og forstå den med de rammer og muligheder, der er". (Ibid.). Tilknytning til andre drejer sig blandt andet om at have evnen til at skabe positiv og vedvarende tilknytning til andre mennesker eller som Schultz Jørgensen formulerer det "... tilknytning, drejer sig om involvering og det at kunne placere sig selv i "et indre forhold" til mennesker, man spiller sammen med. Det handler om, hvor motiveret man er, og hvor åben man er i forholdet. Andre vigtige sider af det sociale "beredskab" drejer sig om sproglige og kommunikative færdigheder" (Ibid.).

Ud over de ovennævnte kernekompetencer (kompetencer i bredden) taler Schultz Jørgensen som nævnt også om kompetencer i dybden. I den forbindelse skelner han mellem kompetencer på et synligt og et usynligt plan. Det ydre og synlige plan omfatter en persons kvalifikationer og færdigheder som kan iagttages, evalueres og testes. Det kan fx være i en eksamenssituation, hvor man vurderer elevens færdigheder i forhold til de mål, der er for undervisningen. Kompetencer udfolder sig imidlertid også på et andet og mere usynligt plan, som knytter an til den enkeltes samspil med omgivelserne og personlige kundskaber som fx evnen til at reflektere, vurdere, fortolke, fordybe sig osv. Kompetencer på dette plan er svære at iagttage og måle end kompetencer på det ydre plan. Et tredje og endnu dybere kompetenceplan omfatter den enkeltes selvværd, selvtillid og evne til at se mening og muligheder i handlingerne (Schultz Jørgensen 1999). Kompetencer på dette plan er endnu mere usynlige og svære at iagttage for omgivelserne end kompetencer på de to øvrige planer (Undervisningsministeriet 2003).

I nærværende undersøgelse bruges kompetencebegrebet til at indkredse den evne og de generelle færdigheder, som eleverne tilegner sig i de kreative fag. I rapporten søges de kernekompetencer indkredset, som opleves som mest centrale af eleverne.

4 Undersøgelsens tilrettelæggelse

Undersøgelsen er baseret på både kvantitative og kvalitative data. Dertil kommer, at der er gennemført et dokumentstudie for dermed at kunne dokumentere, hvad de formelle krav til de kreative fag består i. I det følgende beskrives hver af disse metoder, og hvordan de har bidraget til undersøgelsen.

4.1 Den kvantitative del af undersøgelsen

Med henblik på at kortlægge, hvorvidt udgåede elever fra de fire KULT-gymnasier gør brug af de kompetencer, de har opnået gennem de kreative fag er gennemført en kvantitativt baseret analyse. Formålet med denne analyse er dels at få kortlagt om elever fra de fire KULT-gymnasier bygger videre på de kreative fag i deres vej gennem uddannelsessystemet. Dertil kommer, at den kvantitative analyse også skal afdække om eleverne fra de fire KULT-gymnasier bygger videre på de kreative fag i deres arbejdsmarkedsforløb.

Den kvantitative analyse er baseret på registre fra Danmarks Statistik over alle studenter i gymnasieårgangene 1997-2000 og 2003-2005 i Danmark, i alt 156.887 studenter.

Gymnasieårgangene 1997-2000 er blevet brugt til at beregne i hvilken grad studenter i Danmark generelt får kreative jobfunktioner (se definition af kreative jobfunktioner senere i dette afsnit). Disse årgange er udvalgt, da studenterne fra disse årgange har haft mulighed for at gennemføre et uddannelsesforløb efter gymnasiet og påbegynde en arbejdsmæssig karriere, da analysen giver mulighed for at se deres arbejdsmarkedstilknytning 6-9 år efter færdiggørelsen af gymnasiet. Data om arbejdsmarkedstilknytning har været tilgængeligt for 2006, og dermed har det været muligt at se, hvilken jobfunktion studenterne fra gymnasieårgangene 1997-2000 havde på det pågældende tidspunkt. Samtidig har det været ønskeligt at analysere gymnasieårgange, som ikke ligger for langt tilbage i tiden, så indholdet i de kreative fag i så høj grad som muligt minder om det aktuelle indhold i fagene. Derfor er der ikke blevet udvalgt gymnasieårgangene fra før 1997.

Gymnasieårgangene 2003-2005 er blevet brugt til at beregne, i hvilken grad studenter i Danmark generelt tager en kreativ uddannelse. Disse årgange er udvalgt, da studenterne fra disse årgange har haft mulighed for at tage en mindre pause efter gymnasiet før påbegyndelsen af en uddannelse, da analysen giver mulighed for at se deres uddannelsesvalg 2-5 år efter færdiggørelsen af gymnasiet. Data om uddannelsesvalg har været tilgængeligt for 2007, og dermed har det været muligt at se, hvilken uddannelse studenterne fra gymnasieårgangene 2003-2005 var i gang med på det pågældende tidspunkt. Samtidig har det været ønskeligt at analysere gymnasieårgange, som ikke ligger for langt tilbage i tiden, så indholdet i de kreative fag, i så høj grad som muligt, minder om det aktuelle indhold i fagene.

Der er nogle elever, der har karakterer fra flere gymnasier. Hvis det har været tilfældet, så er observationerne fra de gymnasier, som eleven har færrest karakterer frasorteret, så per-

sonen kun bliver registreret som elev på det gymnasium, som eleven har taget hoveddelen af sin gymnasieuddannelse på.

Studenterårgange fra de fire involverede gymnasier i KULT er blevet udtrukket særskilt, og der er lavet særskilte analyser i denne subpopulation. I analysen indgår elever fra årgangene 1997-2000 og årgangene 2003-2005, som har haft et kreativt fag på, hvad der svarer til A-niveau eller B-niveau.

Der er endvidere blevet lavet analyser i en kontrolgruppe bestående af gymnasier med en ikke så udpræget kreativ profil og sammenlignelige karakteristika i øvrigt. Referencegymnasierne var: Christianshavns Gymnasium, N. Zahles Gymnasieskole, Frederiksberg Studenterkursus, Falkonergårdens Gymnasium og HF-Kursus.

Følgende variabler fra Danmarks Statistik er indgået i analyserne: uddannelsesoplysninger, arbejdsmarkedsvariabler samt beskæftigelsesomfang (ATP). Beskæftigelsesomfang er medtaget, da disse data kan sikre, at arbejdsmarkedstilknytningen er af et omfang, som godtgør, at man kan tale om en reel arbejdsmarkedstilknytning. I analysen er anvendt en årlig beskæftigelsesgrad svarende til to måneders fuldtidsarbejde (baseret på indbetalt atp-beløb).

Kreative jobfunktioner kan identificeres ud fra Danmarks Statistiks opgørelser af jobfunktioner for alle registrerede borgere på arbejdsmarkedet (DISKO-koder). På baggrund af Danmarks Statistiks opgørelser på dette område kan der laves en kodning af, hvilke jobfunktioner der indeholder kreative elementer, og som dermed kan siges at være kreative jobfunktioner. Denne kodning er foretaget af Erhvervs- og Byggestyrelsen i 2008 i forbindelse med et udredningsarbejde på området (Erhvervs- og Byggestyrelsen 2008) og ligger også til grund for nærværende analyse. Eksempler på kreative jobfunktioner er arkitekt- og ingeniørarbejde, kunstnerisk arbejde som udøvende musiker eller sanger, grafiker og dtp-arbejde, juvelerguld- og sølvsmedearbejde, programmeringsarbejde, tilpasning af applikationer, design af skabeloner etc.

Kreative uddannelser kan identificeres ud fra Danmarks Statistiks opgørelser af uddannelsesvalg for alle registrerede borgere, som er i gang med en uddannelse eller har afsluttet en uddannelse (DUN-koder). På baggrund af Danmarks Statistiks opgørelser på dette område kan der laves en kodning af, hvilke uddannelser der indeholder kreative elementer, og som dermed kan siges at være kreative uddannelser. Denne kodning er ligeledes foretaget af Erhvervs- og Byggestyrelsen i 2008 (Erhvervs- og Byggestyrelsen 2008) og ligger også til grund for nærværende analyse. Eksempler på kreative uddannelser er teknisk tegner, fotograf, musikpædagog, journalist, skuespiller, HA kommunikation, naturformidler etc.

Den kodning af kreative uddannelser og kreative jobfunktioner, som er foretaget af Erhvervs- og Byggestyrelsen, og som ligger til grund for analysen, er en forholdsvis bred kodning. Hermed menes, at en række uddannelser og jobfunktioner er blevet klassificeret som værende kreative, som i andre kodninger ikke er blevet medtaget, fx i en kodning foretaget af lektor Trine Bille fra CBS (Bille 2008) og den seneste publikation om den kreative klasse i Danmark, som ligeledes prøver at afgrænse de kreative jobfunktioner ud fra Danmarks Statistiks DISKO-koder (Andersen og Lorenzen 2009). Det er vanskeligt at bestemme den mest optimale kodning på området, og dette understreger, at de absolutte angivelser af andelen af folk med kreative uddannelser eller kreative jobfunktioner skal tages med et vist forbehold.

Den relative forskel mellem studenter med en kreativ baggrund fra gymnasiet og studenter med en anden baggrund er imidlertid ikke i samme grad omfattet af denne usikkerhed.

4.2 Den kvalitative del af undersøgelsen

Med henblik på at afdække hvilke kompetencer eleverne på de fire KULT-gymnasier udvikler i de kreative fag, er der gennemført kvalitative fokusgruppeinterview med nuværende og udgåede elever fra de fire skoler, som alle har eller havde et eller flere kreative fag i gymnasiet. Endelig er der gennemført kvalitative enkelt- og dobbeltinterview med arbejdsgivere. Interviewene bruges til at afdække kompetencebehovet i udvalgte brancher og undersøge, om der er brug for den type kompetencer, som udvikles i de kreative fag i gymnasiet.

Undersøgelsens resultater er baseret på syv fokusgruppeinterview med nuværende elever og fire fokusgruppeinterview med udgåede elever, som alle har eller havde mindst et kreativt fag i gymnasiet. I alt har 33 nuværende elever og ti udgåede elever fra de fire gymnasier deltaget i interviewundersøgelsen. Derudover er der gennemført enkeltinterview med en repræsentant for Carlsberg, en repræsentant for Det Kongelige Teater samt et dobbeltinterview med to repræsentanter for Wonderful Copenhagen.

I det følgende redegøres for de metodiske overvejelser, vi har gjort os om udvælgelse af interviewpersoner og formulering af interviewguide.

Udvælgelse af interviewpersoner

I forbindelse med udvælgelsen af interviewpersoner blandt de nuværende elever var det vigtigt, at samtlige fire KULT-gymnasier var repræsenteret. Vi har også tilstræbt en nogenlunde lige fordeling af elever med henholdsvis musik, billedkunst, mediefag og drama. Derudover ønskede vi så vidt muligt interviewpersoner fra 3.g. Dette ud fra en formodning om, at der sker en fortløbende kompetenceudvikling i de kreative fag således, at en elev i 3.g. har opnået flere kompetencer end en elev i 1.g. Desuden havde vi en forventning om, at elever i 3.g. ville være bedre til at reflektere over og sætte ord på deres oplevelser af de kreative fag end elever i 1.g. Vi formulerede derfor nogle udvælgelseskriterier, som vi sendte til vores kontaktpersoner på de fire gymnasier. Kontaktpersonerne havde lovet at være praktisk behjælpelige med at arrangere interviewene både med hensyn til at rekruttere interviewpersoner og booke lokaler. Af udvælgelseskriterierne fremgik det også, at vi ønskede et bredt udsnit af elever, og vi opfordrede derfor kontaktpersonerne til at forsøge at udvælge "almindelige" elever og ikke kun de mest velfungerende elever. Af nedenstående tabel fremgår den tilstræbte fordeling af fokusgrupper på skoler, fag og fagniveauer.

Tabel 4.1 Fordeling af fokusgrupper på skoler, fag og fagniveauer

Gymnasium	Sankt Annæ	Nørre G.	Aurehøj	Ingrid Jespersens
Fag/niveau	Musik/A Drama/B	Mediefag/B Musik/A	Billedkunst/C Musik/A	Billedkunst/C Drama/C

Vi har i alt interviewet ti elever fra Sankt Annæ Gymnasium, ni elever fra Nørre Gymnasium og syv elever fra henholdsvis Aurehøj og Ingrid Jespersens Gymnasium. Kønsfordelingen blandt de interviewede elever var næsten ligelig: 16 piger og 17 drenge. Hver fokusgruppe bestod af 3-7 deltagere. Interviewene varede 50-80 minutter og blev gennemført på de enkelte gymnasier i juni måned 2009. På grund af tidspunktet, som kolliderede med elevernes eksaminer, var det ikke praktisk muligt at samle tilstrækkeligt mange 3.g'ere til interviewene. To fokusgruppeinterview blev derfor gennemført med elever fra 1.g., og et blev gennemført med elever fra 2.g. Det viste sig at disse elever var reflekterede og velformulerede, så denne sammensætning af fokusgrupperne ikke gik ud over kvaliteten af de kvalitative data.

Kontaktpersonerne havde sørget for, at der under interviewene var stillet sodavand og snack frem til de studerende. Det medvirkede til at skabe en afslappet og god stemning.

Vi har endvidere interviewet ti udgåede elever (fem kvinder og fem mænd) fra afgangsårgangene 1992-2001. I udvælgelsen af de udgåede elever lagde vi vægt på, at der både skulle være udøvende og ikke-udøvende kunstnere, og at alle skulle have haft et eller flere kreative fag i gymnasiet på mindst B-niveau. Deltagelse i et kreativt fag på A- eller B-niveau ville sandsynliggøre, at de kreative fag have haft en betydelig position i gymnasietiden, og at det derfor ville være mere naturligt at spørge ind til opnåede kompetencer fra netop disse fag. De enkelte gymnasieskoler blev bedt om at udarbejde en liste med navnene på cirka ti udgåede elever, som opfyldte disse kriterier. Tabel 4.2 viser fordelingen af de interviewede udgåede elever på skoler, fag og fagniveauer.

Tabel 4.2 Fordelingen af de interviewede

Gymnasium	Sankt Annæ	Nørre G.	Aurehøj	Ingrid Jespersens
Antal interviewpersoner:	3	2	3	2
Fag/niveau	Musik/A, B Billedkunst/C	Film & tv/B Billedkunst/C	Musik/A Billedkunst/B, C	Musik/A Billedkunst/B

Fem af de interviewede har taget, eller er i gang med at tage, en kreativ uddannelse på enten musikkonservatoriet eller designskolen og arbejder i dag som udøvende kunstnere. De resterende fem har taget, eller er i gang med at tage, en universitetsuddannelse, og arbejder inden for forskellige brancher. Interviewene varede fra 45 til 60 minutter og blev gennemført hos AKF.

Vi har som nævnt gennemført enkeltinterview med to repræsentanter for henholdsvis Carlsberg Danmark og Det Kongelige Teater samt et dobbeltinterview med to repræsentanter for Wonderful Copenhagen. Ved udvælgelsen af interviewpersonerne lagde vi vægt på, at de skulle have viden om og erfaring med rekruttering af medarbejdere til de organisationer, de hver især repræsenterer. Vi har desuden tilstræbt at finde repræsentanter for store organisationer, som dels har en formaliseret rekrutteringsstrategi, dels beskæftiger medarbejdere i kreative jobfunktioner. Carlsberg Danmark er således valgt fordi, virksomheden er kendt som en innovativ virksomhed med et stærkt image og brand. Derudover var vi interesseret i at finde en repræsentant for en større kulturinstitution i Danmark, som beskæftiger udøvende kunstnere, hvorfor Det Kongelige Teater er valgt. Endelig er Wonderful Copenhagen valgt, da

Wonderful Copenhagen er et eksempel på en organisation, der er i den oplevelsesøkonomiske branche - en branche, der traditionelt beskæftiger mange medarbejdere med en kreativ eller kunstnerisk baggrund (Lorentzen og Bille 2008).

Interviewguide

Interviewene er gennemført som semistrukturerede interview. Det vil sige, at interviewerens tager udgangspunkt i en interviewguide med formulerede spørgsmål, men samtidig har mulighed for at springe rundt i guidens temaer og tilpasse spørgsmålene til den (eller de) interviewede. Der er brugt tre forskellige interviewguides til brug under interviewene med henholdsvis nuværende elever, udgåede elever og arbejdsgivere.

I interviewene med de nuværende elever har vi blandt andet spurgt til undervisningens indhold i de kreative fag, og hvordan eleverne oplever, at de kreative fag adskiller sig fra de boglige fag. Vi har også spurgt til elevernes udbytte af de kreative fag samt deres ønsker og forventninger i retning af et fremtidigt arbejde og/eller et videre uddannelsesforløb. Efter det første fokusgruppeinterview reviderede vi vores interviewguide, idet vi fandt ud af, at den var for omfattende, og at en del af spørgsmålene gav overlappende svar.

Interviewguiden til interview med udgåede elever indeholder blandt andet spørgsmål som: Hvilke fag husker I bedst fra jeres gymnasietid og hvorfor, hvilke kompetencer opnåede I via de kreative fag i gymnasiet osv. Vi spurgte også ind til de kreative fags betydning for de interviewedes videre valg af uddannelse, beskæftigelse, personlige udvikling osv.

Til interviewene med arbejdsgivere medbragte vi billeder af forskellige ansigter og bad interviewpersonerne om at pege på det ansigt, de ville vælge, hvis de skulle ansætte en ny medarbejder til en bestemt afdeling i virksomheden. De blev efterfølgende bedt om at begrunde deres valg. Denne metode blev valgt, da det er blevet påvist, at brugen af projektive metoder i interviewundersøgelser er fremmende for interviewpersonernes evne til at formulere sig omkring sensitive forhold, som fx følelsesmæssige forhold i en personaleudvælgelses-situation (Anderson m.fl. 2001).

Derudover præsenterede vi interviewpersonerne for en række kompetencekort. På kortene havde vi skrevet nogle af de kompetencer, som de interviewede elever har fortalt os, at de opnår via de kreative fag. Interviewpersonerne blev bedt om at svare på, hvorvidt det er kompetencer, der er brug for i deres virksomhed. Disse kort blev anvendt for at skabe en variation i interviewet, og samtidig viste kortene sig at fungere fint som en visualisering af nogle begreber, som ellers kunne virke abstrakte for interviewpersonen.

Alle interviewpersoner er anonymiserede i rapporten, og deres navne er opdigtede. De tre interviewguides er vedlagt som bilag (bilag 1-3).

4.3 Dokumentstudie

Undersøgelsen bygger også på et dokumentstudie af læreplanerne for de kreative fag. Formålet med dokumentstudiet har været at inddrage de officielle faglige mål med de kreative fag, således som det er beskrevet i læreplanerne. Målene med de kreative fag er søgt indarbejdet

og reflekteret i de interviewguides, der er anvendt i undersøgelsen, for dermed at sikre, at der er spurgt til relevante forhold i de kreative fag.

Læreplanerne for de kreative fag i gymnasieskolen er udarbejdet af Undervisningsministeriet og vedlagt denne rapport som bilag (se bilag 4).

