

MODSRIL

TIDSSKRIFT FOR MUSIKPOLITIK * KRITISKE MUSIKSTUDIER * KRITISK MUSIKPÆDAGOGIK



TEMA: MUSIKFAGET I GYMNASIET/HF

MODSRIL

TIDSSKRIFT FOR MUSIKPOLITIK * KRITISKE MUSIKSTUDIER * KRITISK MUSIKPÆDAGOGIK

PubliMus

1979

nr.5

MODSPIL

TIDSSKRIFT FOR MUSIKPOLITIK * KRITISKE MUSIKSTUDIER * KRITISK MUSIKPÆDAGOGIK

ISSN 0105 - 9238

Redaktionskomité:

Lars Ole Bonde (ansv.h.)

Sven Fenger

Kim Helweg-Mikkelsen

Jens Henrik Koudal

Peter Busk Laursen

Lars Nielsen

Søren Schmidt

Karin Sivertsen

Trine Weitze

Ekspedition og henvendelser
til redaktionen:

MODSPIL

Dr. Margrethesvej 67

8200 Århus N

(06) 166904

eller

MODSPIL

Klerkegade 2

1308 København K

(01) 141335

Abonnement på 1979, nr. 4-7

(min 300 s.) 85 kr.

Løssalgssprisen for de enkelte
numre varierer. Dette nummer
koster 30 kr.

Redaktionen formidler gerne kontakt
mellem læsere og artikelforfattere

Trykkested:

Peters Trykkeri

(06) 192784

Billederne i Søren Schmidts artikel stammer
fra Køge gymnasiums skolekomedie "Hvem sagde
fyret" - et spil om ungdom og arbejdsløshed.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Redaktionens indledning.....	s. 4
TEMA: MUSIKFAGET I GYMNASIUM/HF. Pædagogikum, forsøgsundervisning, undervisningsmaterialer..	s. 6
Søren Schmidt: De kreative fag kan blive centrale i et nyt gymnasium.....	s. 7
Karin Sivertsen: Gymnasiet - et tilbud til de 15-18årige?.....	s. 14
Kim Helweg-Mikkelsen: Hvem kender ikke larmen fra trommesættet?.....	s. 19
PÆDAGOGIKUM:	
Bent Olsen: Om pædagogikum.....	s. 21
Lars Ole Bonde, Anne Ejsing og Ulla Kellermann: Elendighedens pædagogikum eller pædagogikums elendighed? Et debatoplæg om pædagogikum i musik.....	s. 25
Steffen Brandorff og Bente Laursen: To vejlederes syn på pædagogikum.....	s. 31
FORSØGSUNDERVISNING OG UNDERVISNINGSFORLØB:	
Et integrationshold: Et undervisningsforløb i dansk beat.....	s. 36
Ole Straarup: Om forsøg med integration af formning og musik.....	s. 49
En l.g på Rødovre Statsskole: Hva' kommer 50'erne os ved?.....	s. 51
UNDERVISNINGSMATERIALER:	
Undervisningsmaterialer til musikundervisningen v. Lars Ole Bonde og Lars Nielsen.....	s. 56
Skal vi have lærebøger til musikundervisningen? En rundbordsdiskussion v. Lars Nielsen.....	s. 57
Marianne Madsen: Om anvendelsen af "Rytmetodik" og "Poprapporten" i musikundervisningen.....	s. 61
Kirsten Dollerup: Om anvendelsen af "På Vej" og "Rytmetodik" i musikundervisningen.....	s. 63
Kommende musikbøger fra forlagene. Information.....	s. 65
ANMELDELSER:	
Henrik Koudal: På sporet af "folkekulturen" og en alternativ æstetik (L.L. Albertsen: "Lyrik der synges", Lars Lönnroth: "Den dubbla scenen", Peter Burke: "Popular Culture in Early Modern Europe").....	s. 69
Trine Weitze: Musikterapi - Hjælp eller bedøvelse? (Martin Geck: "Musikterapi").....	s. 75
Hans Peter Larsen: Ikke-europæisk musik i musikundervisningen - Skal man forsøge sig med det? (Siegmund Helms: "Aussereuropäische Musik").....	s. 77
DEBAT:	
Carsten Møllerup: Med modsatte fortegn. Kritik af en anmeldelse.....	s. 80
AKTIVITETSOVERSIGT.....	s. 85

REDAKTIONENS INDLEDNING

I dette nummer fortsætter vi debatten om musikfagets problemer og muligheder i gymnasium og HF (Nye læsere henvises til MODSPIL nr. 1). Vi vil især beskæftige os med følgende emner: pædagogikum, forsøgsundervisning og undervisningsmaterialer.

- Måske kan det være svært at se, at disse tre emner har så forfærdeligt meget med hinanden at gøre. Men det har de nu alligevel. Fællesnævneren for artiklerne i dette nummer er musikfagets problemer - eller krise om man vil. Fagets underlige placering i et uddannelsespolitisk ingenmandsland slår igenem på mange måder i hverdagens undervisningssituation:

- Mange lærere vælger at optræde som veritable showmasters - i et forsøg på at holde elevernes interesse fangen i et fag uden karakterer og prestige (og i skarp konkurrence med massemediernes professionelle underholdningsmagere).

