

BEETHOVEN MED ÆNDREDE FORTEGN.

- en samtale med Kjeld Jensen, Aalborghus Statsgymnasium.

ved Sven Fenger og Lars Ole Bonde

I skoleåret 1975/76 gennemførte Kjeld Jensen sammen med en musiksproglig 3.G et forsøg med specialarbejde i faget musik. I den ansøgning, som blev sendt til Direktoratet, hed det bl.a. om forsøgets baggrund, at "den gældende bekendtgørelse (dvs. den nu ændrede bekendtgørelse) virker med sin overbetoning af den interne værkanalyse for snæver, ude af trit med de seneste års udvikling inden for faget..." - I stedet opstilledes følgende foreløbige formålsparagraf for forsøget: "Undervisningsformål er dels at sætte eleverne i stand til at opfatte og gøre rede for musikværkers interne strukturer, dels at give dem viden om og forståelse for musik som socialt kulturfænomen." - Direktoratets tilladelse indløb i maj 75 (altså mens klassen endnu var en 2.G), og selve forløbet strakte sig over hele skoleåret 1975/76, i perioder med mere eller mindre intensivt arbejde. På forhånd afsattes der til forsøget ca. 40 af klassens musiktimer (her var der disponeret med ca. en fjerdedel til gennemgang af fælles baggrundstof, halvdelen til selve skriveprocessen og en fjerdedel til en efterfølgende gennemgang). Halvdelen af arbejdet, nemlig selve udarbejdelsen af specialet, foregik i grupper på 2-5 personer. Klassen bestod af 17 elever, hvoraf 11 var musiksproglige og 6 musikmatematikere. Klassen havde de sædvanlige 7 musiktimer om ugen i 3.G, heraf 2 dobbelttimer. Som overordnet emne for sit forsøg med en mere samfundsorienteret musikundervisning og -forståelse valgte klassen Beethoven. - Af arbejdsmaterialer anvendtes: afsnittet om Beethoven i Georg Kneplers "Musikgeschichte des XIX. Jahrhunderts" (oversat af faglæreren), nogle sider fra Poul Nielsens Beethovenforelæsning, diverse lexika, håndbøger, partiturer, plader og bånd samt en række interviews, udarbejdet af klassen selv (bl. a. med kapelmester Jens Schrøder, en lokal kamermusiker og folk fra miljøet omkring det alternative musiksted "MultiMaren").

1. Baggrunden og planlægningen.

Sp.: Hvad var det egentlig for nogle behov hos dig selv og hos eleverne, der lå til grund for jeres beslutning om at søge Direktoratet om tilladelse til at gennemføre et musiksociologisk forsøg?

KJ: For mit eget vedkommende var der tale om, at jeg - da jeg skulle begynde på undervisningen i en 2. mus. for fjerde gang i 1974 - var utilfreds med udsigten til at skulle gennemføre en undervisning efter en bekendtgørelse, som jeg med årene var kommet til at opleve som mer og mer urimeligt snæver. Eleverne har nok i vid udstrækning oplevet det igennem mig. - At klassen gik med på idéen har nok noget at gøre med mit forhold til eleverne, som i den tid vi er sammen bliver ret åbent, tit meget personligt. Jeg kan slet ikke stå og undervise i harmonisering og lade som ingenting. Det er mig komplet umuligt. Hvis det er sådan, at det keder mig røven ud af bukserne, så fortæller jeg dem det. - Det har både gode og dårlige sider. Af den grund har det været meget tydeligt for eleverne, at det kedede mig at arbejde på den måde, som var forudsat af den gamle bekendtgørelse. Det var ikke rart, jeg følte, at jeg gjorde et "dårligt job". - Det har jeg så fremlagt begrundet for klassen, jeg kan ikke længere huske hvordan, men det er i hvert fald ikke kommet som et chok for dem. Og vi har så snakket om, at man kunne arbejde på forskellige måder, diskuteret muligheden af at specialisere os. Den

gamle bekendtgørelse rummede en mulighed for at samle nogle værker og bestemte emner, og jeg tror egentlig, det var udgangspunktet: den helt åbenlyse urimelighed, der ligger i bekendtgørelsens repræsentationskrav ("alle vigtige former, genrer etc. fra middelalderen til vore dage..."). Den mulighed prøvede jeg at perspektivere ind over og belyse min utilfredshed ud fra. - Det resulterede i en arbejdsgruppe på 4-5 personer ud af de 17, som så ved nogle møder herhjemme har været med til at snakke om, hvad der kunne lægges i arbejdet, når man nu ikke skulle opfylde den gældende bekendtgørelses krav, men sætte noget sammen efter sit eget hovede. Resultatet blev ansøgningen til Direktoratet. - Som inspirationskilde til udformningen af ansøgningen kiggede vi en del på, hvordan man læser speciale i andre fag. Vi har stort set kopieret disse fags specialeordning. Og de timetal, vi anførte (som altså ikke kom til at passe helt), fik jeg opgivet som "fornuftige cirkatal" af en samfundsfagslærer. - Også fagkonsulenten i musik var involveret i planlægningen, både gennem telefonsamtaler og gennem deltagelse i en dobbelttime med klassen.