5 Resultater af registeranalyse

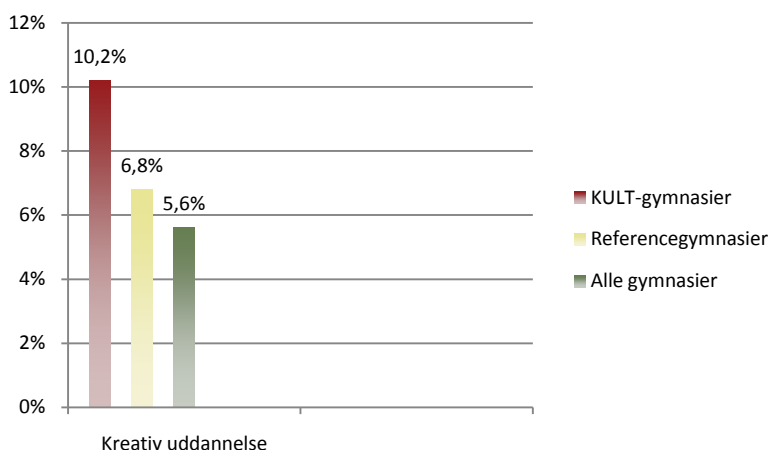
Formålet med registeranalysen er at kortlægge, hvorvidt udgåede elever fra de fire KULT-gymnasier gør brug af de kompetencer, de har opnået gennem de kreative fag. Det analyseres, om eleverne bygger videre på de kreative fag på deres vej gennem uddannelsessystemet og i deres arbejdsmarkedsforløb. Bruges kompetencerne fra de kreative fag fra gymnasieskolen rent faktisk af eleverne efter gymnasiet, når de skal vælge uddannelse og arbejde?

Dette er en væsentlig problemstilling at få belyst, idet det fra flere samfundsforskeres side er blevet påpeget, at det er afgørende for vores samfundsøkonomis konkurrenceevne at få udviklet økonomiske og sociale systemer, der formår at udnytte den menneskelige kreativitet (Florida 2005; Andersen og Lorenzen 2009). Forskningen på dette område har påvist, at de nuværende økonomiske og sociale systemer, herunder uddannelsessystemet, ikke giver alle optimale muligheder for at udfolde deres kreative potentiale, og det derfor er en væsentlig forskningsmæssig opgave at få belyst, i hvilken grad de eksisterende strukturer på uddannelses- og arbejdsmarkedsområdet virker fremmende for realiseringen af det kreative potentiale i befolkningen.

På denne baggrund er gennemført en registerbaseret analyse af, hvorvidt eleverne fra de fire kreativt orienterede gymnasier (KULT-gymnasierne) bygger videre på de kreative fag på deres vej gennem uddannelsessystemet, og eleverne fra disse gymnasier også bygger videre på de kreative fag i deres efterfølgende arbejdsmarkedsforløb.

Ser man først på det overordnede billede af uddannelsesvalget så ses følgende:

Figur 5.1 Andel af studenter fra 2003-2005 som i 2007 var i gang med en kreativ uddannelse



Anm.: Datagrundlaget, der indgår i beregningen, er for KULT-gymnasier 650 elever, referencegymnasier 1.339 elever og alle gymnasier 74.069 elever. KULT-gymnasier og referencegymnasier er beskrevet i afsnit 4.1.

Det fremgår af figur 5.1, at der er en markant forskel mellem KULT-gymnasierne på den ene side og referencegymnasier samt alle gymnasier på den anden side. I alt 10,2% af studenterne fra 2003-2005 fra KULT-gymnasierne var i 2007 i gang med en kreativ uddannelse. Tilsvarende var det 6,8% af studenterne fra sammenlignelige gymnasier uden en kreativ profil, som i 2007 var i gang med en kreativ uddannelse. Endelig fremgår det, at ser man på alle studenter i hele landet fra 2003-2005, som i 2007 var i gang med en kreativ uddannelse, så var andelen 5,6%.

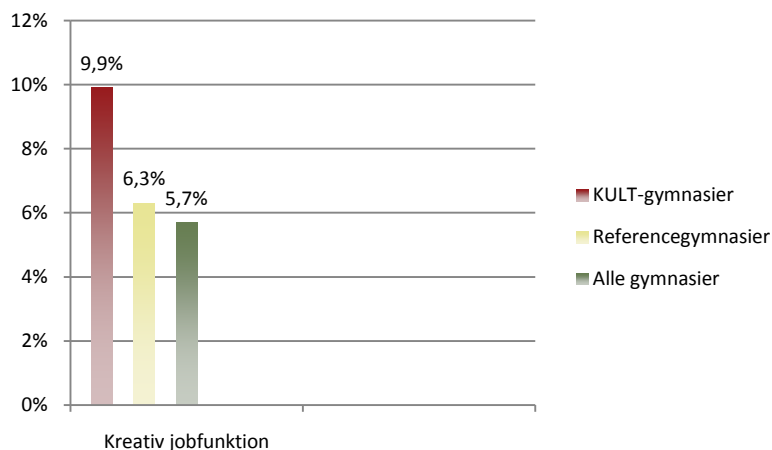
Undersøgelsen viser altså, at næsten dobbelt så stor en andel af de studerende fra de kreativt profilerede KULT-gymnasier, i forhold til landets gymnasier som helhed, vælger en kreativ uddannelse efter gymnasiet. Blandt referencegymnasierne er der en lidt større andel af studenter, end blandt gymnasier generelt i Danmark, som vælger en kreativ uddannelse. Dette skyldes formentlig, at sammensætningen af elever og uddannelsesmulighederne i Københavnsområdet er forskellig fra landet som helhed, og dette har en afsmittende effekt på uddannelsesvalget efter gymnasiet.

Undersøgelsen dokumenterer dermed, at de kreative kompetencer, som eleverne erhverver sig i KULT-gymnasierne bliver brugt aktivt i elevernes senere uddannelsesvalg. Dette indikerer, at de eksisterende kreative fag og strukturer i gymnasieuddannelsen fremmer det kreative potentiale blandt eleverne på en sådan måde, at en relativ stor andel af eleverne vælger at bygge videre på de kreativt orienterede kompetencer i deres videre uddannelsesforløb.

En uddybende og mere omfattende analyse ville kunne afdække en række yderligere relevante forhold på området. Her tænkes blandt andet på spørgsmålet om, hvilke kreative uddannelser, som primært baserer optagelse af nye studerende på studenter med en kreativ baggrund. Dertil kommer, at det kunne være interessant at få belyst, hvilke kreative fag og fagkombinationer, som studenter primært kan tage med sig i et kreativt uddannelsesforløb. Disse forhold kunne med fordel tages op i kommende analyser.

Det næste spørgsmål, som melder sig, er, hvorvidt eleverne fra de kreative fag i gymnasiet også bygger videre på deres kreativt orienterede kompetencer i deres efterfølgende arbejdsmæssige karriere. Ser vi på det overordnede billede af arbejdsmarkedstilknytningen ses følgende:

Figur 5.2 Andel af studenter fra 1997-2000 som i 2006 havde en kreativ jobfunktion



Anm.: Datagrundlaget, der indgår i beregningen, er for KULT-gymnasier 660 elever, referencegymnasier 1.798 elever og alle gymnasier 82.818 elever. KULT-gymnasier og referencegymnasier er beskrevet i afsnit 4.1.

Det fremgår af figur 5.2, at der i lighed med uddannelsesvalget er en markant forskel mellem KULT-gymnasierne på den ene side og referencegymnasier samt alle gymnasier på den anden side. I alt 9,9% af studenterne fra 1997-2000 fra KULT-gymnasierne havde i 2006 en kreativ jobfunktion. Tilsvarende var det 6,3% af studenterne fra sammenlignelige gymnasier uden en kreativ profil, som i 2006 havde en kreativ jobfunktion. Det fremgår også, at hvis man ser på alle studenter i hele landet fra 1997-2000, som i 2006 havde en kreativ jobfunktion, så var andelen 5,7%.

Undersøgelsen viser altså, at der er en markant større andel af studerende fra de kreativt profilerede KULT-gymnasier i forhold til landets gymnasier som helhed, som får et kreativt jobindhold efter gymnasiet og efter endt uddannelse. Blandt referencegymnasierne er der en lidt større andel af studenter, end blandt gymnasier generelt i Danmark, som får et kreativt jobindhold. Dette kan igen skyldes, at sammensætningen af elever og jobmulighederne i Københavnsområdet er forskellig fra landet som helhed, og dette har en afsmittende effekt på arbejdsmarkedsforløbet efter gymnasiet og efter endt uddannelse.

Undersøgelsen dokumenterer dermed, at de kreative kompetencer, som eleverne erhverver sig – eller videreudvikler – i KULT-gymnasierne bliver brugt aktivt ikke alene i elevernes senere uddannelsesvalg men også i elevernes arbejdskarriere efter endt uddannelse.

Også på dette område kunne yderligere analyser være relevante. Det kunne eksempelvis være relevant at se nærmere på, hvor stærk sammenhængen er mellem kreative fag i gymnasiet og forskellige typer af kreative/kunstneriske jobfunktioner. Det kunne ligeledes være relevant at se nærmere på sammenhængen mellem de kreative fag og mere innovative jobfunktioner, som ikke nødvendigvis har et kunstnerisk indhold, fx kommunikation eller produktudvikling.

Samtidig kunne det også være relevant at få belyst, om der er en direkte sammenhæng mellem kreative fag i gymnasiet, kreative uddannelser og kreative jobfunktioner, og om der er mulighed for at styrke denne sammenhæng?

6 Resultater af interviewundersøgelsen

I det følgende gengives resultaterne af den kvalitative interviewundersøgelse med nuværende og udgåede elever fra de fire kreativt orienterede gymnasier (KULT-gymnasierne), som alle har eller havde et eller flere kreative fag i gymnasiet. I slutningen af afsnittet fremlægges resultaterne af de interview med arbejdsgivere, som er gennemført. Hermed er det muligt at få en indikation af, om der er brug for den type kompetencer, som udvikles i de kreative fag i gymnasiet.

Det vil fremgå, at eleverne stort set alle sammen giver udtryk for at være meget glade for og optagede af de kreative fag. Dette er ikke så overraskende, eftersom de fleste af dem netop gik efter en skole med en musisk og kreativ profil, da de valgte gymnasium. Flere af dem fortæller også, at de havde spillet musik og teater eller på anden måde arbejdet kreativt i flere år, inden de startede i gymnasiet, ligesom mange af dem fortsat spiller musik, teater osv. også uden for skolen. Elevernes generelle interesse for kreative aktiviteter farver uden tvivl deres holdninger til de kreative fag, og måden fagene bliver italesat på i interviewene. Havde vi gennemført interviewene på fire gymnasier med fx en stærk naturvidenskabelig profil var resultatet sandsynligvis blevet et andet. Dette gælder formentlig også, hvis interviewene var blevet gennemført med elever, som kun har haft et kreativt fag på C-niveau og som et obligatorisk fag. Når interviewene efterlader et meget positivt billede af de kreative fag hænger det altså sandsynligvis sammen med elevernes interesse for fagområdet, for som en elev siger:

Mads: Man bliver glad for at gøre det, man godt kan lide, hvad enten det er at spille drama eller musik eller male billeder, når vi får mulighed for at gøre det, så bliver vi jo glade, og det er tilsvarende, hvis du nu er voldsomt businessminded, så vil du også elske at have fire timers erhvervsøkonomiundervisning, og det ville vi jo alle sammen – os der sidder her – sidde og gabe os ihjel over.

I analysen har der været fokus på, hvad eleverne i de kreative fag får ud af undervisningen. Analysen kan altså ikke vise, hvad det er for nogle negative elementer, som eleverne forbinde med de kreative fag.

6.1 Nuværende elever

Der er gennemført syv fokusgruppeinterview med nuværende elever fra KULT-gymnasierne. De interviewede har alle sammen haft mindst et kreativt fag i gymnasiet på enten A-niveau, B-niveau eller C-niveau. Det er blevet tilstræbt, at interviewede elever var "almindelige" elever og ikke kun de mest engagerede og kreative elever.

Arbejdsformen i de kreative fag

I interviewene bad vi eleverne give deres bud på, hvordan undervisningen i de kreative fag adskiller sig fra undervisningen i andre fag, ligesom vi bad dem beskrive, hvordan en almin-

delig undervisningstime i henholdsvis billedkunst, drama, mediefag og musik forløber. For en nærmere beskrivelse af arbejdsformen og elevernes læreprocesser i de kreative fag kan man med fordel se på et igangværende forskningsprojekt ledet af Søren Bechmann fra DPU (se www.kultgym.dk).

Eleverne begrundet blandt andet deres begejstring for de kreative fag med, at de er mere fysisk aktive i undervisningen sammenlignet med undervisningen i mange af de boglige fag, hvor de sidder mere ned. De oplever også, at de bruger deres fantasi mere i de kreative fag, og at de har mulighed for at sætte deres personlige præg på de opgaver, der stilles, ligesom der lægges mere op til diskussioner i undervisningen. Afvekslingen mellem de kreative og de mere boglige fag nævnes også som noget positivt, og eleverne bruger ord som frihed, break, åndehul, forfriskende og hygge om de kreative fag, men påpeger samtidig, at det ikke skal forstås som om, de ikke laver noget i fagene. De oplever desuden, at de kommer hinanden mere ved i de kreative fag sammenlignet med andre fag, og at det styrker sammenholdet og fællesskabsfølelsen.

I stort set alle interviewene nævnes det, at undervisningen i de kreative fag adskiller sig ved, at den både består af en teoretisk og en praktisk del, og at eleverne ikke på samme måde som i de andre fag skal nå frem til et bestemt facit. Eleverne fortæller, at undervisningen typisk starter med en teoretisk gennemgang og diskussion af noget læst stof, som efterfølgende afprøves ved hjælp af forskellige praktiske øvelser. Nogle elever oplever, at den teoretiske del af undervisningen fylder for meget, mens andre synes, at fordelingen mellem teori og praktisk arbejde er passende. De er dog enige om, at kombinationen af teoretisk og praktisk arbejde er god, fordi de husker og forstår teorierne bedre, når de får lov til at afprøve dem i praksis.

Flere elever giver eksempler på, hvordan de også arbejder kreativt og kombinerer teoretisk og praktisk arbejde i flere andre fag. Det er således ikke kun i de kreative fag, eleverne udvikler deres kreative kompetencer men også i de mere bogligt orienterede fag. Tre elever fortæller fx om en dansktime, hvor deres lærer, som også underviser i billedkunst, hentede pap, papir, sakse, lim osv., og bad dem lave nogle plancher over de vigtigste elementer i en novelle. Et andet eksempel er et undervisningsforløb i fysik, hvor en klasse tog ud til Dyrehaven og fik til opgave at lave en katapult, som skulle skyde så langt som muligt. Eller biologitimen, hvor eleverne skulle lære om DNA, og hvor deres biologilærer, som også er danselærer, bad dem danse DNA. I det følgende fortæller Niels om en lidt utraditionel kemilærer:

Niels: ... vores kemilærer har gjort meget det der med, at så har han sagt, nå nu skal vi fremstille medicin fx en hovedpinepille – find ud af hvordan man gør. Og så stod vi der – nå hvordan – fordi man plejer jo at få et stykke papir, hvor der står, hvad man skal gøre. Så sagde han bare, jamen gå på nettet eller et eller andet, og så måtte vi støbe vores eget forsøg sammen.

Eleverne plejer ifølge Niels at få udleveret et stykke papir med anvisninger på, hvordan en given opgave kan løses. Derfor følte de sig i første omgang rådvilde, da kemilæreren brød med den gængse arbejdsform, og lod det være op til dem selv at finde ud af, hvordan de vil løse

opgaverne. Eleverne er enige om, at de husker bedre, når det lærte er knyttet til oplevelser og konkrete aktiviteter, og når de selv skal finde ud af, hvordan de løser en given opgave:

Morten: Det gør det nemmere at huske, tror jeg. Det er det samme med den dans der [DNA-dansen]. Jeg tror aldrig, jeg havde husket det med protein – hvad det hed, og hvordan det hele foregik, fordi det eneste jeg kan se i hovedet, det er bare, at der er nogen, der render rundt sådan her. Men stadigvæk har man historien bag det, så tror jeg, det er meget nemmere at huske det – ligesom i kemi, når vi selv har fundet det.

Ifølge Hans Henrik Knoop, der er lektor på Danmarks Pædagogiske Universitet og forsker i læring og kreativitet, er det netop vigtigt, at man er i fysisk bevægelse, når man skal tilegne sig ny viden. Derved husker man nemlig det, man lærer, bedre (Knoop 2009). Det er en forudsætning for at lære noget, at man som eleverne i undervisningseksemplerne ovenfor er aktive og engagerede i undervisningen og har ejerskab til projekterne, mener Knoop: "Det er metaforisk talt en afgørende forudsætning for pædagogisk succes, at elever og studerende forbliver i det pædagogiske førersæde, hvad deres egen læring angår, og hvad angår deres chancer for at kvalificere deres kreativitet" (Knoop 2009). Han bruger forskellen mellem at være chauffør og passager i en bil som en metafor til at underbygge denne pointe. Som chauffør lærer man at bruge bilens bremse, rat, speeder osv., ligesom man husker vejen bedre, når man selv kører bilen. Man lærer med andre ord mindre, når man bare er passager, og derfor vil en god kørelærer i høj grad overlade rattet til sine elever. Man kan sige, at lærerne i eksemplerne ovenfor netop "overlader rattet" til de studerende i overført betydning.

Også den svenske kreativitetsforsker Lars Lindström har et bud på, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, hvis man vil fremme elevernes kreativitet. Han mener, at der er fire forskellige aspekter, som kendetegner kreativitetsfremmende undervisning (Tanggaard 2009:39). Eleverne skal blandt andet have lov til at fordybe sig og arbejde i længere tid med få materialer og ideer frem for hele tiden at skifte emne, materiale og opgave. De skal også aktivt opmuntres til at eksperimentere, udforske, ændre og forsøge nye ting og belønnes for deres risikovillighed. Undervisningen skal desuden skabe sammenhæng mellem teori og praksis, og give eleverne mulighed for at vurdere såvel deres eget som andres arbejde og for at få feedback af en god lærer eller mester (Ibid.).

Selvom der som nævnt også arbejdes praktisk i andre fag end de kreative, oplever flere af de interviewede elever alligevel, at de bliver mere aktivt involverede i de kreative fag:

Thor: ... [musik] er i det hele taget et meget mere aktivt fag. Når vi synger, hvilket vi gør hele tiden, så er vi i hvert fald på, altså det er jo ikke religion, hvor man sidder og sover på bagerste række, indtil man bliver spurgt om noget. Man er up front, og om man så synger igennem eller måske bare mimer, fordi man ikke er så tryk ved det, så er man i hvert fald tvunget til at stå der. Så du kan ikke gemme dig på samme måde. Du deltager mere i undervisningen end i mange mere boglige fag.

Mona: ... i drama kommer man op og prøver teorierne på sig selv, og jeg ved godt, at man ikke kan prøve de matematiske teorier på sig selv, men jeg synes, at man har sig selv mere med i de kreative fag. Og på mange måder siger det mig mere, fordi jeg kan få noget personligt ud af det, eller det påvirker på en eller anden måde, fordi du har dig selv med, hvor matematik er meget sådan – du sidder og kigger på en tavle med en masse tal, og det involverer mig ikke specielt meget sådan personligt.