- Marginaliseringen af musikfaget kan være svær at gøre noget ved. Eleverne bliver i langt højere grad end tidligere presset individuelt og kollektivt i lektiefagene. Konkurrencen og angsten for et for lavt gennemsnit sætter sit umiskendelige præg på skoledagen. Og dermed stiger behovet for dog en gang imellem at kunne køre på frihjul klart nok - bla. i musiktimerne. Der klages derfor fra lærerside over disciplinproblemer, motivationsproblemer, mangelen på pensumkrav osv.

Men musikfagets placering uden for karakterræset giver også nogle muligheder, som ikke ret mange af de andre fag har. Fraværet af eksakte krav om

viden på områder, som eleverne kun har et helt udvendt og abstrakt forhold til, kan man godt græde tørre tårer over. I stedet har man faktisk muligheden for at kommunikere med eleverne - og måske ovenikøbet lære dem noget om deres virkelighed - ud fra noget, der med garanti er en del af deres hverdag: musikken. - Det betyder ikke, at det hele skal handle om den såkaldte "rytmiske musik", men det betyder i hvert fald, at man ikke kan komme uden om den. Det er 100% nødvendigt at arbejde kreativt, analytisk og kritisk med den musik, som er en væsentlig del af enhver gymnasiasts eller HF-elevs kulturgrundlag. Og på det punkt er alt for mange gymnasielærere og musiklærere i det hele taget blevet ladt i stikken af deres uddannelse. Det er disse problemer, der tages op i dette nummers artikler.

Dette nummers første tre artikler viderefører med hver sin indfaldsvinkel diskussionen af gymnasiets vanskeligheder i en tid, hvor tilgangen - ligesom ungdomsarbejdsløsheden - antager et hidtil ukendt omfang. Det er specielt de kreative fags problemer og muligheder, der er i focus.

De tre artikler om pædagogikum, som er formuleret ud fra hhv. gymnasiedirektoratets, de nybagte kandidaters og vejledernes synsvinkler, handler bla. om de vanskeligheder, der skyldes pædagogikkens manglende tilstedeværelse i universitetsuddannelsen.

Den ene af de to artikler om forsøgsundervisning fortæller noget om, hvad man kan gøre ved denne misere. Den anden artikel omhandler et spændende forsøg på at lade de betrængte såkaldte kreative fag (her musik og formning) befordre hinanden - i stedet for som vanligt at bekriige hinanden. Fra Mads Tranholm på Rødovre Statsskole har vi fået et indlæg, hvor en l.g fortæller om et undervisningsforløb omkring 50'er-bølgen, John Travolta og "Grease". Det er et indlæg, som vi i redaktionen er meget glade for, dels fordi det er et spændende undervisningsforløb, der beskrives, dels fordi det for en gangs skyld er gymnasieeleverne selv, der er gået til skrivemaskinen for at fortælle om deres eget syn på den nye ungdomskultur. Og endelig beskæftiger sektionen om undervisningsmaterialer sig med de problemer, der er forbundet med at bruge og ha' brug for bøger i et fag, der ikke er bogligt. Vi prøver at finde ud af, hvad det er, gymnasielærerne har brug for - og sammenligner det med forlagenes udgivelsesplaner. De to størrelser passer desværre ikke for godt sammen. Og dermed er vi ovre i det store spørgsmål: Hvem gør noget ved de problemer, som vi allesammen godt kan se?! - Fra MODSPILs side har vi ikke noget svar - i hvert fald ikke i form af nogen "helhedsløsning". Men vi tror det er vigtigt at formidle de mange gode ideer til en bedre musikundervisning, som trods alt fostres rundt omkring. Nogle af disse ideer kunne læses i MODSPIL nr. 1, andre i nærværende nummer.

En beklagelse - og noget om næste nummer!

Modspil nr. 4 udkom med meget stor og meget beklagelig forsinkelse. Vi er kede af at have gjort læserne usikre på vores "stabilitet" og har nu taget os selv i nakken for at forhindre, at forsinkelser af den art opstår i fremtiden. Konkret lægger vi vores produktionsproces om og gør den så stram, at vi fremover vil kunne regne med faste udgivelsesdatoer.

Det gælder således også for nr. 6, som bl.a. kommer til at handle om Musikeres levevilkår i Danmark, om sommerens mange musikkurser og meget mere. Nummeret udkommer den 29. september, og indlæg skal være os i hænde senest den 21. august.