Sp.: Din egen baggrund var bl.a. de faglige efteruddannelseskurser i musiksociologi?

KJ: Ja, de har betydet meget for mig. Jeg er "opdraget" med en helt traditionel bevidsthed, - jeg kommer fra et "hjem med klaver"! og er gået igennem en uddannelse ved Københavns Universitet ganske uanfægtet af, hvad der bevægede sig ude omkring i samfundet. - Men min bevidsthed er af mange forskellige grunde, ikke bare på grund af disse efteruddannelseskurser, blevet temmelig meget "ommonteret" siden begyndelsen af 70'erne. Og det må så på et eller andet tidspunkt slå ud i undervisningen, hvad det også har gjort på for-

skellig måde, bl.a. den, vi snakker om i dag.

2. Undervejs...

Sp.: De 40 timer, I havde afsat til forløbet, var delt op i tre puljer (jvf. indledningen, red.anm.) hvoraf den sidste skulle rumme en fælles gennemgang af de færdige specialer på baggrund af en skriftlig kritik af hvert enkelt speciale, udfærdiget af dig. - Viste det sig så at være en fornuftig inddeling af den tid, I havde? - Censor skriver i sin rapport til Direktoratet, hvad du har givet ham ret i, at "baggrundsstoffet" var for svært". Var det fordi I havde afsat for lidt tid til gennemgangen - eller simpelthen fordi de obligatoriske tekster havde for høj en sværhedsgrad?

KJ: Jeg kan nok bedst besvare spørgsmålet ved at gå kronologisk frem. - De emner vi i sin tid havde oppe til diskussion i klassen, før vi lagde os fast på Beethoven, var sådan noget som arbejdsmusik (muzak), blues, jazz, venstrefløjsmusik mm. I sidste ende var det nok mig, der var årsag til, at vi valgte Beethoven. Der havde jeg sikrest grund under fødderne, fordi jeg havde deltaget i kurser, der tog udgangspunkt i den klassiske musik, navnlig havde Poul Nielsens Beethoven-forelæsninger været en stor inspirationskilde. - Jeg oversatte Knepler-afsnittet, fordi det drejede sig om at finde noget, som var til at læse for de stakkels mennesker. Først oversatte jeg lidt biografisk stof, derefter fik de en værkfortegnelse. Jeg gav dem mao. en hel masse materiale for at gøre dem nysgerrige. Så udleverede jeg et par sider fra Poul Nielsens forelæsning på efteruddannelseskurset, hvor han gør rede for forskellene mellem og principperne i den umiddelbare og den middelbare respons på musikværker, for ligesom at spore eleverne ind på det, vi skulle beskæftige os med. Dette stof, som fungerede og skulle fungere som en slags "provokation", tyggede vi meget grundigt igennem. - Men det er jo forfærdeligt svært for eleverne at læse den type stof. Der er så mange

fremmedord! Og overhovedet denne måde at tænke på: at musik ikke "bare" er musik, men at der spiller en hel række faktorer ind, - det er så kompliceret! Men det var meget spændende at snakke om disse ting. Og så følte jeg, at vi måtte have et eller andet sammenfattende om denne Beethoven, og til det brug oversatte jeg Knepler-siderne. Det blev så gennemgået, en del af det ret grundigt. Gennemgangen foregik som oplæg ved mig på grundlag af klasseforberedelse af hver enkelt afsnit. - Vi tog især fat på de mange eksempler, så på om de sagde noget og inddrog om muligt noget mere fra de pågældende værker. Og vi diskuterede, om vi nu havde forstået Kneplers synspunkter. - Det, der var mest spændende for eleverne, var nok de steder, hvor Knepler skriver om "den revolutionære Beethoven" og forbindelsen til den franske revolutionsmusik, for det er også dét, de kender ham på. Når de kender forskel på en Mozart- og en Beethoven-symfoni, så er det faktisk på grund af det.

Sp.: Gjorde du meget ud af, at eleverne specielt skulle forstå synspunkterne intellektuelt, eller prøvede du at nå frem til, at de både skulle kunne forstå og "høre" synspunkterne, altså en auditiv efterprøvning af argumentationen?