Ifølge Thor og Mona involveres eleverne altså mere aktivt i undervisningen i musik og drama end i mange af de boglige fag, og de kan godt lide at komme ud på gulvet og bruge kroppen og stemmen. En elev oplever også, at der stilles nogle andre krav til eleverne i de kreative fag, og at de får mere ansvar sammenlignet med de boglige fag. Han begrundet det med, at man i de boglige fag kan læse sig frem til det meste, mens det i de kreative fag i høj grad handler om at få en god idé og om at kunne sit håndværk. I mediefag får eleverne et stort ansvar, når de fx sendes ud i byen for at filme med dyrt optageudstyr og selv skal finde en location, og lave aftaler med eventuelle skuespillere osv. De bliver ofte stillet over for uventede problemer, som kræver, at de kan improvisere og træffe hurtige beslutninger. En elev fortæller, at et vejrskift fx kan være et problem, når man er på optagelse og gerne vil have den samme belysning i alle scenerne. Da eleverne skulle optage deres eksamensproduktion havde de lavet en aftale med en café ejer, om at optage i vedkommendes café, som havde den rette bodegastemning til filmen. Da de ankom til cafeen tidligt om morgenen, var der imidlertid dækket op til barnedåb med hvide duge og stearinlys over det hele, og den lurvede bodegastemning var væk. De var derfor nødt til at spørge caféejeren, om de måtte rykke rundt på interiøret, hænge tæpper for vinduerne osv. for at få stemningen frem igen. Eleverne er enige om, at det er rart at blive udfordret og få ansvar:

Sofie: ... [mediefag] er jo også sådan et fag, der kan gå ind og afspejle virkeligheden lidt, fordi det er nogle strukturer, hvor man skal kunne samarbejde, man skal kunne tænke selvstændigt, man skal kunne tænke hurtigt, det er ikke bare at sidde inde i et klasselokale, man er ude i den virkelige verden og skal tale med rigtige mennesker, så det, synes jeg også, er det, der har været fedt. At man får lov at komme ud og se i stedet for bare at sidde herinde og læse matematik.

Thomas: Ja, og man står meget for det selv, altså der er ikke nogen lærer, som går rundt i klassen og holder dig i hånden, hvis det går galt, fordi du jo er ude på settet, og du har fået dine ting med og sådan noget, og så har du et ansvar over for alle de personer uden for filmen, som du har involveret i den, så der bliver man nødt til selv at tage ansvar, og det er også rart. Hvor man tit får ekstremt meget hjælp i klassen, og læreren guider en den vej, man skal, sådan så der ikke er nogen tvivl om, at størstedelen af klassen nok skal finde vej, så bliver det lagt mere over til en selv her.

Ifølge Knoop er det netop, når man som Sofie og Thomas engagerer sig i og føler ejerskab og ansvar for opgaverne, at man for alvor får gang i læreprocesserne (Knoop 2009). Eleverne oplever også, at de får stor frihed i forhold til udformningen af de opgaver, der stilles i de kreative fag, og at det stimulerer deres fantasi og refleksionsevne. En elev fremhæver det som noget positivt ved undervisningen i drama, at den giver et stort rum for individuel fortolkning:

Søren: ... det er dig selv, der skal producere et resultat. Der er ikke på forhånd givet et facit, at sådan her er det. [...] Vi har været inde og se en masse teaterforestillinger i løbet af året [...], og det er fantastisk, at jeg kan sige, nå men jeg synes, at det virkede sådan her, fordi der ikke er noget facit, og det er også sjovere, når du selv skal lave det, fordi du kan selv lave alting, og så kan det godt være, at dramalæreren siger: "Jeg synes ikke, det virkede så godt". Nej, men jeg synes, at det betød sådan og sådan. På den måde synes jeg, at det er et interessant fag i forhold til alle mulige andre fag, hvor der er en bestemt mening, du skal frem til".

Søren behøver ikke at være enig i lærerens eller de andre elevers fortolkning af en teaterforestilling, fordi der kan være flere mulige måder at forstå og fortolke den på. Læreren sidder med andre ord ikke inde med det rigtige svar, og netop derfor føler han, at der er en ligeværdig relation mellem læreren og eleverne i drama. En anden elev siger i tråd hermed, at der i de kreative fag lægges mere op til diskussioner mellem lærer og elever, end det fx er tilfældet i matematik, hvor facit som regel ikke kan diskuteres. Via diskussionerne trænes eleverne i at reflektere over og udtrykke deres meninger, holdninger og følelser. Man kan også sige, at de udvikler deres selvstændighed og kritiske sans.

Det er en gennemgående opfattelse blandt eleverne på tværs af alle interviewene, at de kreative fag er kendetegnet ved, at der ikke på forhånd er givet et bestemt "facit", eleverne skal nå frem. De opgaver, der stilles, kan typisk løses på flere forskellige måder. Flere elever påpeger dog, at der i den musikalske udfoldelse i musiktimerne ofte er nogle rammer og regelsæt – et "facit", som er givet på forhånd. Alligevel oplever de en stor grad af frihed til at improvisere og afprøve muligheder inden for de udstukne rammer og regelsæt i musiktimerne. En elev sammenligner i det følgende interviewcitater måden at løse opgaver på i musik og matematik:

Emil: ... du har fx en melodi, og så får du at vide hvilken slags akkorder, der skal på, og så skal du selv sidde og fylde nogle toner på, og der er et ocean af regler, som man skal følge. Der er nogle systemer, men samtidig skal du inden for det her system finde på at vende tingene lidt om og bøje tingene lidt og afprøve alle mulige former inden for det system også nogle ting, som måske går lidt ud over systemet for at komme frem til det rigtige, og det skal man jo også nogen gange i matematik.

En anden elev tilføjer:

Sofus: Lige præcis, det er det, der er interessant, fordi du netop i musik har de der helt klare regler og det med, at du prøver alting, så kommer du også til at tænke sådan i de andre fag, at i stedet for, at man netop bare går for den løsning, så tænker man: "Hov, kan det lyde bedre, hvis jeg nu lige bytter om på nogle ting". Og det er rigtig fedt, fordi lige præcis på den måde betyder det, at man går lige til grænsen af de der systemer og prøver at finde ud af, hvor langt man kan strække den.

Flere andre elever oplever ligesom Sofus, at den evne til at improvisere og afsøge muligheder, som opøves – ikke bare i musik men i de kreative fag i det hele taget – smitter af i andre fag. De bliver bedre til at takle opgaver og forestille sig flere forskellige og nye måder at løse opgaverne på.

En væsentlig pointe ved KULT-samarbejdet er netop forventningen om, at der sker en transfer- eller overførselseffekt fra de kreative fag til elevernes generelle kompetencer. Ledere og lærere på de fire KULT-gymnasier har således en forventning om, at arbejdet med de kreative fag stimulerer elevernes udvikling og læring i al almindelighed – at de simpelthen bliver bedre elever og bedre til at klare udfordringerne i vidensamfundet via arbejdet med de kreative fag. Flere lærere på Sankt Annæ Gymnasium har erfaret, at der er en sådan transfer eller overførselseffekt fra de kreative fag. I et festskrift, som udkom i forbindelse med skolens 75-års-fødselsdag, beskriver Ib Lucas (lektor i dansk og drama ved Sankt Annæ Gymnasium) hvordan, der sker en overførselseffekt fra de kreative fag til andre fag. Ifølge ham opstår der fællesskabsfølelser, arbejdsfællesskaber og disciplin blandt eleverne, når de spiller eller synger sammen, som smitter af på de andre fag: "Man er sammen om noget så mærkeligt som at frembringe lyd, og denne lyd skaber bestemte følelser. Mellem udøverne, mellem tilhørerne, mellem udøverne og tilhørerne indbyrdes [...]. Ud over fællesskabet er der også tale om et arbejdsfællesskab. Rigtig hårdt arbejde endda, der kræver øvelse, gentagelser, personlig ansvarlighed, respekt for hinanden og noget så gammeldags som disciplin". Det er ifølge Ib Lucas blandt andet elevernes evner til at samarbejde, tage ansvar og være disciplinerede som oparbejdes gennem de kreative fag, og som smitter af på andre fag. Det er dog ikke endegyldigt dokumenteret, at en sådan transfer- eller overførselseffekt fra de kreative fag til elevernes generelle kompetencer finder sted, som blandt andet Frede V. Nielsen har påpeget (Nielsen 1994; Nielsen 2004).

Selvdisciplin og evnen til at performe

Flere af elevernes udtalelser understøtter teorien om en overførselseffekt fra de kreative fag. I interviewene nævnes det eksempelvis, at særligt de elever, der har musik, udvikler selvdisciplin og en evne til at fokusere og koncentrere sig, som kan overføres til andre fag. Hvis man gerne vil være noget inden for musikken, kræver det nemlig ikke bare talent men også en stor portion selvdisciplin, mener eleverne. Flere af musikeleverne fortæller, at de øver sig i flere timer om dagen på deres instrument, og at den evne til at sætte sig ned og koncentrere sig og "lukke verden ude", som de opøver derved, kommer dem til gode, når de skal lave lektier i andre fag:

Morten: ... jeg er et af de der syge mennesker, som sidder og øver fem timer om dagen på mit værelse og ikke har noget liv, men det er kommet mig ret meget til gode med hensyn til de projekter, vi har skullet lave [...], fordi jeg har evnet at sætte mig ned og lukke hele verden ude [...]. Den disciplin, jeg får ved musikken, kan overføres direkte, fordi man får fokus og evnen til at tage skyklapper på.

En elev mener, at netop den selvdisciplin og evne til at fokusere og koncentrere sig som opøves gennem musikken er en af årsagerne til det høje karaktergennemsnit på Sankt Annæ Gymnasium. De gode karakterer kan imidlertid også skyldes andre faktorer som fx elevernes sociale baggrund, eller at eleverne på Sankt Annæ er gode til at performe, som en anden elev foreslår. Det nævnes i flere af interviewene – også på de andre skoler – at især fagene musik og drama styrker elevernes evne til at performe. De fortæller, at de er blevet mere bevidste om, hvordan de taler, udtrykker sig, og hvad de signalerer. De er også blevet mere åbne og udadvendte og mindre generte, og det hjælper dem i mange forskellige sammenhænge, som fx når de skal holde oplæg foran klassen eller til mundtlig eksamen. To dramaelever fortæller i det følgende om vigtigheden af at kommunikere med overbevisning i en eksamenssituation:

Sune: ... det at kunne performe det er da 80% af en eksamenssituation – altså hvis du sidder og taler sådan her (taler lavt) og hele tiden tager dit hår om bag ørerne, så er det da mega-irriterende at se på, men hvis du sidder sådan her (læner sig frem på stolen og kigger interesseret) og kigger folk i øjnene, så er det da en meget mere spændende samtale.

Sara: Ja, og selvom du ved, at alt det, du siger, er helt forkert, men du sidder alligevel og siger, jeg er sikker på det her, og du kører bare der ud af – det mod du får der og kan bruge, det udtrykker sig tydeligt i eksamenssituationerne.

Og det er ikke kun til eksamen, eleverne trækker på deres evne til at performe:

Søren: ... sådan noget som drama kan du bruge til en hel del. Drama er jo at performe og sælge dig selv, og det skal du bruge i alle situationer, det er jo det, vi gør hver gang, vi skal have et job eller til eksamen, så er det jo det, vi gør.

Anders: Os der synger hver dag, vi er vant til at udtrykke vores følelser, og det gør måske også, at man er bedre til at række hånden op og sige, jeg synes det her, og jeg synes ikke det her, selvom hele klassen synes noget andet.

Flere andre elever fortæller også, at de har fået mere selvtillid og lettere ved at stille sig op foran klassen og fremlægge gruppe- eller projektarbejde i andre fag. En elev føler, at han er blevet mere fri og tænker mindre over, hvad andre måtte tænke om ham. Ifølge eleverne er der altså også en overførselseffekt fra dramaundervisningen, idet de opnår større selvtillid, mod og kropsbevidsthed, som smitter af ikke bare på undervisningen i andre fag, men på deres generelle adfærd.

Fællesskabsfølelse og evnen til at samarbejde

I interviewene fremhæves det som noget positivt og kendetegnende for de kreative fag, at de kræver dialog og samarbejde mellem eleverne og skaber sammenhold og fællesskabsfølelse. Selvom eleverne også indimellem er nødt til at samarbejde i andre fag, oplever de, at der i højere grad stilles krav til deres samarbejdsevner og evner til at give plads og lytte til hinanden i de kreative fag. En elev fortæller om forskellen mellem gruppearbejde og sammenspil:

Søren: Det er tit i gruppearbejde, at der bare er én, der tager styringen og siger "nu kører jeg" eller den der type som "I andre laver det ikke godt nok, nu laver jeg hele opgaven", og det kan man ikke i musik. Der er alle nødt til at bidrage, for ellers lyder det bare ad helvede til. Der er ikke én, der kan sidde og spille halvt eller lægge halvt arbejde i det.

En anden elev siger tilsvarende, at det bryder illusionen, hvis én person tager al opmærksomheden i en teaterforestilling i stedet for at spille sammen med de andre på scenen. Drama handler nemlig om at spille sammen og reagere på hinandens spil, ellers fungerer det ikke. I drama ser eleverne hinanden i nogle meget følsomme situationer, når de er på gulvet og laver de ofte grænseoverskridende øvelser. Det bliver meget hurtigt personligt, fortæller en elev, som mener, at det skaber et godt sammenhold på dramaholdet, fordi man bakker op om hinanden og lærer sig selv og de andre rigtig godt at kende. Også i mediefag trænes eleverne i at samarbejde med andre om at løse konflikter og problemer:

Maria: ... Man er afhængig af de andre i gruppen, for der skal være en til at holde kameraet og en til at holde lyd, og hvis de forskellige ikke gør deres funktion, så bliver der ikke nogen film. Og hvis gruppen ikke kan samarbejde om en idé, bliver der heller ikke nogen film. Så det kræver meget samarbejde, og det stiller store krav til samarbejdet.

Eleverne fortæller også i flere af interviewene spontant om aktiviteter, der foregår uden for den normale skoletid på gymnasierne som fx musicals, rytmiske aftener, kor, musikundervisning osv. Særligt eleverne på Sankt Annæ gymnasium taler meget begejstret om det årlige SAG-show, som de selv står for at producere. Alle forberedelserne til showet foregår efter skoletid, og eleverne fortæller, at januar er en meget hektisk måned, "hvor der bliver øvet og øvet og øvet". Men selvom eleverne stresser op til premieren på showet, fordi de både skal lave lektier og show, så har de det alligevel sjovt, fortæller en elev. "Det er virkelig en måned, hvor 350 mennesker har det for vanvittigt fedt sammen", supplerer en anden elev. De aktiviteter som foregår efter skoletid og forberedelsen af dem er med til at skabe sammenhold og fællesskabsfølelse på kryds og tværs af klasser og årgange, mener eleverne på de fire skoler.

Anerkendelse

Det kan være både angstfremkaldende og grænseoverskridende at stille sig op foran klassekammeraterne i musik eller drama. Det kræver mod og får blodet til at rulle og adrenalinen

til at pumpe. Samtidig oplever eleverne, at muligheden for at opnå anerkendelse for deres præstationer er større i de kreative fag end i mange af de andre fag. Flere elever fortæller, at det netop er muligheden for at udtrykke sig og opnå anerkendelse, der motiverer og engagerer dem i fagene. Emil siger fx:

Emil: ... Hvis du går op og laver en historiefremlæggelse, som er sindssyg god, så får du lige det obligatoriske klap, når du sætter dig ned, men hvis der er en, der kommer op, om det så er på tværfløjte eller guitar eller bongotrommer, er man nærmest sendt i skyerne, fordi det er noget helt særligt, og den oplevelse er rar at få. Og så synes jeg også bare, at det gør, at man har lyst til at gøre det andet, for så er man lige pludselig ikke så bange mere.

Den ros og anerkendelse, Emil opnår i musiktimerne, betyder altså, at han også bliver mere modig og får lyst til at fremlægge ting for klassen i andre fag. Når han oplever, at det giver mere anerkendelse at optræde i musiktimerne, kan det hænge sammen med, at eleverne sætter sig selv mere på spil, når de spiller eller viser noget, de selv har produceret, hvad enten det er i billedkunst, drama, musik eller mediefag. Deres personligheder træder tydeligere frem, når de synger en sang eller viser en film, de selv har lavet osv., end når de fx refererer, hvad der står i en historiebog eller fremlægger en matematikopgave:

Jens: ... når du skal synge, kan du meget mere få lov til at vise, hvem du er, og hvad du gerne vil med noget. Altså en matematikopgave den siger ikke så meget om personen, der har lavet den ud over, at man evt. er god til matematik, men hvis man nu skal op og synge, og man lægger en særlig betoning på et eller andet, man har måske selv skrevet nummeret eller et eller andet, der kommer man ligesom ind under huden på folk, og de kan måske godt få et glimt af, hvad han vil sige med det her. Det får man ikke så meget ud af i fysik eller matematik, det er jo ikke på samme måde.

Netop fordi eleverne investerer sig selv, når de optræder for hinanden i de kreative fag er glæden og stoltheden stor, når det går godt:

Rosa: ... uanset hvor mange gange man gør det [improviserer i drama], så synes jeg altid, det er grænseoverskridende, fordi det er nok den der menneskelige natur med, at man ikke vil fejle, og man vil ikke se dum ud foran andre og mislykkes, og nogen gange laver man noget lort, men andre gange bliver det faktisk rigtig, rigtig godt, og det er det vildeste kick, man får, synes jeg, når man er blevet kastet ud i noget, og det så ender rigtig godt, så føler jeg mig kreativ.

Kreative fag – god afveksling fra de boglige fag

Flere elever giver udtryk for, at de boglige fag indimellem er lidt tunge, og at det derfor er dejligt afvekslende at have de kreative fag, hvor de er mere fysisk aktive og sidder mindre

ned. Det at have en billedkunst- eller mediefagstime at se frem til sidst på dagen betyder også, at de har nemmere ved at komme igennem de øvrige undervisningstimer:

Sune: Hvis jeg ved, at vi skal have musik og samspil, glæder jeg mig til det hele dagen, og så bliver de andre timer heller ikke så kedelige, fordi du ved, at du har det forude, og det gør, at du liver lidt op og måske kommer nemmere igennem den røv-syge historietime.

Søren: Jeg synes, det er fantastisk med den afveksling, fordi uanset hvem du er, og hvor glad du er for at læse, så kan man godt køre lidt død i at sidde og høre om integralregning eller skånekrig eller Sartre, eller hvad ved jeg. Altså det kan godt blive lidt puha i længden, og så er det fedt at få lov til at bruge sig selv på en anden måde. Altså at tænke på en anden måde, altså, jeg synes virkelig, det er rart.

Elevernes oplevelser af flow

Den amerikanske psykolog Mihaly Csikzentmihalyi definerede i 1992 begrebet "flow", som er en tilstand, hvor mennesket er så koncentreret om og opslugt af en aktivitet, at tid og sted glemmes, og hvor læringspotentialer udnyttes helt ud (Knoop 2009). Et menneske i flow, oplever virkelyst, fordybelse og engagement i det, hun eller han er i gang med, og tilstanden efterlader den enkelte med en intens følelse af mening, tilfredshed, energi og glæde. Flow handler ifølge Hans Henrik Knoop om at være til stede i nuet og være selvforglømmende (Knoop 2009).

I interviewene beskriver flere elever oplevelser, de har haft i de kreative fag, som kan tolkes som flow-oplevelser eller -tilstande. I det følgende fortæller Søren eksempelvis om en god oplevelse i drama:

Søren: ... hvis du kan komme ud på det punkt, hvor du overgiver dig selv til dramaet, fordi tit tænker man jo sindssygt meget, når man skal lave de ting her, men det er fantastisk de øjeblikke, hvor du bare overgiver dig fuldstændig. Jeg lavede et dramaprojekt, og der var der på et tidspunkt, hvor jeg skulle sidde og græde, og mig og ham jeg spillede sammen med, vi havde øvet det her sindssygt mange gange, og der havde vi også siddet og haft det lidt sjovt med det, og da vi så gik ind og gjorde det foran klassen, så sad vi sgu og græd, og det var sådan helt wow – det var en helt speciel oplevelse, det der med bare at få lov til at være der og leve det, og man kunne mærke, at hele salen var med én netop sådan en udefinerbar følelse af, at det her var bare helt rigtigt. Det var fedt!