TEMA

MUSIKFAGET I GYMNASIET/HF

Pædagogikum

Forsøgsundervisning

Undervisningsmaterialer

DE KREATIVE FAG KAN BLIVE CENTRALE I ET NYT GYMNASIUM

af Søren Schmidt

Man har længe talt om, at gymnasiet/HF var inde i en krise: det drejede sig om et forældet fagindhold, for stor fagopsplitning, for få penge til nye aktiviteter, for dårligt uddannede lærere, elever med for lidt paratviden - og hvad man nu ellers kunne finde på. Og mærkeligt nok har eleverne eller måske snarere de potentielle elever ikke opdaget denne krise eller har de? I alle tilfælde kunne gymnasieskolernes lærerforenings styrelse for nogen tid siden konstatere, at gymnasiet/HF var ved at blive en publikumssucces. Eleverne strømmer til. Hvor ca. 8% af en ungdomsårgang i 1960 kom i gymnasiet, så nærmer tallet sig nu 40% - altså næsten halvdelen af alle unge kommer i gymnasiet/HF. I et særnummer af "Gymnasieskolen" udsendt i august 1978 pegede en gruppe kritiske gymnasielærere på, at eleverne nok snarere blev tvunget i gymnasiet/HF af deres nuværende situation. Krise og arbejdsløshed har begrænset tilgangen til almindelige produktive erhverv og til den gamle mesterlære. Adgangsbegrænsning, manglende løn i basisåret og manglende praktikpladser har ødelagt EFG-uddannelserne. Endelig er realeksamen og med den et kvalifikationsbevis også forsvundet. For en del elever er gymnasiet/HF blevet en parkeringsplads, hvor arbejdsløshedssituationen bliver udskudt. For andre er disse uddannelser eneste mulighed for at få papir på skoleuddannelsen.

Sammen med denne eksplosion i tilgangen har adgangs-begrænsningen til de videregående uddannelser æn-

dret studentereksamens status radikalt. Hvor tidligere en studentereksamen automatisk gav adgang til de fleste højere uddannelser så kræves der nu i de allerfleste tilfælde et bestemt karaktergennemsnit. Det har medført, at eleverne mere og mere præges af karakterræs og af overvejelser over, hvad der er meriterende for deres fremtidige erhvervsønsker. På lærersiden betyder manglende bevillinger til undervisningsmaterialer, til at få eleverne ud at se på det omgivende samfund og til efteruddannelse, at det er meget vanskeligt at gå imod dette ræs. Alt det som kunne være spændende i udvidelsen af gymnasiets/HF's sociale elevgrundlag drukner i karakterræs, for store klasser og nedkørte lærere. Eleverne får ikke en undervisning, som kunne sætte dem i stand til at analysere og forstå den virkelighed, de er placeret i. Mange elever bliver fremmede overfor gymnasie miljøet og fikseringen på, hvad der kan være meriterende, får mange til at forlade systemet. Det er eleverne fra miljøer uden tradition for at videreuddanne sig, som først forlader gymnasiet og HF. Og hvis de gennemfører er det dem, der ikke fortsætter en videregående uddannelse på grund af frygten for de mange studieår og medfølgende efterhånden bundløse gældsbyrde.

Men det er vigtigt at fastholde, at gymnasiets situation i øjeblikket på flere led er dobbelttydig. Den skærpede konkurrence mellem de enkelte elever kan betyde, at eleverne virker roligere end tidligere i en lærerstyret, passiviserende under-



Det kriseagtige opleves mest i en aktiviserende undervisningsform (Foto: Niels Alm)

visningsform. Det kriseagtige opleves mest i en aktiviserende undervisningsform, hvor eleverne aktivt skal arbejde sammen, lytte på hinanden, bøje af, præstere noget for kollektivet og ikke kun for sig selv. Det samme gælder den store elevtilstrømning. Den kan undertiden give én selv en dejlig fornemmelse af at arbejde med en succes - noget med fremtid i. Specielt musiklærere kan blive helt kulrede af at se, hvor mange ledige stillinger, der er her midt i en krise med 200.000 arbejdsløse og 30.000 på efterløn. Men ser man på årsagerne til den store tilstrømning, afløses succesfornemmelsen hurtigt af en fornemmelse af udsigtsløshed. Ligesom konkurrenceraset gør alle pædagogiske eksperimenter til lange, seje kampe. På overfladen kan det se ud som om alting er rosenrødt, men under overfladen ser det faktisk meget, meget skidt ud.

DET KUNNE EGENTLIG VÆRE SÅ GODT.

Gymnasiets vanskelige situation kan imødegås på flere måder. Den enkleste måde er vel at sige, at så længe samfundet jævnlige rammes af økonomiske kri-