KJ: - Begge dele. Jeg tog f.eks. klaversonaten op. 26 i As-dur, 2. satsen (Marcia Funebre) og spillede den for eleverne samt spurgte om deres associationer. Og det viser sig jo meget sjovt, at det rigtige kommer frem: det er en helt, der bæres til graven - det er ikke Ane i køret, der er død. Det er sørgemusik, og det slog dem meget, at musikken kunne udtrykke det. - Men ellers var vi hæmmet af den begrænsede tid. Vi var færdige med Knepler-gennemgangen ved efterårsferien og havde i mellemtiden lavet alle de andre obligatoriske ting. Så det måtte nøjes med at blive en "demonstration"

og et fælles forstået grundlag for det videre arbejde. Og det er nok lidt for svært. Knepler udtrykker sig på en blomstrende og meget "voksen" måde, som de egentlig slet ikke kan forstå. Når han f.eks. bruger en passus som følgende: "Anderledes helten i 3. symfoni. Han træder nu på ingen måde jernpansret og heller ikke uden tøven frem for os. Tvivl, bekymring, sorg er ham ikke fremmed, men han overvinder disse følelser, og når han er stærkest, inddrager han også leg, folkets glæde og dans i sin kreds. Han er en rigt facetteret moderne personlighed. Vi forstår, at Beethoven behøvede nye midler til at bringe den slags visioner til klingende liv." - Det er en måde at formulere sig på, som er almindelige gymnasieelever fuldstændig fremmed. Og det havde jeg nok undervurderet vanskelighederne ved. - Det, de bedst kunne li' og forstå, var hans præcise beskrivelser af sammenhængen omkring revolutionsmusikken. De kunne altså bedst forholde sig til det, der var lagt mest "naturvidenskabeligt" an. - Men problemet er jo også, at et arbejde af den art egentlig kræver uhyre forudsætninger. Man skal f.eks. kende 30 symfonier af andre komponister for lige præcis at kunne gribe det unikke i "Eroica". Og det kan man selvfølgelig hverken forvente eller forlange. Det kan kun blive en orientering.

Sp.: Opstod der ikke problemer med at kombinere den gennemgang, I lavede i dette forsøg, med alle de øvrige ting, I skulle lave i musiktimerne?

KJ: Jo, man skal jo nå fantastisk mange ting på musikgrenen: 3 skriftlige opgaver på 2 uger er nok det maximalt realistiske. Der skal desuden sættes timer af til opgavegennemgang, for det er så svært for de fleste, - der skal nås noget hørelære, sang, musikkundskab.... Det er en mærkværdig gryderet!

Og i forhold til det kom forsøget her jo på en eller anden måde ind som et fremmedlegeme, - det var noget helt, helt andet at foretage sig. Det kom til at ligne en dansktime. Jeg har arbejdet videre med dette, og det går nemmere nu, f.eks. i den 3. mus., hvor vi arbejder med Melodi Grand Prix. Dengang virkede det enormt "forstyrrende". I min rapport til direktoratet har jeg forsøgt at udtrykke det på følgende måde:

"Den største "særlige vanskelighed" var nok den erfaring, at faget musik gik i stykker. - Hvor faget efter den nu gamle bekendtgørelse hænger godt sammen i sin eksklusivitet, med discipliner, der gensidigt støtter hinanden og begrundes hinanden i et lukket univers, måtte vi erfare en til tider helt frustrerende mangel på sammenhæng: På den ene side forsøgene på indsigtfuld, forbindende tænkning, ikke om ting, men om "Tingenes sammenhæng". På den anden side den fortsatte dyrkelse af de traditionelle discipliner, de traditionelle "ting", der på baggrund af specialearbejdets vide horisont kom til at virke perspektivløs, til tider ligefrem helt meningsløs (vokalharmonisering)."

- At faget gik "i stykker" opfatter jeg ikke som noget negativt.

Sp.: Eleverne har skrevet nogle rapporter eller evalueringer af arbejdsprocessen. Det er mest diskussioner af selve gruppearbejdsformen. Der står ikke så meget om de konkrete uenigheder og diskussioner, I må have haft undervejs.

KJ: Vi kan se på det ud fra min egen rolle over for grupperne, for det siger nok en del om det arbejds- og diskussionsklima, grupperne havde. - Det er ikke så svært at køre en traditionel undervisning. Der er nogen roller, der er ret fast defineret. Jeg er defineret i en lærerrolle, hvor min funktion er bestandig at give noget fra mig, mens eleverne omvendt sidder der for at samle mine guldgruber op og suge næring af dem. - Men her

opstod der problemer, for jeg havde en forestilling om, at det ikke var så forfærdeligt vigtigt med det færdige outputs kvalitet. Det vigtigste for mig var, hvad der nåede at ske med eleverne, hvis de for alvor følte, at nu skulle de selv finde på, selv styre et forløb. - Det resulterede i en kompliceret balancegang mellem lærerrollen (planlægning, vejledning) og en mere tilbageholdende position, hvor man siger: prøv selv at finde ud af noget. Når det ikke lykkedes, og nogle af eleverne slet ikke kunne finde ud af noget, prøvede jeg at skrive en slags synopsis eller en detaljeret vejledning, som kunne sætte dem igang. - Det, deres diskussioner mest gik på, var: "Hvad skal egentlig med, hvad er vigtigt i forhold til det, vi har diskuteret?"