Søren overgiver sig, som han selv siger, til dramaet, dvs. at han lever sig helt ind i rollen og bliver både selvforglømmende og nærværende på scenen. Der opstår en speciel fællesskabsfølelse med publikum, og det giver ham en følelse af glæde og mening. En anden elev Morten fortæller også om at være i flow, når han spiller musik:

Morten: ... det er den mest fantastiske følelse i verden at stå og give den gas. Der er ikke noget bedre. Det er ligesom at være på et eller andet. Det er et rush af en eller anden art at stå og levere, det er en følelse af, at man står på toppen af hele verden og kigger ned i en halv time.

Elevernes fremtidsplaner

Eleverne blev afslutningsvis i interviewene spurgt om deres fremtidsplaner. En del drømmer om at blive musikere, skuespillere eller på anden måde komme til at arbejde kreativt, men er samtidig meget bevidste om, at det er svært og kræver hårdt slid. Flere spiller som nævnt også musik og teater uden for skolen og overvejer at søge ind på skuespillerskolen, MGK (Musikalsk Grundkursus²) og/eller musikkonservatoriet efter gymnasiet. Der er dog også mange af de interviewede elever, som overvejer at søge ind på universitetet, men som samtidig fortæller, at de helt sikkert vil fortsætte med at dyrke musik, teater, billedkunst osv. på hobbyplan, fordi de ikke kan undvære det. Eleverne fortæller også, at mange elever i 1.g. har et romantisk billede af, hvad det vil sige at være musiker og kunstner i det hele taget, og at de har en idé om, at de skal være rockstjerner. I løbet af uddannelsen bliver de typisk mere realistiske og opdager, hvor hård konkurrencen er. De bliver usikre på, om de er dygtige nok til kunne leve af musikken, eller også opdager de, at de har en masse kompetencer inden for et andet område, og at de skal noget helt andet, forklarer eleverne.

I flere af interviewene nævnes stillesiddende kontorarbejde som noget, de unge ikke har lyst til. De begrundet det blandt andet med, at de foretrækker et mere udadvendt og afvekslende job i et foranderligt arbejdsmiljø.

Sune: Mine forældre er sådan nogle computerting, der har siddet bag en computer de sidste 20 år, og jeg har det sådan, at det vil jeg bare ikke. Jeg vil ud og lave alt muligt andet, jeg vil hele tiden have det der nye, og om det så bliver fordi, jeg skal stå på scenen eller bag et kamera, eller fordi det er mig, der deler taxaboner ud – det er et foranderligt miljø, jeg gerne vil have.

Jesper: ... et kontorjob det er ikke så tillokkende, når der også er en alternativ fremtid, der hedder, du kan stå på scenen og fyre den af med din guitar eller et eller andet, så det er jo klart det, jeg helst vil.

Det gælder for stort set alle de interviewede elever, at de har forestilling om, hvad de gerne vil efter gymnasiet. Flere regner med at tage et sabbatår, inden de starter på en kreativ uddannelse eller en mere boglig uddannelse på universitetet. De drømmer typisk om at blive kunstnere eller akademikere og arbejde som musikere, skuespillere, gymnasielærere, forfattere, journalister, fotografer osv. Ingen nævner beskæftigelse inden for fx håndværks- eller omsorgsfagene som en mulighed.

² Musikalsk Grundkursus er et offentligt kursus for 14-25-årige, der forløber over tre til fire år og har til formål at forberede eleverne til musikkonservatoriets optagelsesprøve.

Samlet set peger interviewene med de nuværende elever med kreative fag på, at der er en særlig arbejdsform i de kreative fag, som virker fremmede for udviklingen af en række centrale kompetencer: evnen til nytænkning, selvdisciplin, evnen til at performe, evnen til at samarbejde samt en generel øget følelse af motivation i forhold til gymnasiegangen. I det følgende ses der nærmere på, hvorvidt elever, der er gået ud af gymnasiet og har været inden for det videre uddannelsessystem og arbejdsmarkedet, peger på de samme kompetencer.

6.2 Udgåede elever

Der er gennemført fire fokusgruppinterview med udgåede elever fra KULT-gymnasierne. De interviewede har alle sammen gået i gymnasiet under gymnasieordningen fra før gymnasieformen i 2005 og havde altså musik og billedkunst på obligatorisk niveau. Derudover har de alle sammen haft enten musik, billedkunst eller film og tv som valgfag, ligesom flere har gået til musikundervisning på deres gymnasium efter skoletid. Cirka halvdelen har taget, eller er i gang med at tage, en kreativ uddannelse, og arbejder i dag som udøvende kunstnere. Det er med andre ord ikke et repræsentativt udsnit af udgåede elever fra de fire skoler, vi har interviewet, men derimod elever, som er mere kunstnerisk engagerede og sandsynligvis også har et mere positivt syn på de kreative fag end den gennemsnitlige elev.

Hvad husker de udgåede elever fra gymnasietiden og hvorfor?

Stort set alle de interviewede udgåede elever giver ligesom de nuværende elever udtryk for, at de var glade for de kreative fag, de havde i gymnasiet. Indledningsvis i interviewene spurgte vi hvilke fag, de husker bedst fra deres gymnasietid og hvorfor. Flere af dem svarede hertil, at det de husker bedst fra gymnasietiden, er alle de aktiviteter og arrangementer, der foregik på gymnasierne efter skoletid. De nævner blandt andet rytmiske aftener, kor, bigband, SAG-show, kammermusik aftener osv. Hvad angår fag, nævner mange en sjov, god eller utraditionel lærer som begrundelse for, at de husker et fag. Det er i den forbindelse især undervisningens evne til at engagere og motivere, der fremhæves.

En kvinde nævner eksempelvis samfundsfag og historie som de fag, hun husker bedst på grund af de mange gode diskussioner i timerne. Én anden husker oldtidskundskab, fordi hans lærer var en "fantastisk person", og en tredje husker bedst historietimerne, fordi hun havde en lærer, som var god til at skabe debat og gøre undervisningen aktuel og relevant. En kvinde fortæller, at film og tv er et af de fag, hun husker bedst på grund af den særlige arbejdsform i faget, hvor eleverne fik en masse ansvar for blandt andet udstyret, når de var ude og lave øvelser på egen hånd. Hun oplevede også en større motivation og sammenhold blandt eleverne i film- og tv-undervisningen, end i mange andre fag og mener, det skyldes, at faget var et valgfag. En anden interviewperson fortæller tilsvarende, at film og tv er et af de fag, der har "brændt sig fast" i hans hukommelse, fordi eleverne fik et stort ansvar, ligesom de fik lov til at tage nogle selvstændige initiativer og "træde i karakter".

Ligesom de nuværende elever nævner flere af de udgåede elever, at de kreative fag adskiller sig fra mange af de boglige ved, at der ikke på samme måde er et bestemt resultat eller facit, man skal nå frem til, når man får stillet en opgave. Der er ikke på samme måde rigtige

og forkerte svar eller måder at løse en opgave på, ligesom det er sværere at sige, hvad der gør et produkt godt eller skidt, forklarer en interviewperson. En anden interviewperson følte, at hun stod mere alene og "kom mere på glatis" i de kreative fag, fordi hun ikke kunne "læne sig op ad en bog eller op ad sin lærer" som i mange andre fag. Det var ofte lidt angstprovokerende men også rigtig sjovt, fortæller hun. Muligheden for at udfolde sig kreativt er dog afhængig af læreren, mener to udgåede elever fra Aurehøj Gymnasium. De havde den samme musiklærer i gymnasiet, og han gav ikke meget plads til kreativ udfoldelse: "Det skulle være regelret, og du må ikke gøre sådan og sådan", fortæller den ene. Hvis man blev lidt for kreativ og ikke gjorde præcis, som der stod i musikbøgerne, resulterede det også i røde streger, supplerer den anden. De kunne bedre lide billedkunst, hvor "alt var tilladt", og hvor der var flere fortolkningsmuligheder. En udgået elev fra Ingrid Jespersens Gymnasium husker også timerne i billedkunst, som lærerige og sjove, fordi hun fik en stor grad af frihed til selv at definere, hvad hun ville arbejde med:

Janne: ... [billedkunst] var et af de få fag i gymnasiet, hvor der virkelig var frihed til selv at finde på og hele den der projekttanke, at man selv skulle definere, hvad ens projekt skulle være, og man selv skulle komme der hen, det er helt klart noget af det, jeg husker bedst fra gymnasiet.

Janne havde en billedkunstlærer, som var god til at udfordre eleverne, og som lærte hende at få sin personlighed frem i de ting, hun lavede, frem for bare at gengive andres værker:

Janne: ... jeg var rigtig "dygtig" til at tegne og tegnede sådan helt fint og sirligt og kunne virkelig gengive tingene, og hun skældte mig ud, fordi hun syntes, at jeg skulle ligesom åbne op, og jeg var så gal på hende, kan jeg huske, men det har jeg virkelig taget med mig, i alt hvad jeg laver af kreativt det der med, at det må ikke blive en gengivelse af noget andet, det skal blive noget unikt.

Janne fortæller, at hun har lært meget af selv at skulle definere opgaverne, strukturere tiden og få det hele til at hænge sammen, ikke bare i billedkunst men også i flere andre fag i gymnasiet:

Janne: ... det er jo i virkeligheden 50% af det, jeg laver nu – det er, at få det hele til at hænge sammen og planlægge og være freelance [musiker] – det er jo kun op til en selv hele tiden at sætte noget i gang og skabe noget, så det, synes jeg i virkeligheden sådan helt overordnet set, var det, jeg lærte i gymnasiet, at disponere min tid og sørge for at overholde deadlines.

En anden kvinde, som i dag er journalist og blandt andet arbejder med at speake og redigere tv-indslag, trækker også i sit nuværende job på nogle af de kompetencer, hun udviklede i gymnasiet. Blandt andet når hun speaker eller laver stemmetræning og ved, hvordan hun skal bruge "støtten" (bugmuskulaturen), fordi hun har lært det i musikundervisningen på gymna-

siet. Eller i sit arbejde med at redigere tv-indslag, som kræver en musikalitet og sans for timing og rytme, som hun udviklede via musikundervisningen i gymnasiet.

Selvom både de nuværende og de udgåede elever giver udtryk for, at de godt kan lide undervisning, hvor der er en stor grad af frihed og mulighed for at få indflydelse og ansvar, påpeger flere dog samtidig, at det også er fint, at undervisningen i nogle fag er mere traditionel og lærerstyret. Friheden og de løse rammer i undervisningen værdsættes netop i kraft af, at der også er noget andet, forklarer en interviewperson.

Samvær og samarbejde

De udgåede elever nævner ligesom de nuværende elever, det sociale samvær og muligheden for at samarbejde som noget kendetegnende for og positivt ved de kreative fag. Det var mere socialt, og der var mere teamwork, mener én. En anden forklarer, hvordan hun blandt andet lærte at tage et medansvar og udviklede evnen til at samarbejde, når hun sang kor og var nødt til at lytte til de personer, der stod ved siden af og sørge for, at hendes egen klang passede ind. En interviewperson fortæller i det følgende om, hvad han lærte gennem samarbejdet med sine medstuderende i film og tv:

Mads: ... jeg lærte nogle ting om, hvordan forskellige folk arbejder sammen, som jeg ikke havde prøvet før, altså hvordan man får folk, der tænker vidt forskelligt, til at producere et eller andet, der er fornuftigt, og hvordan man indgår kompromisser. Og så synes jeg, at jeg lærte en masse af det der med at skulle lave noget, som ikke havde et defineret endemål fra starten af, det synes jeg, at jeg har brugt til en masse sidenhen.

Mads åbnede et par år efter sin studentereksamen en biograf i København. Medarbejderne i biografen havde vidt forskellige baggrunde, og nogen af dem var væsentligt bedre uddannet end ham selv. Det var heller ikke nogen nem opgave at få den mangfoldige medarbejderstab til at samarbejde og stå sammen om projektet:

Mads: ... der skal et eller andet til for at få folk til at stå sammen om et projekt, og nogle af de kompetencer, jeg havde til at kunne lede det der sammenrend af besynderlige folk, dem tror jeg, jeg har der fra [film og tv].

En anden interviewperson fortæller, at han fik et godt netværk i gymnasiet, og at det er en fordel for ham i dag, fordi mange af de gamle gymnasievenner arbejder inden for det kunstneriske og kulturelle område ligesom ham selv. Hvis han har brug for hjælp eller et godt råd, kan han altid ringe til en fra bekendtskabskredsen. Man møder mange mennesker, som man er på bølgelængde med, og som man også er på bølgelængde med, når man møder dem ti år efter, forklarer han. Det er en af de andre interviewpersoner helt enig i. Hun fortæller, at hun for nylig var til ti års jubilæum på sit gamle gymnasium, hvor hun kom til at sidde ved siden af nogen, hun ikke kendte. Alligevel opstod der meget hurtigt en fællesskabsfølelse mellem hende og de andre ved bordet:

Louise: ... det var en fornemmelse af, at vi har fået det samme ind med modermælken – en eller anden fællesskabsfølelse som netop slet ikke handlede om, at vi bare sad og dvælede ved gamle minder [...]. Det var sådan en fornemmelse af fællesskab, som jeg ikke rigtigt kunne sætte fingeren på, hvad var, fordi jeg kunne faktisk ikke huske de der mennesker, så det var ikke fordi, jeg som sådan følte et personligt fællesskab med dem, men en eller anden forståelsesramme eller en måde at tale på.

Louise fortæller også, at mange af lærerne på hendes gymnasium var meget engagerede og deltog i det sociale liv på skolen. Hendes religionslærer spillede fx med i skolens bigband sammen med eleverne efter skoletid og deltog, når der var rytmiske aftener. Hun oplevede, at lærernes engagement i eleverne, smittede af på elevernes engagement i den daglige undervisning:

Louise: ... det spejler jo tilbage ind i undervisningen, at man har et godt forhold til sine lærere og har indtryk af, at de ikke har travlt med at komme hjem om eftermiddagen, men godt vil blive og være med i skolens sociale liv.

Aktiviteter efter skoletid

Ligesom de nuværende elever på Sankt Annæ Gymnasium fortæller også de udgåede elever med begejstring om det årlige elevproducerede SAG-show, og hvordan de via deltagelsen i showet fik mulighed for at knytte venskaber på tværs af klasser og årgange, og for at udfordre sig selv og afprøve forskellige roller. En af interviewpersonerne, som i dag er operasanger, fortæller eksempelvis, at han kender flere dirigenter, som prøvede at dirigere for første gang under SAG-showet, og at rollen som dirigent ellers kan være svær at komme til at prøve kræfter med. En kvinde fortæller, også om en fyr fra sin klasse, som "fuldstændig forsvandt ind i SAG-show", hvor han prøvede at være instruktør for første gang. "Han styrede og instruerede det hele", og i dag arbejder han som teaterinstruktør, fortæller hun. Det er fælles for mange både nuværende og udgåede elever på de fire gymnasier, at de har fået succesoplevelser og selvtillid af at optræde foran et publikum til rytmiske aftener, musicals osv. Man har ligesom "selvtilliden fra den der buldrende sal af forældre i rygsækken", som en af interviewpersonerne udtrykker det.

De fleste fortæller med stor begejstring om deres deltagelse i arrangementerne, som har været både lærerige og givet succesoplevelser og selvtillid. Når såvel de udgåede som de nuværende elever under interviewene blev bedt om at svare på, hvilke kompetencer de har opnået via de kreative fag, skete det også flere gange, at de begyndte at tale om alt det, de har lært via deres deltagelse i diverse aktiviteter efter skoletid, som fx denne interviewperson: "... det er sjovt, for det er meget de der udenomsting, der fylder enormt meget og faktisk også er noget af det, man lærer rigtig meget af". Flere beskriver hvordan, arrangementerne skabte sammenhold og en god stemning på deres skole, og at det smittede positivt af på lysten til at være på skolen i det hele taget.

Kreative fag er vigtige fag

Afslutningsvis i interviewene gav de udgåede elever udtryk for, at de synes, det er vigtigt, at der er kreative fag i gymnasiet. De begrundet det blandt andet med, at vekselvirkningen mellem boglige og kreative fag er vigtig, og at de kreative fag kan fastholde nogle elever i gymnasiet:

Kristine: Det er noget af det, som måske kan bære folk igennem, at der er de der lyspunkter. Hvis alt sammen bliver sådan noget med, at vi skal sidde og "boge" den, så bliver det langt mere tørt, og så kan jeg forestille mig, at der vil være langt flere, som løber surt i det.

Flere fremhæver det også som noget positivt ved de kreative fag, at elever, som ikke er bogligt stærke, har mulighed for at få succesoplevelser via de kreative fag, hvis de fx er gode til at synge, spille på tromme, male osv.:

Louise: ... man kan godt sidde og være ham, der er lige ved at komme op i fuldt pensum, fordi han aldrig laver sine danske stile men til gengæld, er han bare en total haj på trommer, og så har han alligevel en status i klassen og i fællesskabet, så på den måde tror jeg, det er rigtig sundt, at der er den fordeling af kvaliteter.

En af de interviewede fortæller, at man som studerende på it-universitetet, hvor han går, hele tiden får at vide, at kreativitet og innovation er afgørende for virksomheders konkurrenceevne, og at Danmark i fremtiden først og fremmest skal konkurrere på kreativiteten. Han synes derfor, det er vigtigt, at man også i fremtiden prioriterer de kreative fag i uddannelsessystemet:

Mads: ... hvis man synes, at [...] det er vigtigt, at folk lærer noget om, hvordan man er kreativ, så er det jo nødt til at komme ind på et eller andet tidspunkt, og jeg kan ikke rigtigt se, hvor det skal komme, hvis det ikke skal være i skoletiden.

En anden interviewperson synes også, de kreative fag er en vigtig del af gymnasiet, og at man burde opprioritere fagene. Hun begrundet det med, at man lærer at tænke og arbejde på nye og anderledes måder, at tage initiativ og sætte ting i gang:

Janne: Hele den der måde at tænke på, at der er mere mellem himmel og jord på et ikke religiøst plan. Men at man ligesom kan se tingene på en anden måde og også den måde at arbejde med sig selv på, at man kan hive noget ud af sig selv hele tiden – ikke noget som nødvendigvis skal gives en fra en bog, eller man skal tillære sig noget, men at man også selv kan sætte nogle ting i gang, og det synes jeg bare er virkelig vigtigt.

Det påpeges også af både de nuværende og gamle elever, at kunst skaber glæde i mange menneskers liv, at de kreative fag er vigtige dannelsesfag, og at det er sjovere at tage på kunstudstilling, i operaen, teatret, biografen osv., når man ved lidt om de forskellige kunstarter.

Samlet set peger interviewene med de udgåede elever fra de kreativt profilerede gymnasier (KULT-gymnasierne) på, at de kreative fag har givet dem en række værdifulde kompetencer, som de har brugt i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb. Eleverne fremhæver her først og fremmest evnen til samarbejde, evnen til at kunne performe, evnen til nytænkning samt evnen til at tage ansvar og få tingene gennemført. Derudover understreger mange af de udgåede elever også, at de kreative fag virkede motiverende og engagerende på dem, og at fagene dermed var med til at fastholde dem i deres gymnasieforløb.