ser og så længe gymnasiet skal uddanne hensynsløse, individualistiske magtstræbere, fordi vores samfundssystem kræver en sådan elitetop - så længe vil gymnasiet eller den tilsvarende højeste skoleuddannelse af os opleves som kriseramt. Det er med andre ord det omgivende samfund, som bestemmer, hvordan gymnasiet skal være. Og hvis vi vil lave gymnasiet om, så må vi først ændre samfundet. Hermed kunne det se ud som om man skulle læne sig tilbage med hænderne i skødet. Men det skal man faktisk tværtimod. Der sker nemlig det, at alle (næsten alle elever og lærere i gymnasiet/HF) oplever institutionen som et modsætningsfyldt sted - som et ubehageligt sted, som egentlig kunne være et rart sted. Det kunne være rart og skægt og interessant at spille, synge, høre god musik, erkende noget om musik, erkende noget om sine egne muligheder for at udtrykke sig musikalsk osv. Det kunne være rart, at finde ud af, hvordan samfundsproblemer hænger sammen, hvordan en transistor fungerer, hvordan man er blevet i stand til at sende mennesker til månen, hvorfor der var verdenskrig fra 1940-45, hvordan vores forældres og bedsteforældres verden så ud og blev oplevet osv. osv. - MEN DER ER IKKE RART I DET NUVÆRENDE GYMNASIUM/HF. Fordi eleverne skal bedømmes og fordi hele deres fremtid afhænger af denne bedømmelse. Gymnasiet/HF er et hus med mange apparater, instrumenter og ofte med mange lærere, som ved en masse og i hvert fald engang har været meget interesseret i nogle spændende ting. Men både elever og lærere bliver ødelagt af frygt for hinanden, indbyrdes konkurrence, uindfriede ambitioner. Og institutionen opleves af elever og lærere overvejende som et fjendtligt sted, som det gælder at kringles sig igennem uden alt for megen besvær.

Jeg tror, at denne modsætning er institutionens mest grundlæggende problem, og den kan ikke løses. Man ser den i musiktimerne, når der skal afreageres på matematiktimernes terror. Man ser den ved festerne

hvor institutionens inventar skal have en på hatten. Man ser den den sidste skoledag, hvor eleverne endelig får lov til at optræde som det de til daglig behandles som: uansvarlige børn. Men jo flere oplevelser eleverne har af, at der kan laves noget, som er spændende - jo klarere lærerne er over denne modsætning og hvoraf den kommer - desto større chancer har man for at skærpe elevernes forståelse af, hvad det her samfund handler om - og igen senere for at de bedre kan forstå deres placering i det og hvordan man handler for at ændre det. Man kan ikke lave revolutionære i skolesystemet - det tror kun Erhard Jacobsen og enkelte forvirrede lærere. De fleste elever har simpelthen ikke erfaringer nok til selv at fælde nogen endegyldig dom over samfundet. De mangler oplevelsen af at være låst fast i et lønarbejde. De føler sig på vej mod en bedre tilværelse - borte fra forældrene og borte fra skolen. De har en masse erfaringer som forbrugere af cowboybukser, plader, stereoanlæg osv., som umyndiggjorte i familien og som umyndiggjorte i skolen. Disse erfaringer kan og skal skolen bygge på. Men man må hele tiden være opmærksom på, at for eleverne er perspektivet ikke først og fremmest et andet samfund. Det er at komme ud af umyndiggørelsen. Man kan altså ikke give eleverne en erkendelse af, at samfundets onder skyldes kapitalismen og derfor må vi have et socialistisk samfund. Jo - man kan få dem til at lære det udenad. Målet må i stedet være at give eleverne et værktøj til senere hen at kunne overskue sin egen situation og finde ud af at handle relevant i forhold til det hun/han vil selv. Det vil sige, at man arbejder med emner fra virkeligheden, at man forsøger at analysere forholdene, og at man beskæftiger sig med andre måder at indrette samfundet på. Endelig må man hele tiden arbejde for at styrke elevernes tillid til sig selv og til gruppen. Man må erfare sig frem til hvormeget man selv kan klare og hvor man må handle kollektivt.



...man arbejder med emner fra virkeligheden, men forsøger at analysere forholdene, og man beskæftiger sig med andre måder at indrette samfundet på. (Foto: Niels Alm)

NYE MÅL FOR GYMNASIET/HF.

Omkring gymnasiet strides forskellige politiske meninger, som i øjeblikkets folketingspolitiske dødvande holder hinanden i skak. De borgerlige vil opretholde gymnasiet som en eliteuddannelsesinstitution, dvs. bevare systemet, som det er nu, blot med en tilbagevenden til en skrapere adgangsbegrænsning. I den socialdemokratiske afdeling snakker man om en samordning af de 16 - 19 åriges uddannelser. Hvad den skal bestå i er uklart, men fx. i U-90-flertallet tegner der sig et billede af, at man opretholder eliteuddannelse, men gør dem mere fleksible. De skal ikke længere bindes til én bestemt institution, men skal fremstå som et resultat af et tilsyneladende frit, individuelt valg af uddannelsesstumper, som så kan tages på forskellige institutioner. Kritikerne peger på, at hvis man skal have fat i de 30% af en ungdomsårgang, som ikke får en uddannelse efter folkeskolen, så må der laves radikalt om på strukturen i retning af - at opløse in-

stitutionsgrænserne dvs. at lave en 12-årig enhedsskole, - at opløse de traditionelle faggrænser (som hindrer at uddannelserne kan åbne for alvorlig beskæftigelse med samfundsproblemer) - at lægge vægten på problemformulering og problemløsning. Altså tre krav som koges ned til enhedsskole, tværfaglighed og projektorientering.