Sp.: Var det nogen diskussioner, du opmuntrede eleverne til at tage og som du forsøgte at samle op, når hele klassen var samlet?

KJ: Det må jeg absolut svare ja til, også selvom klassen sommetider skøjtede fuldstændig ud i diskussionen, så den blev til en diskussion af deres arbejdssituation, deres hverdagssituation. Det skete meget let, fordi de følte det meget kompliceret at arbejde så selvstændigt inden for så snævre og egentlig uegnede rammer.

Sp.: Et af de største problemer i forløbet må have været, at et enkeltfagligt forsøgsforløb i så høj grad indebar tværfaglige synsvinkler og dermed kvalifikationskrav til dig som lærer. Prøvede du at etablere en eller anden form for tværfagligt samarbejde på lærerniveau, som kunne give dig nogle af de kvalifikationer som "projektvejleder", du ikke umiddelbart var i besiddelse af?

KJ: Ja, der foregår da en vis form for samarbejde og erfaringsudveksling. Vi snakker lærerne indbyrdes om de erfaringer, vi gør med projekt- og

gruppearbejde. Jeg har et ret fast samarbejde med en dansklærer omkring et tværfagligt projekt: "Dansk musik", som jeg senere vil komme lidt nærmere ind på. - I denne forbindelse har jeg navnlig snakket med én lærer, men jeg kan ikke sige, at jeg systematisk har søgt vejledning hos andre, kyndige projektvejledere. Og det er nok en fejl, jeg har begået: jeg har sikkert ikke været systematisk nok i min vejledning.

Sp.: Hvad mener du med "systematisk"?

KJ: De har nok følt sig lidt for hjælpeløse, og jeg har nok haft svært ved at finde det balancepunkt, hvor eleverne hverken føler sig hjælpeløse eller bliver styret for meget. Jeg synes, det er en meget vigtig erfaring at blive kastet ud i en situation, hvor man selv skal finde ud af tingene. Men eleverne er jo kun en 16-18 år, og - som en af dem skriver - er de "opdraget til uselvstændighed" gennem 12-13 års skolegang. Man kan ikke forlange af dem, at de selv skal kunne klare sådan en udfordring, og jeg har ikke været smart nok til at råde bod på det. Jeg ved faktisk stadigvæk ikke, hvordan det skal gøres. En ting har jeg dog erfaret: I øjeblikket kører jeg et tværfagligt projekt, som går meget godt, bl.a. fordi vi er to lærere, der kan gå ind i hinandens timer.

Sp.: Problemet ligger vel også i, at man ved at sætse på tværfaglige forløb af denne type kommer ud i nogle konflikter imellem skoledagens struktur og den undervisningssituation, man gerne vil have frem. Man kan jo regne "kendsgerningerne" op: timer i moduler á 45 minutter, elever fra 6 forskellige klasser, elever, som ikke har noget samarbejde ud over musiktimerne og dermed heller ikke noget solidt grundlag at vælge sig ind i en gruppe på, fordi de kender hinanden for dårligt. - Er det en konflikt, som er uløselig, sådan som gymnasiet er indrettet idag?

KJ: Det er i hvert fald en konflikt, eleverne har mærket meget hårdt på deres egen krop. De har bl. a. skrevet følgende om det:

(1) "Vi var under tidspres. Vi havde kun 45 minutter om dagen til at arbejde i, hvoraf de første 5 gik med at komme ind og finde sagerne frem, de næste 10 med at resumere op, hvad vi havde lavet dagen før og den sidste halve time med at komme videre. Vi fandt ret hurtigt ud af, at vi ikke kunne nå at få det speciale færdigt til tiden, hvis vi alle 6 skulle arbejde sammen hele tiden, og derfor delte vi opgaver ud."

(2) "Vi var 3 med hver sine problemer i hjemmet og i skolen, og vi var sammen en hel uge (næsten) med det ene til fælles, at vi skulle præsentere et stykke færdigt arbejde, vi alle 3 kunne "være tilfredse med" eller med andre ord give et billede af vores plads på karakterskalaen = rangstigen i gymnasiet."

Det er synspunkter, jeg fuldt ud forstår, og kritik, jeg kan tilslutte mig.

Sp.: Det var ikke bare dig, der havde lærerens dårlige samvittighed over, at de traditionelle færdigheder røg i baggrunden hvad energien angår?

KJ: Nej, vi vidste jo godt, at vi var nødt til at beskæftige os med de ting, at der var nogle eksamens- og færdighedskrav, vi skulle opfylde. Det føltes bare helt ejendommeligt absurd at gøre disse ting! At interessere sig for en kvintfordobling! - det kom til at virke ligegyldigt, og den følelse var sommetider meget stærk.

Sp.: Hvordan fungerede selve eksaminationen i specialet?