6.3 Arbejdsgivere

Der er gennemført to enkeltinterview med medarbejdere fra henholdsvis Carlsberg og Det Kongelige Teater samt et duointerview med to medarbejdere fra Wonderful Copenhagen. Det er gennemgående for interviewpersonerne, at de arbejder med rekruttering af medarbejdere. Formålet med interviewene er at undersøge, hvilke kompetencer der efterspørges på de tre arbejdspladser, og om der synes at være behov for de kompetencer, som udvikles via de kreative fag i gymnasiet.

Antallet af interview med arbejdsgivere i denne undersøgelse er begrænset, så resultaterne af denne del af undersøgelsen er behæftet med en vis usikkerhed. Der er i forlængelse af denne analyse behov for en bredere undersøgelse blandt arbejdsgivere, så det kan afdækkes mere præcist, hvilke behov der er for kreativt orienterede kompetencer i udvalgte brancher.

Wonderful Copenhagen

Wonderful Copenhagen (WoCo) er Region Hovedstadens officielle event-, kongres- og turismeorganisation. Organisationen beskæftiger ca. 80 medarbejdere inden for områderne: kommunikation og markedsføring, kongresser og begivenheder, turistservice samt viden og innovation. Indledningsvis i interviewet blev de to WoCo-medarbejdere bedt om at svare på, hvilken type medarbejdere der efterspørges i organisationens forskellige afdelinger.

Når der skal ansættes nye medarbejdere i afdelingen Copenhagen Eventures, kigger man ikke så meget på ansøgernes uddannelsesmæssige baggrund men snarere på, om de har erfaring med koordinering og projektledelse af sportsarrangementer, musikarrangementer osv. De fleste projektledere i afdelingen har dog som minimum en bachelor i sprog og/eller kommunikation. De er typisk kandidater fra Roskilde Universitet, hvor projektarbejde netop er den vigtigste arbejdsform. Ud over at være gode til at samarbejde og arbejde med projektopgaver skal medarbejderne også være kreative, innovative og udadvendte. Det er nødvendigt for at løse arbejdsopgaverne fx at kunne tiltrække sportsbegivenheder til København og afvikle dem. Det kræver medarbejdere, som er gode til opsøgende arbejde, og som er fleksible i forhold til arbejdstid op til og under afviklingen af en begivenhed.

I salgs- og marketingafdelingen skal medarbejderne, ud over at være marketing- og salgsorienterede, også være udadvendte og gode til at opsøge kunder og opbygge netværk. De

fleste medarbejdere i denne afdeling har en sproglig uddannelse fra Copenhagen Business School (CBS) kombineret med en uddannelse inden for marketing. Kongresafdelingens opgave er at trække internationale kongresser til København og fungere som sparringspartnere for kongresværterne. Medarbejdere i afdelingen skal fx kunne overbevise en medicinalvirksomhed om, at det er en god ide, at WoCo er vært for deres næste kongres. Det er meget opsøgende arbejde, og det handler om at være synlig på messer og kongresser rundt om i Europa, fremgår det af interviewet.

I analyseafdelingen produceres og formidles viden om turismens udvikling, og det er ifølge interviewpersonerne en lidt atypisk afdeling, fordi medarbejderne hovedsageligt er økonomer og politologer. For at blive ansat i afdelingen kræves det, at man har analytiske evner og er god til tal og skriftlig formidling.

Gennemsnitsalderen blandt WoCos medarbejdere er ca. 32 år, og hovedparten af medarbejderstaben er kvinder med en kandidatgrad fra universitetet. Den typiske medarbejder er ifølge interviewpersonerne forandringsvillig og en god teamworker. Arbejdsformen er nemlig hovedsageligt projektorienteret. Det indebærer, at projekter kan være meget forskellige i deres karakter og omfang, og det stiller krav til medarbejdernes samarbejdsevner og omstillingsparathed. Det er også nødvendigt med gå-på-mod for at føre projekter med små budgetter ud i livet: "der kan det ikke nytte noget, at man giver op, fordi hvis man først har idéen, så må vi se, om vi kan få den ud også inden for de økonomiske rammer, vi har", fortæller en af de interviewede. Det er desuden vigtigt, at medarbejderne har et godt kendskab til København og alle dens muligheder, da de netop arbejder med markedsføring og synliggørelse af byen. De to interviewpersoner beskriver WoCo som en kreativ organisation med mange kreative medarbejdere, som ikke er så regelrette og detaljeorienterede. Sådan noget med at skrive ned præcist, hvor lang tid man har brugt på et møde og med hvem og hvorfor, er "så fjernt fra WoCo, som noget kan være", mener en af interviewpersonerne. Samtidig påpeges det dog, at man er nødt til at være struktureret og disciplineret, for at få ført projekterne ud i livet.

Det Kongelige teater

Det Kongelige Teater er arbejdsplads for over 1000 medarbejdere og huser derudover en række uddannelser. Teatrets personaleafdeling godkender alle stillingsopslag, inden de bliver offentliggjort. Medarbejderne i afdelingen har derfor god indsigt i, hvilke kompetencer der efterspørges, når der skal ansættes teknisk og administrativt personale. Rekruttering og ansættelse af kunstnerisk personale, dvs. skuespillere, operasangere og dansere hører dog ikke til afdelingens arbejdsopgaver. Når der skal ansættes nye medarbejdere i personaleafdelingen tages afsæt i teatrets værdisæt, som beskriver de fælles værdier, medarbejderne arbejder ud fra, herunder mod, passion, stræben og generøsitet: "... det der med at have modet til at turde udfordre tingene og gøre dem på en anden måde og turde stille spørgsmålstejn til, hvordan tingene fungerer i dag, og stræben efter hele tiden at kunne optimere og gøre tingene endnu bedre eller anderledes [...] det er klart noget, som vi gerne vil have, at vores medarbejdere har", fremgår det af interviewet.

Fordi teatret rummer en mangfoldig medarbejderstab bestående af kunstnere, jurister, økonomer, teatermalere osv., er det også nødvendigt med generøsitet og menneskelig rum-

melighed. Derudover nævnes evnen til at tænke skævt, få ideer, være kreativ og have fingeren på pulsen som nogle af de karaktertræk, der kigges efter, når der skal ansættes medarbejdere. Samtidig peges der på, at det ikke er nok at være kreativ, idérig og have fingeren på pulsen, hvis man ikke samtidig er handlekraftig og formår at omsætte sine ideer til virkelighed: "... du skal også kunne afslutte, prioritere og effektuere ideerne [...]. Du skal kunne levere varen, og du skal kunne vise nogle resultater". I et kreativt miljø med mange ildsjæle, opstår der ofte konflikter, og derfor er det ifølge interviewpersonen også vigtigt, at medarbejderne er robuste: "Det kræver, at du har en indre styrke, som gør, at du kan tåle at blive skubbet til og blive rusket op i engang imellem". Til jobsamtalen spørges der ind til ansøgerens samarbejdsevner, omstillingsparathed, og hvordan vedkommende har det med konflikter og med at håndtere "ting der ikke lige kører efter bogen": "... man skal som person være klar til, at der løbende sker forandringer og justeringer i ens arbejdsdag og arbejdsbeskrivelse", fremgår det af interviewet. De ovennævnte krav til medarbejderne understøtter teatrets vision frem mod 2015, som blandt andet handler om at være en arbejdsplads, der inspirerer til kreativitet, initiativ, handlekraft, ansvar og arbejdsglæde.

Carlsberg Danmark

Carlsberg Danmark er en af Danmarks største virksomheder med ca. 2.000 medarbejdere. Carlsberg har opstillet fem såkaldte Winning Behaviours eller principper, som virksomheden lever efter og tager afsæt i, når der skal ansættes nye medarbejdere. Et af principperne handler om samarbejde, udveksling af ideer og om respekten for hinanden i et multikulturelt selskab, hvilket udtrykkes i sloganet: "Sammen er vi stærkere". Et andet princip handler om at ville vinde og turde tage dristige beslutninger. Det udtrykkes i sloganet: "Vi er her for at vinde". Det uddybes i interviewet: "... vi går efter folk, der gerne vil vinde, folk der gerne vil have det bedste ud af det potentiale, de har [...] og som udstråler det her med gerne at ville gøre en ekstra indsats". For at kunne vurdere om en ansøger er en "vindertype" benyttes en personlighedstest som supplement til jobsamtalen. Der spørges blandt andet ind til, om ansøgeren kan lide at konkurrere og har ambitioner for sig selv og sin fremtid, om vedkommende kan lide at have travlt og kan overskue mange opgaver ad gangen. Carlsberg er en gammel virksomhed med mange vaner og rutiner, som skal udfordres en gang imellem, og derfor er det også vigtigt, at nye medarbejdere tør stille spørgsmålstegn ved det bestående: "... der er ting, der er blevet gjort på den samme måde i de sidste mange år, og det betyder, at vi nu står i en situation, hvor vi virkelig nogen gange skal ruske op i nogle rødder, [...] og derfor er det vigtigt, at dem der kommer ind, kan være kritiske [...] og udfordre status quo og stille spørgsmålstegn ved, hvorfor vi gør sådan her, og hvorfor vi ikke gør det anderledes".

En af virksomhedens værdier hedder "Tænk ud af flasken", og er netop et udtryk for, at anderledes tænkning og nye ideer værdsættes. Samtidig påpeges det, at det er vigtigt, at nye medarbejdere er ydmyge over for den måde, tingene gøres på i dag. Det er heller ikke nok at være idérig og i stand til at tænke anderledes, hvis man ikke samtidig er struktureret og god til at planlægge.

Forskellige kernekompetencer

Interviewpersonerne blev i interviewet præsenteret for de tre kernekompetencer: faglig kompetence, forandringskompetence og social kompetence, som det ifølge Per Schultz Jørgensen er vigtigt at erhverve sig for at kunne klare sig i det moderne videnssamfund (Schultz Jørgensen 1999). De blev bedt om at prioritere disse kompetencer og begrunde valget. Det viste sig at være svært at udpege én kompetence, som vægtes højere end de andre, fordi det ofte afhænger af, hvilken jobfunktion medarbejderen skal have. For Det Kongelige Teaters kunstneriske personale er den faglige kompetence således den vigtigste, mens forandringskompetencen og den sociale kompetence i lige så høj grad vægtes, når det gælder det teknisk administrative personale. En dygtig balletdanser, der bruger hele livet på at dyrke en enkelt kompetence og på at perfektionere sit håndværk, bliver eksempelvis ansat på sin faglighed, mens en administrativ medarbejder i høj grad også bliver ansat på sine forandringskompetencer og sociale kompetencer: "... for alle andre end vores balletdansere og kor, skuespillere, altså alle dem som er her for faget alene, der vil jeg sige, at forandringskompetencen og den sociale kompetence er det vigtigste i første omgang", fortæller interviewpersonen fra Det Kongelige Teater.

Når der skal ansættes ledere i Carlsberg, lægges der i høj grad vægt på ansøgernes sociale kompetencer, mens det ikke nødvendigvis er tilfældet, når der ansættes medarbejdere i stillinger under lederniveau. Den faglige kompetence og forandringskompetencen er vigtig, uanset hvilken jobfunktion man har, mens den sociale kompetence ikke er vigtig i alle jobfunktioner, fremgår det af interviewet. Carlsberg er en virksomhed, hvor tingene går stærkt, og derfor er det nødvendigt at have forandringskompetence: "... vi ansætter nogen, som næsten før de er startet, så har de en ny leder, fordi der er en, der er stoppet, så det skal man kunne. Man skal være indstillet på, at der sker forandring, det kan være, at man starter i et job og to måneder efter, er beslutningen omkring, hvad det er for et produkt, vi skal lancere lavet om [...] de sidste to et halvt år har været enormt omskiftelige, så de har alle sammen hele tiden skullet ændre deres syn på, hvordan skal vi gøre det her", fortæller interviewpersonen fra Carlsberg.

I WoCo er social kompetence og forandringskompetence vigtigere end faglig kompetence. Det begrundes med, at sociale kompetencer ikke på samme måde som de faglige kompetencer kan læres: "... vi har forholdsvis mange nyuddannede herinde, fordi erfaringen og de faglige kompetencer dem skal vi nok få fyldt på dem hen ad vejen [...] men de sociale kompetencer de ligger grundlæggende hos folk, så dem kan man ikke ændre på samme måde". For at kunne vurdere om en ansøger har sociale kompetencer benyttes ved alle ansættelser personlighedstests som supplement til jobsamtalen. Testen giver et billede af de sociale færdigheder, og om personen er udadvendt, empatisk osv.

Er der behov for elevernes kompetencer?

Interviewpersonerne fra de tre organisationer/virksomheder blev præsenteret for kompetencekort, hvoraf de kompetencer, som eleverne oplever, de udvikler i de kreative fag fremgik: ansvars- og samarbejdskompetence, disciplin samt evnen til at performe og se muligheder i ting. Til hvert kort fulgte et lille eksempel på, hvordan eleverne oplever kompetencen.

Det blev eksempelvis beskrevet, hvordan eleverne oplever, at de udvikler ansvars- og samarbejdskompetence og evnen til at arbejde selvstændigt i mediefag, når de sendes ud i byen med optageudstyr for at producere deres egne film. I WoCo findes der mange lignende opgaver, fortæller de to interviewpersoner. En typisk opgave kunne fx være at lave en brochure eller en lille dokumentarfilm på et lille budget. Det kræver, at man kan arbejde selvstændigt og er i stand til at tænke kreativt. Det kan fx være nødvendigt at bede sine kolleger om at agere fotomodeller, hvis man skal overholde de ofte små budgetter. Selvdisciplin er også en vigtig egenskab hos medarbejderne i WoCo, fordi de skal kunne planlægge og gennemføre store projekter, som kan løbe over et helt år: "... vi har en rigtig stor grad af frihed herinde, men det kræver også disciplin at holde sig selv i snor og give den gas, når det kræves og så vente med at tage det mere roligt, til projektet er til det", fortæller en af de interviewede.

Ifølge interviewpersonen fra Det Kongelige Teater har arbejdsformen og måden at tænke ledelse på ændret sig i de sidste mange år, og medarbejderne arbejder i dag mere selvstændigt og med større ansvar end tidligere: "... der er en forventning om, at du kører, altså det er ikke sådan, at du bliver hjulpet hele tiden og bliver sat i gang med tingene", fortæller interviewpersonen. Medarbejderne skal i højere grad selv tage ansvar for opgaverne og løsningen af dem og kan ikke forvente at blive instrueret og sat i gang af arbejdsgiveren.

Ifølge interviewpersonen fra Carlsberg er det vigtigt, at medarbejderne har evnen til at tage ansvar og initiativ: "... det her med at tage ansvar for sig selv og sit arbejde, det er jo essentielt, det skal man, men det der med også at være lidt modig og komme lidt ud af sin komfortzone og udfordre sig selv og andre for den sags skyld, det er super vigtigt [...]. Hvis jeg sidder foran fire forskellige kandidater, og to af dem har evnen til at tage ansvar, så står de forrest, fordi de viser noget initiativ og noget modighed". Evnen til at performe, som eleverne opøver i flere af de kreative fag i gymnasiet er også nødvendig i en række jobfunktioner i Carlsberg. En produktchef skal eksempelvis være i stand til optræde foran 400-500 mennesker og overbevise dem om, at de skal sælge rigtig mange af Carlsbergs produkter, fremgår det af interviewet.

Udstråling og personlige egenskaber

Interviewpersonerne blev præsenteret for ti billeder af forskellige ansigter. Herefter blev de bedt om at udvælge billedet af den person, de ville ansætte, hvis de manglede en ny medarbejder i virksomheden. Formålet med øvelsen var, at få interviewpersonerne til at sætte flere ord på, hvad det er for nogle kompetencer og egenskaber, de kigger efter hos deres ansøgere. De havde generelt nemt ved at sætte ord på deres indtryk af personer på billederne, men påpegede samtidig, at det er svært at vurdere en person alene ud fra et billede, fordi det i lige så høj grad handler om, hvordan personen taler og tænker, faglige kvalifikationer osv.

Af interviewet med Carlsberg fremgik det, at den personlige udstråling er meget vigtig, når det gælder medarbejderne i virksomhedens salgs- og marketingafdeling, som har kundekontakten og ansvaret for at markedsføre produkterne og for at udvikle Carlsberg-brandet. Medarbejderne skal udstråle, at de forstår den målgruppe, et produkt henvender sig til og "være brandet med hud og hår", og det handler i høj grad om, hvordan man ser ud, og hvordan man begår sig, forklarer interviewpersonen. Hvis Carlsberg skulle ansætte en medarbej-

der i salgs- og marketingafdelingen, ville valget falde på personerne på billede nr. 1³ eller 3⁴. Det begrundes med, at nr. 1 ligner en person, der kunne leve Carlsberg-brandet, og som kunne medvirke i en af bryggeriets reklamer, mens nr. 3 ser frisk ud og udstråler modighed. Nr. 4⁵ ville blive taget ind til en samtale med henblik på at ansætte ham som key account manager, hvor man har meget kundekontakt og skal være god til at skabe netværk: "Man skal være en sælgertype, man skal være overbevisende, og man skal ud over rampen, og der tror jeg, at nr. 4 sikkert ville have i hvert fald på sit udseende et fortrin i forhold til autoritet eller pondus".

Ud fra billedet at dømme ville interviewpersonen fra Det Kongelige Teater også ansætte nr. 1, hvis der skulle bruges en ny medarbejder i kommunikationsafdelingen. Det begrundes med, at han ligner en "lidt skæv personlighed", som hviler i sig selv, men som samtidig også har et glimt i øjet og ser ud som om, han kan se tingene fra skæve vinkler: "... han er en tilpas sammensætning af både at være lidt krøllet, men samtidig virker han som om, han kan tænke strategisk", mener interviewpersonen. Dernæst peges på nr. 5⁶. Det begrundes med, at kvinden på billedet ser begejstret og glad ud, og at hendes hårbøjle og halskæde signalerer, at hun ikke er en "helt strømlinet" person, men en person som bobler af ideer og sjove, skæve vinkler.

I WoCo peges på nr. 3, og det begrundes med, at kvinden på billedet er ung og "smart i det med frisuren og ørenringene" og ligner en typisk WoCo-medarbejder. Dernæst peges på nr. 5, som ud fra billedet at dømme ville passe godt ind i salgs- og marketingafdeling, fordi kvinden på billedet er glad og ligner en, "der er i stand til at overbevise om det mere sælgende, og er knap så detaljeorienteret og mere udførende". Nr. 7⁷ kunne interviewpersonerne godt se som bogholder i økonomiafdelingen, fordi hun ser varm og venlig ud: "sådan en rigtig mor for os alle", mens nr. 1 ligner en typisk medarbejder i Copenhagen Eventures afdelingen.

Sammenfattende er det fælles for de interviewede, at de gerne vil have kreative og idérige medarbejdere, som er gode til at samarbejde. Samtidig er de enige om, at det ikke er nok at være kreativ og idérig, hvis man ikke samtidig er handlekraftig og har evnen til at føre sine ideer og projekter ud i livet. Forandringsparathed og evnen til at tænke anderledes og udfordre det bestående, nævnes også i alle interviewene som vigtige egenskaber. Det er desuden fælles for de interviewede, at de opfatter forandringskompetence og social kompetence som noget iboende, og som noget, det er sværere at tilegne sig end faglig kompetence. Endelig fremgår det også af undersøgelsen, at faglig kompetence kan være den vigtigste kompetence i fx kunstneriske udøvende erhverv (musiker, skuespiller etc.), som det blandt andet kommer til udtryk i interviewet med Det Kongelige Teater.

³ Mand, ca. 30-35 år med skulderlangt krøllet hår og kasket.

⁴ Kvinde, ca. 30-35 år, smilende med rødt pagehår, blå øreringe og spraglet skjorte.

⁵ Mand, ca. 25-30 år, kortklippet med skjorte og slips.