I det tidligere nævnte uddannelsespolitiske oplæg fra en gruppe kritiske gymnasielærere opstiller man en række mål for en sådan skole: Der skal opnås

- a. helhed- og sammenhængsforståelse,
- b. evne til at kunne formulere problemer og løse dem
- c. evne til at generalisere ud fra egne og andres erfaringer,
- d. evne til at sætte konkret viden ind i en samfundsmæssig sammenhæng,
- e. evne til at arbejde og tage beslutninger kollektivt,
- f. evne til at udvikle såvel praktiske som kunstneriske sider af sin personlighed,
- g. evne til at kunne udtrykke sig både skriftligt og mundtligt i arbejdssituationer og offentligt.

REALISERINGEN I GYMNASIET/HF.

En realisering af sådanne mål er vanskelig i det nuværende gymnasium/HF. Det kræver, at der rokkes afgørende ved den vigtigste grundpille: fagopdelingen udtrykt i såvel de mange faglige bekendtgørelser som i lærernes uddannelse. På Herlev Statsskole, hvor jeg i øjeblikket har min daglige gang, arbejder vi med disse problemer i en række forsøg, som allerede er i gang og i planlægningen af et kommende forsøg med arbejdstitlen "Væk fra den splittede skole". I de igangværende forsøg drejer det sig primært om at stable undervisningsprojekter op på tværs af de eksisterende faggrænser, dvs. man arbejder med faglærere og med de faglige bekendtgørelser (med dispensationer). I det planlagte forsøg drejer det sig om at forsøge at ophæve faggrænserne helt fra grunden.

I et forsøg med integration af den sproglige linie - til daglig kaldet "Splinje", som jeg deltager i som musiklærer samarbejder alle fag minus idræt og matematik. Arbejdet har hidtil (1 år) delt sig i samlede projektperioder og perioder, hvor fagene har arbejdet med en fælles overskrift. De fælles projekter har været to startprojekter om skolen og om byen København og årsprøven, som udformes som et fællesprojekt om 30-erne og 40-erne sammenlignet med elevernes verden, de sene 70'ere. Af koordine-rede emner har der været "menneskerettighederne", "julen" og udviklingen fra 30-erne til i dag indenfor områderne familien, skolen, arbejdet, politik og fritiden. Fagskemaet er opretholdt i de koordinerede perioder og opløses i projektperioderne. Lærerne på projektet har ud over sædvanligt time-tal 2 mødetimer ugentlig samt i forskelligt omfang timer til at deltage i andre fag. Et væsentligt led i projektperioderne har været at eleverne selv skulle ud og lave studier i marken - se på boligkvarterer, snakke med beboere, interviewe ældre mennesker om deres liv osv. Andre krav til arbejdet er, at det skal omfatte alle l.g.-sproglige fag, at der i hver fase skulle foregå en selvstændig problemformulering, indsamling af facts, bearbejdning, lærerinput med konkret viden som skal anvendes og at der udarbejdes slut-produkter i forskellige former. I skoleprojektet var produktet en plancheudstilling, i københavnprojektet var det en minirevy og en række fremmedsprogede alternative turistbrochurer om forskellige kvarterer i København, som senere er blevet trykt og anvendt af "Husets" informationskontor for unge udlændinge. Årsprøveprojektet, som skal danne udgangspunkt for diskussionen af den endelige udformning af eksamen har som hovedprodukt en revy med arbejdstitlen 30-erne og 40-erne versus 70-erne. I den indgår manuskripter som biprodukter, som skal danne udgangspunkt for en vis evaluering af de enkelte fag. I årsprøven indgår alle fag - dog undta-



Produktet kan f.eks. være....

get latin, som desværre er faldet lidt udenfor undervejs i l.g.

MUSIK I SPLINJE.

Desværre har vi på Herlev Statsskole den forsøgsordning at formning og musik deler l.g's to halvår, sådan at klasserne har 2 timers formning og 2 timers musik forår og efterår eller omvendt. Det gælder også de to Splinje-klasser, som kun har haft musik i foråret. Forårets koordinerende emne var udviklingen fra 30-erne og op til idag med hovedvægten på Danmark. I musik har jeg forsøgt at fastholde en dobbeltfunktion af faget dels som produkt-fag og dels som integreret i det fælles emne. Vi har således arbejdet med at prøve at finde klassernes musikalske udtrykspotentialer og udvikle dem så langt tiden nu har tilladt. Derudover har vi arbejdet med 30-ernes og 40-ernes musik i meget bred forstand.

Vi har arbejdet med forskellige musikalske udtryk



en minirevy.