KJ: I stedet for eksamination i et opgivet værk. Der blev altså tale om eksamination i extemporal-værk plus eksamination i specialet. - Det funge-

rede i praksis på samme måde som f.eks. sprogfagernes eksamination i en opgivet tekst. Eleverne har forberedelsestid. Man lytter og diskuterer bagefter deres approach. Og det gik egentlig meget godt. Jeg var ellers meget nervøs, - det var jo så nyt, men der var mange, der klarede redegørelsen for disse ret komplicerede sammenhænge på en meget smuk måde, også selv om de kom op i papirer, hvor udgangspunktet måske var lidt dårligt. Censor er i sin rapport inde på, at det måske er u hensigtsmæssigt, at man kan komme op i andres opgaver. Det er jeg uenig i, fordi der netop er tale om en helhed, de alle har været med til at diskutere og udforme.

3. Evalueringer og problemer.

Sp.: For os at se har I gjort en fantastisk masse forskellige ting ved at koble dette forsøg ind i en "normal" musikklasse tilværelse. Det er ikke bare det, at eleverne har beskæftiget sig med et kendt stof på en ny måde. For det første har de skullet ind i en verbaliseringsproces over for musik, som har været ny for dem (den nye synsvinkel ufortalt). For det andet skulle de skrive det ned, og samtidig har de skullet opleve kontrasten mellem en helt ny måde at forholde sig til musik på og alle efterslæbene af en traditionel musikbetragtning og -undervisning, som man ikke kommer udenom som musiksproglig.

KJ: Ja, og det er sikkert også baggrunden for nogle af de spændinger, som klassen oplevede og som er formuleret i deres rapporter. Det har selvfølgelig også noget med deres forhold til mig at gøre. På et tidspunkt var der én, der sagde: "Vi må hellere hoppe med på det specialeprojekt, for hvis Kjeld får lov til at arbejde med det, han synes er væsentligt, så får vi en bedre undervisning." - Det er en meget pragmatisk holdning at have til en lærer, og det kan jeg egentlig godt li'.

Sp.: Vi har flere gange været inde på de skriftlige "vurderinger" af specialeforsøget, som nogle af eleverne har udarbejdet. Gennem nogle citater kan vi lade eleverne selv komme til orde om nogle af de blandede erfaringer, de gjorde undervejs:

(1) "Jeg tror, gruppearbejde er en meget nyttig og lærerig arbejdsform, men også meget tidskrævende. Det er ikke en velegnet arbejdsform i det gymnasium, vi har idag, fordi vi har noget der hedder skemaer, og som betyder, at vi skal omstille os til 6-7 forskellige fag i løbet af en dag. Men også fordi den er tidskrævende er det en dårlig form. Vi har ikke tid til at lære hinanden at kende ordentligt, vi har ikke tid til at arbejde sammen og vi kan ikke udelukkende koncentrere os om det pågældende fag, da vi har andre fag at tænke på, og meget få af os har tid til at bruge tid uden for skolen til at arbejde med specialet. - Min konklusion må blive, at enten skal skolen laves om eller også skal vi ikke have gruppearbejde."

(2) "Vi er blevet klar over, at hvis et gruppearbejde skal fungere, skal alle gruppemedlemmerne være engageret og alle skal være til stede, når selve gruppearbejdet udføres. - De meget få gange, hvor det lykkedes os alle at være til stede under arbejdet, fungerede det godt, også fordi alle var engagerede. (...) Vi mener, at man i gymnasieskolen, for at opnå gode forhold at skrive speciale under, må tage ved lære af H.Fernes specialeuge, i hvilken alt andet skolearbejde er lagt på hylden."

(3) "Den gamle floskel med at 3 hjerner arbejder bedre end en, er 100% i overensstemmelse med sandheden. Ikke nok med at resultatet er bedre, ens eget perspektiv på opgaven bliver også forbedret - altså nye tankemåder. Jeg har også lært meget af at opleve, hvordan andre arbejder (metode) med opgaven, hvilket jeg i alt fald har hårdt brug for at kunne gøre bedre. I og med at man er 3 om at perspektivere opgaven (formål) stiger udfordringen i selve opgaven, ligesom arbejdet med opgaven gøres levende i kraft af samtalen, de forskellige erfaringer, og dermed et utal af af nye konkrete eksempler, i modsætning til det sterile arbejde ved skrivebordet."

KJ: Eleverne skriver også om en anden ubehagelig oplevelse: Lige pludselig er der dead-line ikke bare for danske stile og engelske oversættelser, men også for store, tidskrævende skriftlige arbejder. Og så bliver der en tilbøjelighed til at skubbe sådan noget som dette, som løber over et helt år, i baggrunden til fordel for de øjeblikkelige krav.

Sp.: I sin censorrapport er Lars Davidsen inde på, at der "kunne savnes visse færdigheder i musik-kundskab", og at det måske kunne skyldes den tid og de kræfter, der blev investeret i forsøget.