⁶ Kvinde, ca. 30-35 år, smilende med rødt/sort hårbånd, halskæde med stor sten.

⁷ Kvinde, ca. 45-50 år med briller og kortklippet hår.

Litteratur

- Andersen, K.V. og Mark Lorenzen (2009): *Den danske kreative klasse*, Århus.
- Anderson, N., D. Ones, H. Sinangil & C. Viswesvaran (eds.) (2001): *Handbook of industrial, work & organizational psychology*, London: Sage.
- Bille, Trine (2008): *Labour market and education for artists and the creative industries – some descriptive results from Denmark*, Creative Encounters Working Papers 17, Copenhagen Business School.
- Bille, Trine og Mark Lorentzen (2008): *Den danske oplevelsesøkonomi – afgrænsning, økonomisk betydning og vækstmuligheder*. Forlaget Samfundslitteratur. København.
- Birch Mathiasen, Sofie, Christine Fur Poulsen og Mark Lorenzen (2006): *Rammebetingelser for Københavns kreative brancher*. Imagine. CBS. Frederiksberg.
- Buhl, C. (2007): *Kreativitet. Danmarks vigtigste råstof*, Børsen.
- Erhvervs- og byggestyrelsen (2008): *Vækst via oplevelser – en analyse af Danmark i oplevelsesøkonomien*. http://www.ebst.dk/file/18084/Analyse_Vækst_via_oplevelser.pdf
- Fink-Jensen, Kirsten og Anne Maj Nielsen (2009): *Æstetiske lærerprocesser – i teori og praksis*. Billesø & Baltzer.
- Florida, Richard (2005): *Den kreative klasse – og hvordan den forandrer arbejde, fritid, samfund og hverdagsliv*. Forlaget Klim. Århus.
- Hansen, Kit Lindved (2008): *Kan den æstetiske erfaring generere innovative og kreative kompetencer – er det i overensstemmelse med de politiske intentioner?* Københavns Universitet.
- Institut for fremtidsforskning (2004): *Creative Man*, Gyldendal.
- Jensen, Irmelin Funch (2006): *Kreativitet og innovation i det almene gymnasium*. Gymnasieskolen. <http://www.gymnasieskolen.dk/article.dsp?page=19849>
- KEA European Affairs (2007): *The economy of culture in Europe*. European Commission, Bruxelles.
- Knoop, Hans Henrik (2008): *Aspekter af kreative læringsmiljøer*. I: Lyhne, J. & Knoop, H. H. (red.) *Positiv psykologi: positiv pædagogik* (1 udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag, 95-107.

- Knoop, Hans Henrik (2009): *Kreativitet i pædagogik og uddannelse. I: Ti bud på kreativitet og innovation – erfaringer fra europæiske uddannelsesprojekter*. CIRIUS, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 6-9.
- Kupferberg, Feiwel (2003): *Kreativitet er vigtigere end kompetence*. Fra *Fremtidsorientering* 4/2003 <http://www.cifs.dk/scripts/artikel.asp?id=892&lng=1>
- Nielsen, Frede V. (1994): *Almen musikdidaktik*, Christian Ejlers Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004): *Musik og transfer: Hvad siger forskningen? I: Palsmar, Henrik: For skolen og for livet. Om korsang, dannelse og læreprocesser*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 61-81.
- Schultz Jørgensen, Per (1999): *Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? Uddannelse* (9): 4-13.
- Schultz Jørgensen, Per (2004): *Kompetenceudvikling – mellem færdighed og identitet*, Agora, nr. 3.
- Tanggaard, Lene (2008): *Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation*. Aalborg Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2002): *Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget – erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler*. Temahæfte nr. 3.
- Undervisningsministeriet (2003): *Kompetence, Uddannelse* (1).
- Undervisningsministeriet (2005): *Det nationale kompetenceregnskab – hovedrapport*.
- Videnskabsministeriet (2005): *Danmark skal vinde på kreativitet: Perspektiver for dansk uddannelse og forskning i oplevelsesøkonomien*. København.

English Summary

Ulf Hjelmar and Rikke Plauborg

Competencies gained through creative subjects in high school –
what are the competencies and are they used?

The study was prompted by a general wish among creative high schools to develop art, drama, media studies and music to ensure that students develop relevant competencies in these subjects. In addition, the high school reform that came into effect on 1 August 2005 has resulted in creative subjects being given lower priority than previously. The creative subjects now have weaker timetable slots and unlike before the high school reform, students attending general high schools are no longer automatically sure of access to creative subjects. There are therefore grounds for taking a closer look at the nature and relevance of the competencies students acquire in the creative subjects. What competencies do students acquire in creative subjects and can it be demonstrated that these competencies are important to the students and are used in their subsequent educations and careers?

The study is based both on qualitative and quantitative data. The purpose of the qualitative survey was to identify which competencies students develop in the creative subjects at the four KULT high schools (short for 'culture' in Danish) and whether the labour market appears to need these types of competencies. The survey was based on seven focus group interviews with current students, four focus group interviews with graduate students and a double interview and two individual interviews with employer representatives. The purpose of the quantitative survey was to map the extent to which graduate students from the four KULT high schools use the competencies they have acquired from the creative subjects in their further educations and careers. This part of the survey was based on Statistics Denmark's registers of all students in the high school years 1997-2000 and 2003-2005 in Denmark.

The study is a pilot project, as its main objective has been to identify potential links in the area that can be studied in more detail at a later date. Consequently, the study has been unable to explore all the areas in detail but has been forced in some cases to underline the need for more analyses in this field. While the study focused specifically on identifying the components of the competencies in the creative subjects (interviews with current and graduate students), there has been less focus on the extent to which the competencies are put to use (interviews with employers, and register survey).

Generally, the study showed that while at high school, students acquire a range of relevant competencies from the creative subjects that they build on during their subsequent educations and careers. The relevance of the competencies is supported by the testimony of the current and graduate students, employer representatives and the statistical survey.

The competencies that students acquire through the creative subjects can be summarised as four core competencies: cooperation skills, discipline, the ability to perform and ability to see new opportunities.

Cooperation skills are one aspect of the core competencies students acquire from the creative subjects. Cooperation skills refer to the ability to actively participate and engage in close and binding cooperation concerning a given task. The creative subjects refine the ability to independently explore and leave a personal impression on an area. Often creative subjects also require that students cooperate, give each other space and listen to each other. Drama is one example that deals extensively with interaction and reacting to each other's performance, where 'the whole' is more important than the individual.

Discipline is another core competence that students can acquire from the creative subjects. Discipline refers to the ability to focus and complete a given task. The creative subjects train this and other abilities, as several of the subjects include large amounts of homework, and self-discipline is therefore required for performing well in the subject in question. Media studies is a prime example. Several of the students expressed that the subject requires a clear focus and the determination to succeed, e.g. while filming, when the students themselves are responsible for the sets and all the practical aspects this involves.

The ability to perform is another core competency that students typically acquire from the creative subjects. The ability to perform means an awareness of how the students can express themselves and the means they can use to show this to others. The creative subjects typically strengthen students' ability to perform, e.g. in drama or music, where a central element of these subjects is to perform in front of an audience.

The ability to see new opportunities can also be seen as a core competency that students acquire from the creative subjects. This ability relates to the basic resources a student relies on when improvising and trying out solutions within given frameworks and sets of rules. The creative subjects exercise this skill extensively, as these subjects place more importance on various potential interpretations and students' expression of attitudes and feelings while focusing less than other subjects on obtaining an answer. In art, for example, students are trained in defining the goal for their pictures or artwork and the ability to achieve this goal.

The competencies that students acquire from the creative subjects are also obtained to some extent from other high school subjects. The study does not provide the basis for evaluating the extent to which the other subjects contribute to developing the core competencies mentioned, but the interviews with current and graduate students include several examples of courses in other subjects at high school that have also contributed to developing these competencies.

The study also indicates that some degree of transference may take place, i.e. some of the competencies students acquire in the creative subjects can be used and further developed in other subjects at high school. For example, the ability to perform that students can acquire for the creative subjects can rub off on other subjects, which means the students benefit more from Danish, for example, a subject that relies heavily on oral expression. Additional research is required as a continuation of this study to reveal more precisely how this transference from the creative subjects at high school takes place and can be useful for teaching at high school.

A central question in this study is the extent to which the core competencies are actually used by the students during their further educations and careers. A quantitative survey of registers from Statistics Denmark was conducted to investigate this matter.

The study shows that the creative competencies students acquire in the high schools with creative images (the KULT high schools) are actively used in the students' later career choices and subsequent careers. Almost twice as many students at KULT high schools compared with average high schools choose creative educations. The study also shows that a correspondingly large number of students in the KULT high schools progress to creative job functions. The study thereby documents that students from the KULT high schools actively use the competencies they acquire through creative and similar subjects in their further educations and careers.

Bilag 1 – Interviewguide for gymnasieelever

Præsentation af undersøgelsen

Praktiske detaljer: Interviewet varer 1-1½ time og optages på bånd. Tal tydeligt og ikke i munden på hinanden.

Anonymitet: Der er ikke andre end os, der kommer til at høre båndet, så I kan tale frit fra leveren, og der er ingen rigtige eller forkerte svar. Interviewet bliver skrevet ud, og jeres navne ændres, så man ikke kan genkende jer.

Interviewet er ikke et almindeligt interview, hvor vi stiller spørgsmål hele tiden. Det er primært jer, der skal snakke og diskutere de spørgsmål vi stiller til hinanden.

Opvarmning:

Først – lad os starte med en navnerunde: navn, alder, hvilken klasse (1., 2. eller 3.g), hvilke kreative fag har den enkelte elev valgt?

1. Organisering af de kreative fag:

- A Beskrivelse af fagenes indhold – hvordan forløber en almindelig undervisnings-time i billedkunst, dansk, drama, mediefag, musik?
- B Hvordan adskiller de kreative fag sig fra de almindelige/boglige fag som matematik, biologi osv.?
- C Tværfagligt samarbejde: kombineres de kreative fag med andre fag? Hvis ja, hvordan kombineres de med fx matematik og fysik?

2. Kreative kompetencer

- A Hvad kommer I til at tænke på, når jeg siger *kreative kompetencer*?
- B Jeg vil nu bede jer om at lave en lille øvelse: Tænk tilbage på en undervisnings-time (en øvelse i musik, drama, mediefag eller billedkunst), hvor I følte, at I brugte og udviklede jeres kreative evner/kompetencer i særlig høj grad.

3. Motivation:

"Det første tema, som jeg gerne vil have jer til at diskutere, er jeres motivation for at vælge de kreative fag?"

Hjælpe spørgsmål:

- A Er det sjovt/kedeligt at have musik, billedkunst osv.?
- B Forestiller I jer, at I får brug for de kompetencer, I opnår via de kreative fag i fremtiden? Hvis ja, på hvilken måde?
- C Betyder det noget, at der er en afveksling mellem de forskellige fag? (praktisk-kreative fag vs. boglige fag)

- D Oplever I, at jeres deltagelse i de kreative fag har en betydning positiv/negativ i forhold til jeres deltagelse i andre boglige fag/"ikke-kreative fag"? (fx øget koncentrationsevne, motivation)

4. Kreative kompetencer:

"Det næste tema, vi skal diskutere, er jeres udbytte af de kreative fag – kan I give nogle bud på, hvad det er for kompetencer, I opnår via fagene? Med kompetencer tænker jeg både på specifikke færdigheder som fx at læse noder, eller kende forskellige kunsthistoriske perioder men også på mere processuelle kompetencer som fx evnen til at tænke anderledes og samarbejde eller løse problemer".

Hjælpe spørgsmål:

- A Hvilken betydning har de kreative fag i forhold til jeres personlighedsudvikling/udvikling af identitet?
- B Hvad får I ud af at arbejde praktisk i de kreative fag i forhold til at arbejde mere teoretisk, som man typisk gør i de boglige fag?

5. Uddannelses og beskæftigelsesinteresser:

"Det sidste tema, vi skal diskutere, er jeres forventninger og ønsker til jeres fremtidige uddannelsesforløb og arbejde"

Hjælpe spørgsmål:

- A Hvilken videregående uddannelse forestiller I jer, at I vil tage? Begrund!
- B Hvad vil I lægge vægt på, når I på et tidspunkt skal ud og søge job?
- C Vil det betyde noget, at der er et kreativt miljø på jeres fremtidige arbejdsplads? At der er kreativt uddannede medarbejdere, kreative jobfunktioner.

Afslutning:

Har I andet I gerne vil tilføje/noget vigtigt som I synes, vi ikke er kommet ind på?

Hvad sker der nu – på baggrund af interviewene med jer og repræsentanterne for udvalgte brancher vil der blive udarbejdet en rapport.

Bilag 2 – Interviewguide for udgåede elever

Præsentation af undersøgelsen

Praktiske detaljer: Interviewet varer 1-1½ og optages på bånd. Tal tydeligt og ikke i munden på hinanden.

Anonymitet: Der er ikke andre end os, der kommer til at høre båndet, så I kan tale frit fra leveren, og der er ingen rigtige eller forkerte svar. Interviewet bliver skrevet ud, og jeres navne ændres, så man ikke kan genkende jer.

Interviewet er ikke et almindeligt interview, hvor vi stiller spørgsmål hele tiden. Det er primært jer, der skal snakke og diskutere de spørgsmål vi stiller til hinanden.

Opvarmning:

Først – lad os starte med en navnerunde: navn, alder, hvilket kreativt fag havde I i gymnasiet, hvad er jeres nuværende beskæftigelse, kan I kort beskrive, hvad I har lavet i de år, der er gået, siden I gik i gymnasiet – uddannelse/job?

1. Om gymnasieårene:

- A Hvilke fag husker I bedst fra jeres gymnasietid – hvorfor?
- B Hvordan havde I det med de kreative fag i gymnasiet?
- C Hvordan adskilte de kreative fag sig fra de boglige fag som matematik, biologi osv.?
- D Kan I give nogle bud på, hvad det var for kompetencer, I opnåede via de kreative fag i gymnasiet?

2. Tiden efter gymnasiet:

- A Føler I, at I har brugt de kompetencer, I opnåede via de kreative fag i gymnasiet efterfølgende? Hvis ja, på hvilken måde?
- B Oplever I, at jeres deltagelse i de kreative fag i gymnasiet har haft en betydning i forhold til jeres senere valg af uddannelse eller beskæftigelse?
- C Hvilke kompetencer oplever I, at der bliver lagt vægt på/efterspurgt på arbejdsmarkedet?
- D Har de kreative fag i gymnasiet haft en betydning i forhold til jeres personlige udvikling – på hvilken måde?

3. Kreative fag i gymnasiet:

- A Med *gymnasiereformen* er det på mange gymnasier blevet vanskeligere at opretholde et fagligt stimulerende miljø inden for de kreative fag. Hvad tænker I om det? Synes I det er vigtigt eller ligegyldigt, at man har muligheden for at vælge kreative fag i gymnasiet?

- B En af antagelserne bag KULT-projektet er, at eleverne via deres deltagelse i de kreative fag kan opnå bedre resultater i andre fag. Har I oplevet, at I har kunnet trække på nogle af de kompetencer, I opnåede via de kreative fag i gymnasiet i andre sammenhænge?

Afslutning:

Har I andet I gerne vil tilføje/noget vigtigt som I synes, vi ikke er kommet ind på?

Hvad sker der nu – på baggrund af interviewene med jer, de nuværende elever og repræsentanterne for udvalgte brancher vil der blive udarbejdet en rapport.

Bilag 3 – Interviewguide for arbejdsgiver repræsentanter

Præsentation af undersøgelsen

Formålet med undersøgelsen er at finde ud af, hvilke kompetencer eleverne på de fire KULT-gymnasier opnår via de kreative fag, og om der i samfundet er behov for den type kompetencer, som bliver udviklet i de kreative fag.

Praktiske detaljer: Interviewet varer ca. 1 time og optages på bånd.

Anonymitet: Der er ikke andre end mig, der kommer til at høre optagelsen. Interviewet bliver skrevet ud, og dit navn ændres, så man ikke kan genkende dig.

Præsentation af interviewperson: navn og jobfunktion. Fortæl evt. lidt om virksomheden, og hvad det er for en type medarbejdere den beskæftiger.

- 1 Hvilke kompetencer efterspørger I typisk hos medarbejdere fra fx jeres marketingafdeling eller udviklingsafdeling?
- 2 Er der nogen specifikke kompetencer, som I altid efterspørger, uanset hvilken jobfunktion medarbejderen skal varetage?
- 3 Hvem ville du vælge, hvis du skulle ansætte en ny medarbejder til jeres afdeling, og du skulle vælge ud fra billedet? (*Fremvis billeder*). Kan du begrunde dit valg?
- 4 Per Schultz Jørgensen forsker i børns udvikling og dannelse. Han skelner mellem tre forskellige kompetencer, som han mener, er vigtige i vidensamfundet. (*Læg kompetencesedlerne frem: faglig, social og forandringskompetence. Bed interviewpersonen om at lægge dem i prioriteret rækkefølge og begrunde valget*).
- 5 Som sagt er formålet med undersøgelsen at finde ud af, hvilke kompetencer eleverne på de fire KULT-gymnasier opnår via de kreative fag i gymnasiet, og om der i samfundet er behov for den type kompetencer, som bliver udviklet i fagene. Jeg vil derfor fortælle dig, hvad det er for nogle kompetencer eleverne på de fire skoler har fortalt os, at de udvikler i de kreative fag, og så kan vi efterfølgende snakke om, hvorvidt det er kompetencer, I har brug for her. (*Vis interviewpersonen kort med de enkelte kompetencer skrevet på*)
- 6 Kan du give nogle eksempler på situationer, hvor det fx er vigtigt med samarbejdskompetence, ansvarskompetence osv.?
- 7 I debatten om oplevelsesøkonomi tales der ofte om, at kreative og innovative kompetencer blandt medarbejderne er i høj kurs i dag, og at de også vil være det i fremtiden. Derfor mener nogen, at det er forkert, at man med gymnasiereformen har svækket de kreative fag i gymnasiet, og at der er behov for et uddannelsessystem, som i højere grad matcher behovene i samfundet.
- 8 Er det også dit indtryk, at medarbejdere med kreative og innovative kompetencer er i høj kurs i dag?

- 9 Oplever du, at uddannelsessystemet ikke bibringer eleverne de kompetencer, som I har brug for – at det er svært at finde medarbejdere med de rette kompetencer?

Tak fordi du ville afsætte tid til interviewet. Er du interesseret i at læse rapporten, når den er færdigskrevet?

Bilag 4 – Læreplaner for de kreative fag

Billedkunst B – stx, juni 2008

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Fagets primære genstandsfelt er billedkunst og arkitektur. Faget inddrager fænomener fra hele det visuelle felt.

Kunst og arkitektur tjener forskellige formål i forskellige historiske og kulturelle sammenhænge. I dag undersøger, udfordrer og forandrer kunst og arkitektur vores syn på verden gennem sansning og erkendelse.

I faget undersøges visuelle udtryk som værende afhængige af tid, kultur og individ. Endvidere undersøges forskellige opfattelser af, hvordan kunst og arkitektur udformes, analyseres og fortolkes.

1.2. Formål

Det er fagets formål, at eleverne opnår forståelse for visuelle og rumlige fænomener, herunder billedkunst og arkitektur.

Forståelsen for det enkelte værk opnås ved at inddrage relevante æstetiske arbejdsprocesser, praktiske og teoretiske, i det undersøgende, analytiske arbejde.