(Foto: Niels Alm)

for at give eleverne en mulighed for at finde ud af, hvor deres styrke ligger - hvilke muligheder man har for at udtrykke sig ved hjælp af lyd. Det har drejet sig om at afprøve en række synge-spille former: vise, latinamerikansk rytme, beat, blues og andre musikalske udtryk: båndcollager i forskellige udformninger. Omkring fællesforløbet har vi arbejdet med at give et indtryk af, hvilket musikalsk rum folk fra forskellige sociale grupper levede i i 30-erne og 40-erne i forbindelse med revy, jazz, forskellige folkelige musikformer og det store nye massemedie, Danmarks Radio.

I årsprøveprojektet indtager musik en central plads som produktfag. Som nævnt skal det samlende produkt være en revy. Her skal anvendes udtryksformer som skuespil, sang/musik, lydbånd og billeder/kulisser. Eleverne arbejder i grupper omkring enkeltscener af 10-15 minutters varighed. Disse scener skal tilsammen give et billede af 30-erne og 40-ernes Danmark versus nutidens. Grupperne skal som skriftlig dansk-opgave levere rammerne og problemgennemgange til

scenerne. På det grundlag udarbejder lærerne den endelige opgaveformulering til hver scene. Faglærerne fungerer som vejleder på hver 2 grupper som så udarbejder manus til revyen. Eleverne kan vælge sig på disse manusgrupper bla. efter om de ønsker at arbejde med fremmedsproget materiale. Hver gruppe arbejder med én tidsperiode og ét livsområde, fx. arbejdet i 30-erne. Musikk læreren fungerer som koordinator i manusperioden og som hovedvejleder i de tre arbejdsdage, som er afsat til den endelige revyproduktion.

Når vi har valgt revy-formen som produktform er det fordi den indeholder flere momenter end fx. den traditionelle skriftlige rapport med mundtlig fremlægelse. Umiddelbart omfatter den flere fagområder. På en revy kan man også bedre måle en gruppes - en række individers evner til at arbejde sammen. Det enkelte medlem af en gruppe får flere muligheder for at vise sin forståelse af problemkomplekset end ved en skriftlig fremstilling med mundtligt forsvar - formen, revy, tilgodeser andre evner end de traditionelle akademiske. Endelig giver det en dybere forståelse af fx. en tidsperiode at skulle fremstille den i et koncentreret sceneforløb omkring nogle udvalgte problemstillinger end at skulle beskrive dem i en rapport. Ser man på de formål, der overfor er opstillet fra pkt. a til pkt. g, kan man se, at en produktform som fx. en revy i den nævnte form bedre går ind i en række punkter end traditionelle gymnasie/HF produktformer.

I det fremtidige Splinje-forløb er der fastlagt en række overordnede problemområder, som skal samle forløbet på hvert halvår. Graden af integration mellem fagene vil i høj grad være resultat af, hvordan det første årsprøveprojekt forløber, fordi det skal danne grundlag for elevers og læreres oplæg til forhandlinger med gymnasiedirektoratet til efteråret om den endelige eksamensform. For-

søgsgruppen har lagt sig fast på, at formning og musik skal køre i 2. og 3.g som et integreret produktfag. DVS. at eleverne ikke skal vælge mellem formning, musik, dramatik, film, men at formning/musik lægges som et fælles fag i resten af skoleforløbet.

I et sådant forsøg er der naturligvis masser af problemer. Lærernes forskellige holdninger til fag/fagopløsning er oplagt et problem. Sprogfagernes særlige problemer er meget store, når vi kører fuldt integrerede projekter. Det er ikke så meget et problem om hvilken politisk holdning man har - om man er kommunist eller konservativ. Spørgsmålet er snarere, om man trækker hjem mod det kendte fag eller om man har fantasi og mod til at kaste sig ud i nye ting. Her er det oplagte problem, at meget få lærere idag har gennemgået en uddannelse, hvor målene lå op ad de mål, der er sat for vores forsøg. Hvis man besidder evner som de tidligere under a) til g) nævnte, så er det snarere på trods af sin uddannelse end i kraft af den.



Revyformen tilgodeser andre evner end de traditionelle akademiske.
(Foto: Niels Alm)

Det er meget vanskeligt at vurdere et forsøg som Splinje efter 1 år. Foreløbig ser det ud som om klasserne er mere aktive end parallelklasserne, en anelse mindre individualistiske - mere kollektivt modige. Samtidig peger forsøget indtil videre på en række problemer i gymnasiesituationen: Lærerne er stadig bedømmere, eleverne skal stadig have en eller anden type eksamen, som skal ende i et traditionelt eksamensbevis. Lærerne er stadig faglærere. Vi har to til fire timer ugentlig med klasserne i vores fag og vi har andre klasser ved siden af. Det

betyder, at man let falder tilbage på det sikre faglige område - fx. hvis den fælles planlægning i en periode er lidt svag. Det prøver man i det kommende forsøg "Væk fra den splittede skole" at arbejde sig væk fra. Her opbygger man en grundstruktur, hvor 3 eller 4 klasser danner storgrupper med et fast heltidstilknyttet lærerkorps, hvor alle fagtyper er repræsenteret. Tilbage af fagopsplitningen står så vores uddannelser og det at skolen foreløbig har som præmis, at studentereksamen skal ligne den traditionelle.