KJ: Ja, det er da nok rigtigt, men der er faktisk ikke noget kontant belæg for, at det "faglige niveau" ikke var bevaret. (Der var ikke noget på-faldende ved de skriftlige karakterer. Klassens gennemsnit var 7,8). Ved den mundtlige eksamen var censorerne nok venlige i deres valg af extemporalopgaver i rytmegengivelse. - Men i øvrigt: hvis det "faglige niveau" betyder, at man sådan skal kunne dissekere en fuga i detaljer og håndtere hjemmevant med altererede akkorder i den harmoniske analyse, så synes jeg ikke, det gør noget, at man slækker på kravene der. For mig at se er der andre ting, der er vigtigere.

Sp.: Censor er inde på et andet, meget vigtigt spørgsmål: Det er hans fornemmelse, at det måske er lettere at etablere en fælles referenceramme omkring et emne, som er mere nutidigt.

KJ: Det vil jeg nok sætte et spørgsmålstegn ved, bl.a. fordi Beethoven efter min opfattelse er en overordentlig nutidig størrelse, og det er der heller ingen tvivl om, at eleverne også synes. Der er et helt speciale (på ca. 50 sider), der handler om popudgaver af Beethoven-satser. Det har en enormt stor fordel, dette materiale: I

forhold til dette stof kan man finde klingende materiale, som strækker sig over 150 år.

Jeg tror egentlig, det er en pseudo-problemstilling. For de ting, jeg gerne vil have, eleverne skal vide noget om, er det i hvert fald. Jeg vil bl.a. godt have dem til at blive klar over musikens varekarakter. Det er lykkedes, i det mindste for nogle. Og så er det fuldstændig ligegyldigt, om det er Beethoven eller Beatles, man arbejder med.

Sp.: Ja, i princippet, men det er vel 100 gange lettere at påvise og forstå varekarakteren i et stykke popmusik end i et Beethoven-eksempel?

KJ: Der ligger vel også noget væsentligt i at kunne afdække for eleverne, at det, de tror er sublim Kunst med stort K, også bare er en almindelig dagligdags håndværksmæssig komposition. Beethoven har skrevet sådan et dejligt brev til en forlægger, hvor han gør rede for, hvad han for tiden har på lager. I et vældig nøgternt forretningssprog, hvor der kun lige mangler "Kontortid fra 10 til 12", opridses han, at man kan få de og de stykker i de og de besætninger med forskellige prisangivelser. Det er en guldgrube at læse sådan noget op, fordi eleverne stadigvæk tror, at de store kunstnere levede af kildevand. Det er så let at se med Beatles, at der er tale om kapital-interesser osv. , men gælder det virkelig også for Beethoven!? Ja, det gør det faktisk.

Sp.: Såvidt vi forstår censors bemærkninger, så mener han, at det er lettere at gå til et emne, som umiddelbart knytter an til elevernes dagligdag, som er en del af deres egen bevidsthed. Det er Beethoven måske også til en vis grad for nogle af dem, der går på musikgrenen, men det gælder i hvert fald ikke for de almindelige klasser. - Og så kommer man jo ind på det fænomen, at eleverne betjener sig af forskellige "omgangsformer" over

for forskellige typer musik. Måske rører man ved noget mere centralt, hvis man tager udgangspunkt i det, de selv er mest optaget af. Du er selv inde på, at eleverne har en "aura"oplevelse af den klassiske musik. Det har de næppe i forhold til den musik, der i øvrigt står dem nær og er en del af deres dagligdag. Men du mener altså, det er muligt at opnå den samme indsigt trods den store historiske distance, altså at få løftet røgsløret i den traditionelle musikhistorieopfattelse og samtidig få rokket ved elevernes egen opfattelse?

KJ: Ja, det synes jeg, det er, men det er svært. Det lykkes selvfølgelig bedre for mig nu end dengang, men det var jo også første gang, jeg gjorde det. - Og eleverne behøver ikke megen hjælp til at blive klar over "udskifteligheden" inden for popmusikken. Der er slet ikke den samme nimbus over popmusikken.

Til sammenligning, og til perspektivering af disse ting, kan jeg skitsere, hvad jeg gør lige præcis nu, hvor jeg sammen med en dansklærer har et projekt løbende i en 1. HF-klasse:

Efter at vi havde lært hinanden at kende og snakket om forskellige former for musik, fandt vi ud af det helt banale, at forskellige mennesker bruger forskellige typer musik, dem selv inklusive.

- Der er nogen, der går på diskotek, nogen går på MultiMaren, nogen går i jazzklub, nogen til klassisk koncert og endelig andre til krobald.

Dansklæreren og jeg gjorde så det, at vi lavede nogle smågrupperinger og sendte folk derhen, hvor de normalt ikke kom, med et udførligt "spørgeskrema" i hånden. Dette eksperiment har givet et enormt ekko i klassen, for de er så fordomsfulde over for de miljøer, de ikke kender noget til.