Eleverne tilegner sig visuel kompetence til at kunne orientere sig i visuelle kulturer og til at kunne arbejde med det visuelles betydning.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Eleverne skal kunne:

- forklare forskellen mellem personlig kunstoplevelse og analytisk tilgang
- analysere et visuelt materiale ud fra forskellige forskningsbaserede metoder i forhold til analysens fokus
- samle analytiske resultater i en sammenhængende tolkende og perspektiverende konklusion
- anvende væsentlig kunstvidenskabelig terminologi
- forklare udvalgte kunsthistoriske perioders karakteristiske træk med udgangspunkt i billeder og arkitektur og analytisk sammenholde værker fra forskellige perioder
- vælge blandt forskellige metoder og strategier til at løse visualiseringsopgaver i samspil med det analytiske arbejde med andres og egne billeder

- kommunikere om og ved hjælp af visuelle udtryk.

2.2. Kernestof

Kernestoffet er:

- tre analytiske synsvinkler: det formalanalytiske, det betydningsanalytiske og det socialanalytiske
- teoretisk og praktisk arbejde med billeder på flade, skulptur og installationer samt arkitektur med vægt på disse mediers udtryks- og meningsbærende muligheder
- teoretisk og praktisk arbejde med fire forskellige gengivelsesstrategier, strategiernes arbejdsmetoder samt bagvedliggende ideer, herunder forskellige metoder, hvorpå der kan afbildes eller synliggøres noget, samt overvejelserne bag disse metoder.
- udvalgte værker og tekster herom; værker fra perioder før 1400 og 1400-1750 indgår hver med vægt 1, værker fra perioder efter 1750 samt kunst fra de seneste fem år, herunder global og international samtidskunst, indgår hver med vægt 3.
- mindst ét af følgende principper: kunsthistoriografi, museologi og kuratering.

2.3. Supplerende stof

Eleverne kan kun opfylde de faglige mål ved at supplere kernestoffet med andre værker, tekster, øvelser eller udstillingsbesøg, der uddyber kernestoffets emner, så der fremdrages flere dimensioner og perspektiver. En del af det supplerende stof vælges individuelt i forbindelse med det større projektarbejde.

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

Eleverne oplever kunst og arkitektur på første hånd og via reproduktioner. Disse møder med kunst og arkitektur inddrages aktivt i undervisningen som udgangspunkt for og viderebearbejdning af analytiske problemstillinger.

Undervisningen skal tilrettelægges som en udvikling fra lærerstyrede forløb til mere selvstændigt arbejde. Undervisningen skal opfordre eleverne til at stille selvstændige spørgsmål til forskellige måder at anskue kunst og arkitektur på.

I tilrettelæggelsen af det praktiske og teoretiske arbejde skal eleven altid gøres bekendt med, hvad der konkret forventes. Dette er i særlig grad vigtigt at have for øje i forbindelse med det praktiske arbejde. Undervisningens praktiske elementer sammentænkes med relevant teori, så teori og praksis på hver deres måde udforsker de samme tematiske problemstillinger. Det praktiske arbejde optræder altid som et middel til at opfylde de overordnede faglige mål og er ikke et mål i sig selv.

3.2. Arbejdsformer

Fagets arbejdsformer veksler mellem klasseundervisning, korte kursusforløb og projektperioder, hvor eleverne arbejder individuelt eller i grupper. Der skal være sammenhæng mellem kurser og projekter.

Imod slutningen af undervisningsperioden bruges 15% af den samlede uddannelsestid til et selvstændigt, individuelt projekt, hvor eleven arbejder ud fra en problemformulering, som udspringer af et tema/emne, der har været behandlet i undervisningen.

Der arbejdes sammenhængende med praktiske og teoretiske elementer. Der arbejdes praktisk med at visualisere de teoretiske elementer, ligesom de teoretiske overvejelser i forbindelse med det praktiske arbejde altid fastholdes i skriftlig form. På skift formidler eleverne resultaterne af deres analytiske undersøgelser til resten af klassen.

Fælles for alle arbejdsformer er, at processen og opgaveløsninger, det vil sige research, valg, fravalg og resultater, skal samles i en portfolio. Skriftlige opgaver, billedmateriale og litteratur samles ligeledes i portfolioen.

3.3. It

It bruges i undervisningen som kommunikationsmiddel, som udtryksmiddel, som billedproduktivt medie, til informationssøgning og som kunstnerisk billedmedie.

3.4. Samspil med andre fag

Billedkunst er omfattet af det generelle krav om samspil mellem fagene og indgår i almen studieforbereelse og ifølge de bestemmelser, som gælder for disse forløb.

Hvis faget indgår i en studieretning sammen med musik, skal samarbejdet give eleverne kompetence til at forstå hele det æstetiske område som en særlig måde at forholde sig til verden på, herunder en forståelse for lighedspunkter og forskelle mellem de enkelte kunstneriske områder.

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

Elevens arbejde, progression og selvevaluering fastholdes i portfolioen. Med udgangspunkt i portfolioen vurderes elevens arbejde løbende i forhold til de stillede opgaver. Eleven redigerer sin portfolio, så teoretiske og praktiske problemformuleringer, researchmateriale og løste opgaver tydeligt formidles.

4.2. Prøveformer

Der afholdes en mundtlig prøve, og skolen vælger for det enkelte hold mellem nedenstående to prøveformer:

Prøveform a): Eksamensopgaverne formuleres af eksaminator og udpeger centrale faglige elementer. Opgaverne sendes til censor og godkendes af denne forud for prøvens afholdelse.

Eksaminationstiden er 30 minutter pr. eksaminand. Der gives 60 minutters forberedelsestid.

Den enkelte eksamensopgave besvares ved hjælp af eksempler fra eksaminandens portfolio (jf. pkt. 3.2). Eksemplerne er dels fremstillet af eksaminanden, dels fotografier eller reproduktioner af eksempler, fremstillet af andre.

Eksaminationen er todelt.

I første del redegør eksaminanden for opgaven med udgangspunkt i portfolioens indhold. Redegørelsen uddybes i en efterfølgende samtale.

Anden del omhandler eksaminandens præsentation af det selvstændige projekt. Præsentationen efterfølges af en uddybende samtale.

Eksaminationstiden fordeles mellem de to dele således, at første del udgør ca. 2/3 af eksaminationstiden.

Hele portfolioen kan inddrages i eksaminationen.

Prøveform b): Mundtlig prøve på grundlag af en opgave, som tager udgangspunkt i eksaminandens portfolio, jf. pkt. 3.2. Opgaven formuleres af eksaminator inden for et emne, der er valgt af eksaminanden og godkendt af eksaminator. Opgaverne sendes til censor og godkendes af denne forud for prøvens afholdelse.

Eksaminationstiden er 30 minutter pr. eksaminand. Der gives ca. 48 timers forberedelsestid til udarbejdelse af præsentation på grundlag af opgaven.

Eksaminationen er todelt. I første del redegør eksaminanden for opgaven med udgangspunkt i portfolioens indhold. Redegørelsen uddybes i en efterfølgende samtale.

Anden del omhandler eksaminandens præsentation af det selvstændige projekt. Præsentationen efterfølges af en uddybende samtale.

Eksaminationstiden fordeles mellem de to dele således, at første del udgør ca. 2/3 af eksaminationstiden.

Hele portfolioen kan inddrages i eksaminationen.

4.3. Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.

Der lægges vægt på, at eksaminanden kan:

- gøre rede for sammenhængen mellem visuelle problemstillinger og egne arbejder
- forklare de væsentligste stiltræk i udvalgte kunsthistoriske perioder i forhold til konkrete eksempler fra portfolioen samt referere til kunstens rolle i samfundet i de pågældende perioder.

Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.

Dramatik B – stx, juni 2008

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Dramatik er et fag, som integrerer de skabende processer i drama og teater med overvejelser over de æstetiske resultater. Stoffet er menneskelige handlinger og relationer, ofte præget af konflikter, formuleret i en kunstnerisk struktur med anvendelse af teatrets udtryksmidler: krop, stemme, sprog og tekniske virkemidler. Inspirationen til den kunstneriske struktur kommer fra virkelighed og fiktion – dagligliv, kunst, kultur og videnskaben om drama og teater. Overvejelserne over de æstetiske resultater går fra en beskrivelse og forståelse af de skabende processer til analyse og perspektivering af teaterforestillingen og andre performative udtryk.

1.2. Formål

Faget dramatik bidrager til uddannelsens overordnede målsætning ved, at eleverne opnår såvel grundlæggende færdigheder i at skabe, realisere og analysere sceniske udtryk som handlekraft til at udvikle og virkeliggøre egne ideer, herunder at indgå i forpligtende samarbejder om realisation af ideerne for en defineret målgruppe.

Der lægges vægt på elevernes færdighed i at analysere og vurdere såvel processen som resultatet og på deres evne til at kombinere teori og dramatisk praksis på en reflekteret måde. Eleverne tilegner sig færdigheder og viden om udvalgte former for drama og teater og disse kunstformers betydning for menneskelig erkendelse og udvikling.

I arbejdet med drama og teater og gennem inddragelse af kompetencer fra andre fag udvikler eleverne forståelse for relationerne mellem den europæiske og den globale kunst og kultur.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Eleverne skal kunne:

- skabe og forstå forskellige former for sceniske udtryk
- analysere og kvalificere forståelsen af den skabende praksis med centrale begreber fra drama og teater
- reflektere systematisk over proces og produkt og indgå i en dialog om de valg, der er truffet
- forstå og anvende teorier om europæisk drama og teater og se dem i en historisk sammenhæng
- redegøre mere detaljeret for to teorier, hvoraf den ene kan være fra en ikke-europæisk kultur

- arbejde kreativt, innovativt og selvstændigt i samspil med andre, med henblik på at skabe konkrete forestillinger for en defineret målgruppe.

2.2. Kernestof

Kernestoffet er:

- grundlæggende principper for udvikling og realisation af en idé
- grundlæggende principper for reception af og erkendelse gennem kunst
- grundlæggende begreber, teknikker og metoder i arbejdet med skuespil, skuespil-kunst og teater
- tre teaterhistoriske perioder, mindst én før og mindst én efter 1950
- nyere europæisk dramatik og moderne iscenesættelsesprincipper
- den levende teaterforestilling og andre performative udtryk set i en kunstnerisk og kulturel kontekst.

2.3. Supplerende stof

Eleverne vil ikke være i stand til at opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof i faget dramatik skal perspektivere og uddybe kernestoffet og i det hele taget åbne for ny erkendelse og samspil med andre fag, så eleverne kan leve op til de faglige mål.

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

Undervisningen tilrettelægges således, at der i alle forløb er en integration af det praktisk-eksperimenterende og teoretisk-analyserende arbejde, og under hensyntagen til, at faget skal give eleverne sans for drama og teater som måder at opleve, tænke, udforske og fremstille virkeligheden på.

Elevernes faglige læring opbygges ud fra to forskellige iagttagelsespositioner, den ene, når de som deltagere i en øvelse eller realisation får konkrete erfaringer med et stof, den anden, når de som tilskuere iagttager, giver respons, analyserer og reflekterer. På den måde bygger undervisningen bro mellem det skabende og det videnskabelige.

Faget har berøringsflader med såvel alle andre humanistiske fag som samfundsfagene og nogle af de naturvidenskabelige fag. Det er derfor væsentligt, at undervisningen tilrettelægges, så eleverne får mulighed for at inddrage den faglige viden og de kompetencer, som de opnår i andre fag.

For at styrke elevernes forståelse for kvalitet skal der indgå forløb, hvor eleverne møder det professionelle miljø, enten som tilskuere eller i et samarbejde.

3.2. Arbejdsformer

Progressionen i undervisningen går fra arbejdet med enkle øvelser og realisationer af ideer eller tekster over småprojekter og korte kursusforløb til mindst to selvstændige projektarbejder.

Den indledende fase vil være præget af lærerstyring og af, at hele holdet arbejder med fælles stof og problemstillinger, mens man senere veksler mellem lærerstyring og elevernes selvstændige arbejde i grupper.

I de to projekter skal eleverne individuelt eller i grupper på op til fem personer lave en produktion, herunder formulere en idé og realisere den for en defineret målgruppe. I denne fase er lærerens rolle den konstruktivt kritiske vejleder og kommentator.

Produktionerne dokumenteres løbende i en logbog, og projekterne afsluttes med en rapport efter hvert af de to forløb.

Rapporten skal forklare og argumentere for projektets idé, beskrive og reflektere over realisationsprocessen og målgruppens reaktioner, redegøre for de teorier og teknikker, der er valgt, og reflektere over og vurdere proces og produkt.

Målet med det skriftlige arbejde i dramatik er, at eleverne kan formidle den faglige indsigt, som de opnår, at de kan forklare og uddybe de faglige mål, og at de udvider deres bevidsthed om læreprocessen.

3.3. It

Eleverne skal bruge elektronisk kommunikation og vidensdeling, ligesom de skal indsamle, bearbejde og vurdere information fra forskellige kilder, herunder internettet.

3.4. Samspil med andre fag

Dramatik er omfattet af det generelle krav om samspil mellem fagene og indgår i almen studieforberedelse ifølge de bestemmelser, som gælder for dette forløb.

Undervisningen i *valgfaget* dramatik tilrettelægges således, at eleverne får mulighed for at anvende kompetencer og relevant viden, som de opnår i andre fag eller faggrupper, så de bidrager til perspektivering af stoffet og belysning af de almendannende sider i faget dramatik. Når dramatik indgår i en *studieretning*, tilrettelægges undervisningen under hensyntagen til samspillet med de obligatoriske fag og de andre fag, der indgår i studieretningen.

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

Elevernes evne til at arbejde med de praktisk-eksperimenterende dele af faget og forstå og formidle de teoretisk-analyserende elementer er sammen med rapporterne basis for den løbende evaluering.

4.2. Prøveform

Der afholdes en todelt mundtlig prøve af en varighed på tilsammen 45 minutter for den enkelte eksaminand.

Den første, praktiske del er af en varighed på 15 minutter gange antallet af eksaminander og er en prøve i evnen til at skabe et scenisk udtryk og forstå og forklare proces og produkt, baseret på ét af projekterne.

Prøven indledes med en gruppevis eller individuel præsentation af (dele af) den sceniske realisation fra et af de større projektarbejder.

En gruppe på to eksaminander må bruge højst 12 minutter og en solist højst 6 minutter på præsentationen. En gruppe kan bestå af op til fem eksaminander.

Ved præsentationen kan eksaminanderne anvende et begrænset antal hjælpere, hvis indsats skal fremstå klart for eksaminator og censor. Hjælpere deltager ikke i samtalen og bedømmes ikke ved prøven.

Efter præsentationen gennemføres for én eksaminand ad gangen en faglig samtale mellem eksaminanden, eksaminator og censor. De øvrige medlemmer af gruppen må ikke være til stede i prøvelokalet, før de selv er blevet eksamineret.

Skitser eller fotos fra rapporten kan bruges som dokumentationsmateriale under samtalen, men rapporten indgår ikke i bedømmelsesgrundlaget ved prøven.

Selvstuderende bedømmes i denne del af prøven på det ene af to større projektarbejder, produceret af den selvstuderende, men godkendt og udvalgt af eksaminator.

Den anden del er en individuel, mundtlig prøve med en forberedelsestid på ca. 30 minutter og en eksaminationstid af samme varighed. Prøven skal primært vise eksaminandens evne til at analysere væsentlige sider af materialets indhold og form, idet der samtidig lægges vægt på eksaminandens evne til at sætte materialet ind i et større perspektiv. I forberedelsestiden må eksaminanden benytte alle hjælpemidler bortset fra kommunikation med omverdenen.

Eksamensopgaven skal indeholde et ukendt prøvemateriale, der kan bestå af flere dele, på op til tre normalsider eller op til 3-4 minutters videocitater.

På grundlag af et oplæg fra eksaminanden former prøven sig som en samtale om materialet.

4.3. Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.

Ved *prøvens første del* skal følgende momenter indgå i bedømmelsen:

- præsentationens kompleksitet og sværhedsgrad
- præsentationens grad af gennemarbejdelse
- præsentationens evne til at kommunikere til målgruppen
- eksaminandens indsigt i og bevidsthed om hele projektet
- eksaminandens evne til i dialog med eksaminator og censor at udfolde nye sider af projektet.

Ved *prøvens anden del* skal følgende momenter indgå i bedømmelsen:

- materialets sværhedsgrad
- eksaminandens evne til selvstændigt at disponere sin fremlæggelse
- eksaminandens detaljerede forståelse af materialets indhold og form

- eksaminandens evne til at konkretisere og abstrahere
- eksaminandens evne til at trække linjer til relevante teorier og gennemgået stof
- eksaminandens evne til at anvende fagets metoder og terminologi
- eksaminandens evne til at gå i dialog med eksaminator og censor
- eksaminandens evne til at formidle præcist, nuanceret og detaljeret.

Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering.

Mediefag B – stx, juni 2008

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Mediefagets genstandsfelt er levende billeder (film og tv) i en æstetisk, kommunikativ og kulturel sammenhæng. Faget forener en teoretisk-analytisk og en praktisk-produktionsmæssig tilgang til levende billeder.

Faget giver eleverne de nødvendige redskaber til at analysere levende billeder. Dette er af afgørende betydning for muligheden for at opleve og vurdere de informationer og påvirkninger, som man møder som bruger af medierne. I forbindelse med praktisk produktion giver faget endvidere indsigt i udtryksformer i film og tv.

1.2. Formål

Undervisningen udvikler elevernes evne til at analysere, perspektivere og vurdere danske og internationale medieproduktioner inden for fiktion, fakta samt blandinger mellem disse former. Samtidig skal undervisningen udvikle elevernes evne til at udtrykke sig selvstændigt og nuanceret i levende billeder, således at de bliver aktive, kreative og reflekterende brugere af film og tv.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Teori og analyse

Eleverne skal kunne:

- anvende filmsprogets terminologi i forbindelse med analyse af film og tv-produktioner
- redegøre for forskellige dramaturgiske modeller og fortælleforhold
- anvende forskellige analysemetoder

- redegøre for, hvad der karakteriserer fakta, fiktion og blandinger mellem disse former
- redegøre for centrale genrer og programtyper
- redegøre for basale produktionsforhold i film og på tv
- foretage en perspektivering til gennemgået stof
- anlægge et historisk, kulturelt og samfundsmæssigt perspektiv på film og tv-programmer
- redegøre for forholdet mellem et medieprodukts udformning og dets målgruppe.

Praksis

Eleverne skal kunne:

- anvende optage- og redigeringsudstyrets udtryksmuligheder selvstændigt og nuanceret
- planlægge og gennemføre en produktion i grupper
- anvende filmsprogets terminologi i forbindelse med en medieproduktions faser
- redegøre for faserne i arbejdet med en produktion
- udarbejde synopsis, manuskript og storyboard
- anvende viden om dramaturgi i udformningen af fakta- og fiktionsproduktioner
- anvende og redegøre for principper og arbejdsmetoder i tilrettelæggelsen af fakta- og fiktionsprogrammer
- redegøre for forholdet mellem produktionens form og indhold, formidlingssituation og målgruppe
- forholde sig analytisk til produktionsprocessen og deres egen produktion.

2.2. Kernestof

Kernestoffet er:

- filmsprogets terminologi
- forskellige dramaturgiske modeller og fortælleforhold
- forskellige analysemetoder
- karakteristika ved fakta, fiktion og blandinger mellem disse former
- centrale genrer og programtyper
- produktionsforhold på film og tv – nationalt og internationalt
- grundlæggende træk af filmens og tv-mediets historie
- produktionstilrettelæggelse, herunder synopsis, manuskript og storyboard
- optageprincipper og optageteknik
- redigeringsprincipper og redigerings teknik
- kommunikationsforhold og formidling.