GYMNASIET - ET TILBUD TIL DE 15-18ÅRIGE?

af Karin Sivertsen

Når man underviser i musik i gymnasiet idag, kommer man meget let i en situation, hvor man må foretage valget mellem enten at tage sig selv eller eleverne alvorligt. Dette ment på et helt generelt plan ikke i forhold til den enkelte time eller det enkelte forløb.

Når problemet stilles så skarpt op, kræver det naturligvis en uddybning, som vil følge, men først vil jeg fremsætte min hovedtese, som er følgende: Der eksisterer en interessekonflikt mellem eleverne, som for en stor dels vedkommende frekventerer gymnasiet af mangel på bedre beskæftigelse, i en periode af deres liv, hvor de har allerflest fysiske kræfter og er inde i en rivende udvikling følelsesmæssigt og åndeligt og lærerne, som primært arbejder i gymnasiet for at tjene til deres leveomkostninger, men derudover (formentlig) har en idealforestilling om deres fag oparbejdet og næret i et snævert universitetsmiljø. Denne interessekonflikt giver sig det klarest muligt udtryk i musikundervisningen, på grund af dette fags specielle stilling i gymnasiet og er uløselig under den nuværende gymnasiestruktur.

Det er hårde ord i en tid, hvor der fra musiklærerside arbejdes hektisk med at forbedre såvel uddannelsen som selve undervisningssituationen i gymnasiet ved på den ene side at inddrage den musik i uddannelsen, som gymnasieeleverne kender, nemlig den rytmiske musik i alle dens afarter og på den anden side at kæmpe for at skaffe bedre undervis-

ningsmateriale til veje. Men det forekommer mig, at disse forsøg kun får til formål at styrke lærersiden i den omtalte interessekonflikt, de bliver dygtigere til at takle situationen, men dette løser ikke den grundlæggende konflikt.

Vil vi løse musikfagets krise, må vi dybere tilbunds og se på hele grundlaget for undervisningen og desuden se på de enkelte undervisningsforløb helt nøgternt uden de sædvanlige småforbedringer, der let løber på, når man refererer sine timer for andre. Men skal jeg vende tilbage til udgangspunktet, kan jeg uddybe det på følgende måde. (Der tales her om gymnasiet som undervisningsinstitution generelt, ikke specielt om musikundervisningen.)

Med udtrykket "tage eleverne alvorligt" mener jeg sætte sig ind i hvilke behov, primære og sekundære, eleverne har på et givent tidspunkt i deres gymnasieforløb. Her kunne man tage fat på at undersøge, hvilke behov, eleverne selv udtrykker, men man kunne også se på de objektive behov, der kan opstilles for en 15-16 årig (hvis vi nu koncentrere os om l.g) under de givne betingelser og se på, om man med gymnasieundervisningen har mulighed for at opfylde disse behov.

Behovene kan opstilles i følgende grupperinger:

- 1) Undervisningsmæssige behov (med direkte sigte på videre uddannelse)
- 2) Udviklingsmæssige behov (intellektuelt og følelsesmæssigt)
- 3) Fysiske behov (generelt kropsligt herunder seksu-

elt)

Generelt mener jeg, at ingen af disse behov kan opfyldes af gymnasieundervisningen.

1) Undervisningsmæssige behov.

I den almindelige samfundsbevidsthed har enhver uddannelse efter folkeskolen det primære formål at dygtiggøre unge med henblik på den stilling, de på et eller andet tidspunkt skal indtage i samfundet. Gymnasiet har indtil for ca. 15 år siden haft det direkte sigte at forberede unge til de højere uddannelser, en opgave det stort set løste udmærket, om ikke andet så fordi det gav en vis frihed til en selvstændig udvikling udenfor skoletiden. (Kravene til gymnasieelever var ikke så store, at det var nødvendigt at lægge hele deres arbejdsindsats i lektielæsning m.v.) (se iøvrigt MODSPIL, 1.årg. nr. 1 om gymnasiets historiske udvikling).

Imidlertid ser situationen helt anderledes ud idag. Nu kommer op mod 40% af en ungdomsårgang i gymnasiet, hvilket medfører, at undervisningsbehovet differentieres uendelig meget i forhold til tidligere. Samtidig har gymnasiet som institution fået en ny funktion. Fra at have en "positiv" funktion rettet mod indlæring af et bestemt stof hos alle gymnasiets elever har det fået en "negativ" funktion rettet mod frasortering af de unge, som ikke skal videre til de højere uddannelser. Karaktergivningen er det middel, der benyttes i denne frasorteringsproces. Denne sortering er blevet en samfundsmæssig nødvendighed, da der ikke er plads til 40% af en årgang længere oppe i uddannelsessystemet, men samtidig ødelægger den mulighederne for at opfylde de under pkt. 1 opstillede behov. For hvilken målsætning skal man opstille for undervisningen? I en klasse med 26 elever, hvor måske to regner med at tage en uddannelse ved de højere læreranstalter, ville det være temmelig urimeligt

hvis undervisningen primært tog sigte på at opfylde disses behov. Imidlertid er undervisningen, på grund af traditionen, som man endnu ikke har fået gjort op med til trods for ændrede bekendtgørelser m.v., rettet mod dette mindretal. Det er vanskeligt at se, hvilken egentlig objektiv nytte, de elever, som ikke er indstillet på at tage en højere uddannelse, har af at gå i gymnasiet, det skulle da være en erkendelse med negative fortegn, nemlig erkendelsen af, at man altså ikke hører til den elite, som samfundet ønsker skal fortsætte i uddannelsessystemet.