Det er ikke specielt knyttet til musikken. Der er en hel masse andre ting involveret. - De "stile", der kom ud af det, er i første omgang blevet bedømt af dansklæreren, og så har jeg fået kopier af dem. De har så dannet udgangspunkt for valget

af musikværker, som vi derefter har lyttet til og behandlet i klassen. Det er et meget mere gedigent arbejde nu end for 3 år siden, fordi det er bundet til noget mere enkelt og konkret.

Næste år skal jeg have en 2. mus. Jeg forestiller mig til den tid at begynde på samme måde ("Musik-kundskab"), fordi der i sådan en klasse vil være de samme forskelle. Så bliver der bare tale om danske stile til mig, så at sige, men det må jeg se, om jeg kan overtale dem til. I den situation bliver jeg så nødt til at lave "tværfag" med mig selv, det er den måde, jeg kan fortsætte disse idéer på. Der er så mange ting, der skal overvindes for at få en samfundsorienteret musikundervisning til at fungere: Jeg er selv sådan opdraget, og jeg har opdraget talrige musikelever i den forståelse, at når man har analyseret et værk på kryds og tværs, melodisk, harmonisk, rytmisk etc., så har man sagt alt, hvad der er at sige om det værk. Alle disse ting skal man selvfølgelig stadig gøre, men man får en lidt ironisk distance til det. Det bliver mindre væsentligt, og det bliver til gengæld mere væsentligt at sige noget om musikkens funktion.

4. Perspektiver og synspunkter.

Sp.: Kan det overhovedet lade sig gøre at efterleve de ting, der står i den nye bekendtgørelse om musikundervisningen. Er bekendtgørelsen en rimelig baggrund for at gennemføre nogle musiksociologiske forløb på musikgrenen?

KJ: Jeg synes egentlig, at musikgrenen med den ny bekendtgørelse stadigvæk er en meget dårlig gren. - Det, der var problemet for os, var som nævnt, at faget "gik i stykker", sådan at forstå, at de traditionelle håndværksmæssige discipliner, som

man ifølge bekendtgørelsen skal dyrke, føltes enormt isolerede i forhold til det mere relevante arbejde, man kunne udføre med det mere samfundsrelaterede stof. Harmonisering har ikke noget med noget som helst at gøre, men et stykke kammermusik, der bliver spillet i Aalborg ved en koncert, det har noget med elevernes virkelighed at gøre. Det kan man forholde sig til. Det fører lettere til en diskussion af problemer, der er væsentlige for dem selv. Det gør en harmonisering aldrig. Og de problemer, vi havde dengang, er ikke blevet mindre med de ny bekendtgørelse. Vi har nogle muligheder nu: man kan erstatte indtil 3 værker med et længere tekststykke, og man kan erstatte 2 værker ved at læse speciale etc., men det virker meget som lapperier på mig. Man har forsøgt at indføre en mulig ny synsvinkel, og så har man i øvrigt ladet alt blive ved det gamle, "således at det faglige niveau kan bevares". - Repræsentationskravet om en historisk spændvidde fra middelalderen til idag er der stadigvæk. Jeg har intet imod, at man arbejder med gammelt stof (det ligger også i Beethoven-forsøget). Elevernes historiske viden er ikke stor, og jeg vil gerne selv være med til at oparbejde den, men sådan som det formuleres i bekendtgørelsen er det stadigvæk traditionel musikhistorie. - Man kan selvfølgelig godt til en vis grad gøre den samfundsorienterede musikbetragtning til den samlede approach til den musik, man arbejder med, uanset dens alder. Jeg har f.eks. forsynet mine klasser med nogle historiske oversigter, ikke bare kongerækken, men noget om produktionsmåde etc., således at vi undvejs ikke kan undgå at komme til at tale om f.eks. den offentlige koncert. På den måde kan man godt have som hovedsynsvinkel, at det drejer sig om musikkens samfundsmæssige funktion.

I øvrigt synes jeg, at et større og større problem for musikgrenen er, at man stadigvæk opererer med opgavetyper, der rent faktisk forudsætter, at eleverne kan spille klaver, mens der omvendt ikke gives klaverundervisning. Man kan ikke lave en ordentlig harmonisering eller barokopgave, hvis man ikke spiller klaver eller guitar tilstrækkelig godt. Eleverne bliver ladt i stikken. Målet med gymnasieundervisningen er bl.a. at gøre eleverne kloge på deres omverden i samværet omkring er række erfaringer og erfaringsformidlinger, at blive klogere på livet - og dermed gøre dem mere skikkede til at fungere sammen med andre mennesker. Hertil er musikgrenen, som den fungerer nu, nok en dårlig gren, fordi man kan køre friløb i to år på noget, som er helt privat. - På den anden side har grenen da nogle muligheder. Vi har fat i nogle væsentlige dimensioner af den menneskelige tilværelse og har fantastiske muligheder med op til 20 begavede og musikalske mennesker, som kan lave alle mulige ting sammen.