2.3. Supplerende stof

Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof i mediefaget skal perspektivere og uddybe kernestoffet og i det hele taget udvide den faglige horisont, så eleverne kan leve op til de faglige mål. Historiske, kulturelle, samfundsmæssige og genremæssige perspektiver skal inddrages i undervisningen.

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

Det er et afgørende didaktisk princip i mediefaget at integrere den teoretisk-analytiske undervisning i den praktisk-produktionsmæssige og omvendt. Der lægges vægt på, at fagets discipliner opleves som en helhed: I forbindelse med den teoretisk-analytiske undervisning indarbejdes fagets terminologi og øvrige begrebsapparat, der tages i anvendelse i produktionsprocessen, og i forbindelse med produktionsprocessen gøres en række praktiske erfaringer, som kan overføres til analysearbejdet.

Det ligger i fagets didaktik, at der vil være en vekselvirkning mellem induktiv og deduktiv læring, således at undervisningen organiseres som en ligelig fordeling mellem det teoretisk-analytiske arbejde og det praktisk-produktionsmæssige.

3.2. Arbejdsformer

For at udvikle analytiske, kreative, kommunikative og sociale kompetencer hos eleverne anvendes forskellige undervisningsformer fra projektarbejde i grupper til klasseundervisning.

Det teoretisk-analytiske arbejde baseres på visning af film og tv-produktioner. I starten arbejdes der under lærerens instruktion og vejledning med korte citater og shot-to-shot-analyse for at gøre eleverne fortrolige med fagets terminologi og arbejdsmetoder. Der arbejdes herefter med næranalyse af udvalgte scener/sekvenser, hvor eleverne stadig mere aktivt deltager i analysearbejdet. Senere behandles hele værker under anvendelse af mere komplekse analysemetoder og arbejdsformer, der vægter elevernes selvstændige bidrag.

Det praktiske arbejde udføres som gruppe- og projektarbejde og indledes med enkle, korte øvelser i produktion under lærerens instruktion og vejledning. Der arbejdes herefter med lidt længere øvelser, hvor eleverne gradvist gøres ansvarlige for større dele af processen. Efterhånden fremstilles selvstændige produktioner, hvor læreren fungerer som supervisor og konsulent.

Besøg på virksomheder og institutioner, der arbejder med film- og tv-produktion, kan med fordel indgå som en del af fagets aktivitetsformer.

3.3. It

It har en central placering i faget, både i forbindelse med den praktiske og den teoretiske dimension.

I det teoretisk-analytiske arbejde anvendes it til informationssøgning, præsentation og formidling af fagligt stof. I produktionsforløbet benyttes it til tekstbehandling og informationssøgning i præproduktionen og til digital redigering i postproduktionen.

3.4. Samspil med andre fag

For at eleverne når de faglige mål, indgår faget i samarbejder med andre fag og faggrupper. Dette styrker elevernes opfattelse af mediefaget som et mangefacetteret fag, der involverer historiske, kulturelle, samfundsmæssige og æstetiske perspektiver.

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

De faglige mål er grundlaget for den løbende evaluering af elevernes standpunkt og undervisningen.

De teoretisk-analytiske forløb samt undervisnings- og arbejdsformer evalueres ved hjælp af spørgeskemaer, test og/eller samtaler tilpasset det enkelte forløb; herigennem bidrager den løbende evaluering til, at eleven bringes til at reflektere over sin faglige udvikling.

Alle praktiske produktionsforløb afsluttes med en fælles visning af produktionerne for hele holdet/klassen. Herefter foretages en evaluering af produktionerne, således at de enkelte grupper og læreren i fællesskab deltager i evalueringen af samtlige produktioner. Desuden evaluerer hver gruppe sit eget produktionsforløb i samspil med læreren.

Ved tværfaglige forløb indgår valg af evalueringsmetoder i den fælles tilrettelæggelse.

4.2. Prøveform

Der afholdes en mundtlig prøve, som består af to dele:

- en prøve i eksaminandens produktion
- en prøve i det teoretisk-analytiske stof.

Prøven i eksaminandens produktion

Grundlaget for prøven er eksaminandens eksamensproduktion. Denne del af eksaminationen består af et indledende oplæg, hvor eksaminanden redegør for og diskuterer centrale elementer i produktionen, samt af en uddybende samtale mellem eksaminand, eksaminator og censor om eksaminandens produktion.

Eksaminationstiden er 15 minutter pr. eksaminand.

Eksaminanderne bedømmes individuelt.

Prøven i det teoretisk-analytiske stof

Denne del af prøven er mundtlig med en forberedelsestid på ca. 30 minutter. I forberedelsestiden må eksaminanden benytte alle hjælpemidler bortset fra kommunikation med omverdenen.

Grundlaget for prøven er et ikke-gennemgået citat fra en film eller et tv-program. Citatet må højst være på syv minutter og skal have tilknytning til film- og tv-forløb, der har været arbejdet med i den teoretisk-analytiske del af undervisningen. Citatet skal ledsages af et ark indeholdende de nødvendige credits samt evt. vejledende spørgsmål. Eksaminanden prøves i sin evne til at fremdrage væsentlige aspekter i citatet og foretage en perspektivering.

Der eksamineres to eksaminander i timen.

4.3. Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.

Ved bedømmelse af medieproduktionen lægges der vægt på:

- kompleksitet og præcision i udformningen af billed- og lydsiden
- overensstemmelsen mellem formål, indhold, udformning og målgruppe.

Ved bedømmelsen af elevens fremlæggelse og redegørelse lægges der vægt på eksaminandens:

- evne til at begrunde og diskutere valget af filmsproglige virkemidler samt dramaturgi og fortælleforhold
- redegørelse for formidlingsmæssige aspekter
- evne til at forholde sig analytisk reflekteret til egen produktion og produktionsproces.

Ved bedømmelsen af elevens analyse af citatet lægges der vægt på eksaminandens:

- redegørelse for de filmsproglige virkemidlers anvendelse
- redegørelse for dramaturgiske, fortællemæssige og genremæssige forhold
- perspektivering til gennemgået stof
- perspektivering til produktionsmæssige, samfundsmæssige og historiske forhold.

Der gives én karakter ud fra en helhedsvurdering af produktionen, eksaminandens redegørelse for produktionen samt den individuelle prøve.

Musik A – stx, juni 2008

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Musikfaget forener en teoretisk-videnskabelig, en kunstnerisk og en performativ tilgang til musik som en global og almenmenneskelig udtryksform. Musikfaget integrerer elementer fra det humanistiske, det naturvidenskabelige og det samfundsvidenskabelige område med henblik på almindelse, identitetsudvikling og studiekompetence. Igennem den skabende proces og musikalske udfoldelse spiller musikfaget en væsentlig rolle for skolekulturen.

1.2. Formål

Undervisningen skal udfordre og udvikle elevernes musikalske univers og give dem analytisk kompetence til selvstændigt at beskæftige sig indgående med musikalske udsagn og arbejde med at tilrettelægge og arrangere musikalske forløb samt udtrykke sig i og om musik. Disse formål gælder såvel det mundtlige som det skriftlige arbejde.

Gennem analyser af musik og musikrelaterede forhold og ved at arbejde med musikalske parametre, musiklære, hørelære og musikteori skal eleverne gennem undervisningen opnå musikalsk kunnen og bevidsthed. Undervisningen inddrager historiske, samfundsmæssige og kulturelle perspektiver og giver dermed eleverne øget omverdensforståelse. Gennem kunstnerisk-performative processer – solistisk og i ensemble – tilegner eleverne sig musikalske færdigheder, almindelse og studiekompetencer.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Eleverne skal kunne:

Musikkundskab (-teori og -historie)

- anvende musikfagets metoder, teori og terminologi i mundtlig og skriftlig analyse af vestlig kunst- og populærmusik – herunder dansk musik – og af musik fra ikke-vestlige kulturer
- anlægge synsvinkler af historisk, samfundsmæssig, kulturel, genre- og stilmæssig art på det musikalske stof
- demonstrere kendskab til læsning af et orkesterpartitur
- udfærdige en teoretisk konsistent, nodebaseret skriftlig sats
- opsøge, bearbejde og kritisk anvende fagrelevant kildemateriale fra trykte og virtuelle medier.

Musikudøvelse (solospil og -sang, sammenspil og korsang)

- udfylde en plads som sanger og instrumentalist – solo og i ensemble – inden for et dansk og internationalt repertoire af en- og flerstemmige sange og satser og reflektere over udtryk og fortolkning
- samarbejde om indstudering og fremførelse af et musikalsk arrangement for et publikum
- tilrettelægge, arrangere og realisere en musikalsk sats.

2.2. Kernestof

Kernestoffet er følgende:

Musikkundskab (-teori og -historie)

- satser, større musikalske værker og numre fra vestlig kunst- og populærmusik gennem tiderne, herunder folkemusik, dansk musik og ny kompositionsmusik samt ikke-vestlig musik
- musikhistoriske og musikkulturelle forhold gennem tiderne
- musikalske parametre, musicklære, hørelære og musikteori med henblik på anvendelse i analysesammenhæng
- litteratur med relation til den udvalgte musik.

Musikudøvelse (solospil og -sang, sammenspil og korsang)

- musikalsk kreative processer med brug af krop, stemme og et bredt spektrum af instrumenter
- musikalsk stilkendskab, fortolkning samt indstudering med henblik på fremførelse
- et varieret udvalg af enstemmige sange fra ind- og udland
- et varieret udvalg af flerstemmige vokal- og instrumentalsatser fra ind- og udland
- stemmedannelse og instrumentale teknikker
- indstudering og fremførelse af et musikstykke
- teoretisk og praktisk arbejde med arrangement.

2.3. Supplerende stof

Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved kernestoffet. Det musikalske kerne-stof skal uddybes ved beskæftigelse med blandt andet musikvidenskabelige problemstillinger, der vedrører musikkens historiske og aktuelle vilkår, musikkens kulturelle og sociale forhold, musikkens psykologiske og receptions-mæssige forhold, musikkens formidlings-, mediemæs-sige og teknologiske forhold samt musikkens tværkulturelle fremtrædelsesformer. Hertil re-fleksion over og perspektivering af det musikalske udtryk i en flerfaglig sammenhæng.

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

Der lægges vægt på, at eleverne præsenteres for fagets discipliner som en helhed, således at de oplever en sammenhæng og en vekselvirkning mellem det udøvende og det kundskabs-mæssige. Både i forbindelse med musikudøvelse og musikkundskab skal det sungne og spil-lede/hørte gøres til genstand for samtale, analyse og diskussion. I denne kombineret prakti-ske og teoretiske læreproces kvalificeres musikoplevelsen gennem beskæftigelsen med fagets terminologi og metoder.

Musikundervisningen beskæftiger sig med følgende niveauer i læreprocessen: perception (lytning, oplevelse), reproduktion (udførelse af eksisterende kompositioner), imitation (ef-tergørelse), produktion (komposition, improvisation), interpretation (fortolkning) og reflek-

sion (perspektivering), som udgør en taksonomisk læringsproces, hvori både induktive og deduktive principper indgår.

I fagets skriftlige dimension ses læringsprocessen som del af en både teoretisk og praktisk udvikling. Det skrevne opleves i forhold til det opførte og omvendt. De to tilgange skal belyse hinanden for at kvalificere elevernes kunstneriske valg og disse valgs udførelsesmæssige og teoretiske konsekvenser.

3.2. Arbejdsformer

Undervisningen introducerer systematisk grundviden i fagets discipliner, herunder musikhistoriske overblik og sammenhænge.

Undervisningen tilrettelægges i øvrigt tematisk, organiseret som klasseundervisning, projekter og kreative opgaver, hvori både praktiske og teoretiske elementer indgår. Uddannelsesstiden organiseres herefter i mindst to musikkundskabsemner. Disse skal genremæssigt og historisk være afgørende forskellige. Et af emnerne skal repræsentere en tids- og/eller genremæssig spredning.

Det skriftlige arbejde integreres med musikteori, hørelære, musyklære og musikudøvelse. I klassen fremføres elevbesvarelser fortløbende med henblik på evaluering og forbedring. I løbet af uddannelsesstiden skal eleverne anvende deres skriftlige kompetencer i udarbejdelse af et musikalsk arrangement til fremførelse.

I musikudøvelse veksles der mellem en lærerstyret indstudering og elevstyret gruppesammenspil med læreren som konsulent. Den performative dimension er en vigtig del af læringsprocessen, og som led i undervisningen arbejdes der i musikudøvelse frem mod en koncertbegivenhed på skolen. Den efterfølgende refleksion danner grundlag for fortsat musikalsk udvikling.

Musikundervisningen skal etablere kontakt til det øvrige musikliv.

3.3. It

I musikfaget benyttes computerbårne arbejdsformer som eksempelvis lydoptagelse og redigering, elektronisk håndtering af opgaver, teoriarbejde på computer, lydbearbejdning, komposition, arrangement og indlæring af færdigheder.

3.4. Samspil med andre fag

Musikfaget er omfattet af de generelle krav om samspil mellem fagene og indgår i almen studieforberedelse ifølge de bestemmelser, som gælder for dette forløb.

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

For at sikre, at eleverne opnår de beskrevne faglige mål for undervisningen i musikkundskab, gør læreren brug af mindre test undervejs.

Musikfagets udøvende side indebærer en løbende vurdering og forbedring af den musikalske præstation, og evaluering er således en naturlig og nødvendig del af processen. Denne evaluering tager højde for fagets kunstneriske elementer.

De skriftlige opgaver evalueres, så eleven til stadighed udvikler satstekniske færdigheder og bliver i stand til at vurdere sit eget standpunkt i forhold til fagets mål inden for skriftlig musikteori og analyse.

4.2. Prøveformer

Der afholdes en skriftlig prøve på grundlag af et centralt stillet opgavesæt samt en mundtlig prøve i musikkundskab og musikudøvelse.

Den skriftlige prøve

Til den skriftlige prøve i musikteori gives der fem timer. Det skriftlige opgavesæt består af opgaver stillet inden for kernestoffet.

Den første del af opgavesættet (Musikteori 1) skal besvares med et tangentinstrument (eller andet instrument efter eget valg) og audio-afspilningsudstyr som eneste hjælpemidler. Besvarelsen af denne del af prøven afleveres efter en time.

Ved prøvens anden del (Musikteori 2) vælger eksaminanden enten en større opgave inden for harmonisering og udsættelse af koralmelodi, harmonisering og udsættelse af vise, udsættelse af pop-rockmelodi, udsættelse af jazz standardmelodi eller en række delopgaver. Under denne del af prøven må eksaminanden benytte alle hjælpemidler bortset fra programmel, der indeholder automatiske analyse-, harmoniserings-, arrangements- eller kompositionsfaciliteter.

Eksamenslokalet skal være forsynet med et tangentinstrument. Derudover kan eksaminanden medbringe et instrument efter eget valg.

Den mundtlige prøve

a) Musikkundskab (-teori og -historie)

Der afholdes en prøve på grundlag af ekstemporalt parallelstof inden for de mindst to musikemner fra undervisningen. Prøvematerialet fordeles lige mellem musikemnerne og består af en indspilning af et eller flere stykker musik af sammenlagt højst 10 minutters varighed, noter og/eller anden grafisk gengivelse af den klingende musik samt evt. øvrigt materiale.

Prøvematerialet modtages af censor senest fem hverdage før prøvens afholdelse og godkendes af censor forud for prøvens afholdelse.

Eksaminationstiden er 30 minutter pr. eksaminand. Der gives 60 minutters forberedelsestid.

Forberedelseslokalet skal være forsynet med afspilningsanlæg og et tangentinstrument.

Eksaminanden kan medbringe instrument efter eget valg.

b) Musikudøvelse (solospil og -sang, sammenspil og korsang)

Eksaminanden skal i to selvvalgte musikstykker vise færdigheder i såvel solo- som ensemble-sammenhæng, ligesom eksaminanden skal demonstrere såvel vokale som instrumentale færdigheder. En gruppe består af højst otte eksaminander, og stemmerne skal være solistisk besat. Eksaminationstiden er sammenlagt 10 minutter pr. eksaminand.

Under særlige omstændigheder kan eksaminander medvirke og blive bedømt i indtil tre opgaver.

En opførelse af indstuderet musik suppleres af en kort, individuel redegørelse for og samtale om den opførte musik og det valgte udtryk. Denne supplerende del af prøven gennemføres for hver enkelt eksaminand, og de øvrige medlemmer af gruppen må ikke være til stede i prøvelokalet.

I tiden mellem sidste undervisningstime og den mundtlige prøve mødes læreren med eleverne 2-3 gange for at vedligeholde de musikalske færdigheder med henblik på gruppefremførelse.

Selvstuderende prøves i musikkundskab ved lodtrækning i et af mindst to musikemner, hvis indhold i begge tilfælde godkendes af eksaminator.

Selvstuderende bedømmes i musikudøvelse på to soloopgaver, hvoraf den ene udvælges af censor fra et bredt og varieret repertoire af enstemmige sange, sammensat af eleven og godkendt af eksaminator.

Ved prøve i sygeeksamensterminen eksamineres i musikkundskab samt to solonumre valgt af eksaminanden, idet gruppesammenspil bortfalder.

4.3. Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.

Den skriftlige prøve

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på:

- indgående kendskab til én eller flere af fagets skriftlige discipliner
- indgående kendskab til de for de skriftlige discipliner relevante notationspraksiser
- kendskab til funktionstonal harmonisering
- konsistent brug af regler for satsteknik og stemmeføring
- bevidst brug af de satstekniske virkemidler som en del af et formskabende musikalsk udtryk
- skriftlig udtryksfærdighed i forbindelse med musikalsk analyse.

Der gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse, idet prøven uden hjælpemidler vægtes med ca. 1/3, og den efterfølgende prøve på fire timer vægtes med ca. 2/3.

Den mundtlige prøve

Ved den mundtlige prøve lægges der vægt på følgende:


a) Musikkundskab (-teori og -historie)

- indgående kendskab til musikteori og evne til at overføre dette kendskab til analyse af musik
- indgående kendskab til musikstykkets historiske, samfundsmæssige, kulturelle, genre- og stilmæssige kontekst
- evne til at læse musikalsk notation.

b) Musikudøvelse (solospil og -sang, sammenspil og korsang)

- lydhørhed og musikalitet, dvs. fornemmelse for egen funktion i gruppen i balance med gruppens øvrige medlemmer, både i sammenspil og i den efterfølgende samtale
- praktiske færdigheder i sammenspil og musikalsk udtryk.

Eksaminanderne bedømmes individuelt, og der gives én samlet karakter for eksaminandens præstation. Musikkundskab og musikudøvelse vægtes ligeligt.



Kompetencer fra kreative fag i gymnasieskolen – hvad er kompetencerne, og bruges de?

Denne rapport analyserer, hvilke kompetencer elever på kreativt orienterede gymnasier udvikler i de kreative fag samt undersøger, hvorvidt disse kompetencer bruges af eleverne i deres videre uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb. Undersøgelsen viser, at eleverne erhverver sig en række relevante kompetencer fra de kreative fag i gymnasieskolen, som de kan bygge videre på i deres efterfølgende uddannelses- og arbejdsmarkedskarriere. Disse kompetencer kan sammenfattes i fire kernekompetencer: samarbejdskompetence, disciplin, evnen til at performe og evnen til at se nye muligheder. Undersøgelsen viser også, at de kreative kompetencer reelt bliver brugt. I kreativt profilerede gymnasier er der næsten dobbelt så mange elever end gennemsnitligt, som vælger en kreativ uddannelse og får kreative jobfunktioner.