Sp.: På 1. HF er tværfagligt samarbejde nu obligatorisk. Det er vores indtryk, at mange musiklærere nærer en vis angst for det tværfaglige samarbejde, bl.a. fordi de frygter, at musikken glider i baggrunden. Har du ud fra dine erfaringer et bud på, hvad der sker med musikken og musikfaget i et tværfagligt samarbejde. - Kommer den rent faktisk til at glide i baggrunden eller fastholder faget tværtimod sin identitet, blot i et nyt lys?

KJ: Jeg synes bestemt ikke, musikken glider i baggrunden. - Som sagt synes jeg ikke, musik er vigtigere end så mange andre ting her i livet, den er én af de vigtige ting, bl.a. fordi den indgår i "gruppeidentifikationsdannelsen". - Man identificeres bl.a. på den musik, man hører. Og som jeg har været inde på tidligere oplever jeg tit de mennesker, vi har at gøre med i gymnasiet. som

fantastisk intolerante over for andre mennesker. Det er vigtigt at få "lukket op" for denne intolerance, og det er enormt spændende at få afdækket de fordomme, folk har om f.eks. de mennesker, der går til klassisk koncert - eller på diskotek. Det gælder om - selvfølgelig uden at være nedladende - at bringe dem i kontakt eller konfrontation med hinandens musikalske adfærd. Det gør dem nemlig mere nysgerrige på hinanden - og lidt mindre fordomsfulde, hvis det går godt. "Musikalsk flersprogethed" er der nogen, der har kaldt det.

I øvrigt synes jeg ikke, den ny bekendtgørelse giver tilstrækkeligt klare anvisninger på, hvordan man (f.eks. på den skitserede måde) rent arbejdsmæssigt skal overkomme at lave "tværfag" med sig selv, - og tilmed gratis, selvom det er et hårdt ekstra slid.

Sp.: Synes du, der har været en sammenhæng imellem dette at tage elevernes - og dine egne - musikalske fordomme som udgangspunkt for undervisningen og undervisningens resultater? - En sammenhæng, som evt. kan omsættes i gode råd til dine kolleger, som gerne vil kaste sig ud i noget i retning af det, du har arbejdet med?

KJ: Jeg føler mig slet ikke kompetent til at give gode råd. Jeg kan kun sige noget om, hvad jeg selv har gjort og gør, og om de problemer, der ligger i det. Som sagt er jeg opdraget til fordomsfuldhed selv, og jeg opdager, at mine evner som musiklærer bliver bedre i det omfang, det lykkes mig at bryde mine fordomme ned og nærme mig de mennesker, der kan lide noget helt anden musik end mig. Musik, som jeg tidligere instinktivt afviste.

Der er ikke så meget vundet ved at sige, at den og den musik er god eller dårlig, hvis man dermed kommer til at støde nogle mennesker fra sig. Der synes jeg, at jeg har gode erfaringer med helt råt og brutalt at tage alt for gode varer - og så

arbejde ud fra det.

Sp.: Det er altså en slags "identifikationsproces" du lægger op til. - Eleverne skal identificere deres egne fordomme og musikalske præferencer historisk - og dermed få et tydeligere billede af sig selv, deres kammerater og deres omgivelser.

KJ: Ja, for de kommer til at snakke sammen på en ny måde. - Det menneske, der går på diskotek to gange om ugen vil være tilbøjelig til slet ikke at kunne tale med det menneske, der går på Multi-Maren. Det er to vidt forskellige verdener. Og kan man så alligevel, på trods af afstandene, få dem til at kommunikere med hinanden ved at hjælpe dem frem til en større forståelse af, hvad det er, der foregår med dem selv, så synes jeg meget er nået. - Som et forsøg på at fastholde erfaringerne på det punkt fra Beethoven-forsøget formulerede jeg følgende "konklusion" i min rapport til Direktoratet:

"Nøgleordene for den positive side af projektarbejdet er nok tvivl, kompleksitet, gryende erkendelse. - Efter min erfaring opfatter den gennemsnitlige elev de enkelte skolefag som veldefinerede, autonome størrelser, som pensum der skal læres mere end som mulighed for samvær omkring menneskelige erfaringer. Den lange, vanskelige, til tider ligefrem smertelige vej gennem projektarbejdet har - selvom det ikke uden videre kan aflæses af specialerne, men nok så meget kom frem til overfladen under diskussionerne og den detaljerede kritik af specialerne - afgjort rokket ved fastfrosne meninger, har givet rum for tvivl, undren og begyndende forståelse for komplekse sammenhænge, hvor der før kun var uvidenhed og skråsikkerhed. Jeg betragter denne udvidelse af musikfagets horisont med inddragelse af en lang række af musikkens eksterne relationer som overordentlig perspektivrig."