Nu ved jeg godt at kravene til en studentereksamen som adgangsbillet til mellemuddannelserne og uddannelser indenfor det private erhvervsliv er stramt. Man kan derfor godt sige, at eleverne har en slags umiddelbar nytte af gymnasietiden, nemlig den deres eksamensbevis repræsenterer. Men jeg tror ikke på, at de tre års undervisning i gymnasiet (som gymnasiet ser ud idag) er nogen særlig god baggrund for disse uddannelser. Derfor kommer gymnasieårene til at virke som en tvungen forlængelse af skolegangen for disse elever, hvor en uddannelsesinstitution, der udnyttede helt andre evner hos de 16-18 årige, ville være langt mere hensigtsmæssig.

Det skal understreges, at jeg ikke mener løsningen ligger i at udskille disse elever og vende tilbage til det gamle snævert definerede gymnasium, dette må ihvertfald ikke ske, så længe der ikke eksisterer alternative muligheder, men skal gymnasiet være en uddannelsesinstitution for alle dem, der sluses ind i det, må der ske en virkelig dybtgående ændring af dets struktur og målsætning. Sker dette ikke, må vi se i øjnene, at gymnasiet stik imod den officielle opfattelse udklækker flere tabere end vindere.

2) Udviklingsmæssige behov.

Ser vi derefter på de udviklingsmæssige behov, må det først slås fast, at det at udvikle sig intellektuelt ikke nødvendigvis behøver at betyde, at man får en større viden om enkeltområder eller fænomener. Det at udvikle sig intellektuelt vil først og fremmest sige, at man opnår større evne til at vurdere de ting, man ser rundt omkring sig, evne til at vurdere holdninger hos andre mennesker og sig selv. Den følelsesmæssige udvikling betegner i sammenhæng hermed den udvikling hos den enkelte, der betinger, at de erfaringer, intellektet bibringer en, kan transformeres og holdes fast i jeget, den betegner udviklingen til enkeltstående subjekt. Gymnasiets rolle i denne sammenhæng har traditionelt været central. Hele talen om gymnasiets almindelige funktion omhandler disse ting.

Ordet almindelig er ikke længere i brug i gymnasiesammenhæng, ihvertfald ikke på det officielle plan, men det ligger kun få cm. under overfladen i den argumentation, der føres til forsvar for gymnasiet, og det er forståeligt nok, hvad kan man finde, som legitimerer en undervisningsinstitution bedre end lige præcis det, at man hjælper eleverne i deres intellektuelle og følelsesmæssige udvikling? Hvis vi konkret ser på gymnasieelevers (l.g) intellektuelle og følelsesmæssige behov, tror jeg det altoverskyggende spørgsmål drejer sig om styrkelsen af selvbevidstheden. Mange gymnasieelever er forbløffende usikre på sig selv i forhold til de af deres jævnaldrende, der er ude på arbejdsmarkedet. Hvis man derimod ser på muligheden for at opfylde dette behov, er det temmelig sløjt. Kun gennem en personlig kontakt med eleverne kan man som lærer hjælpe dem i den tilstand af nærmest totalforvirring, som kendetegner en stor del af eleverne i l.g. Men dette er ikke muligt i klasser med minimum 24 elever, hvor det ovenikøbet er nødvendigt

at benytte sig af elevernes forvirring og svaghed for i det hele taget at holde ro i klassen. Man tvinges i virkeligheden til at modarbejde det mål, som man instinktivt legitimerer hele sin funktion med.

Et konkret eksempel.

I en klasse er der en eller flere elever, som er specielt "kvikke" og f.eks. kommer med kritik af undervisningen midt i et undervisningsforløb, måske ovenikøbet på en provokerende måde, eller på en måde, der får de andre til at grine, med der af følgende forstyrrelser i undervisningen. Det de giver udtryk for, kan meget vel være en helt berettiget protest mod en lærerstyret undervisning, som ikke er rimelig eller acceptabel i sammenhængen. Men læreren er nødt til at undertrykke denne kritik for at holde ro i klassen (man kan ikke i hver time diskutere grundlæggende forhold, som man ved ikke kan ændres, f. eks. klassekvotienter). Altså må læreren med mere eller mindre fine midler undertrykke det, som hun selv finder er en rimelig holdning og overfor klassen som helhed fremhæve det, som hun selv betragter som en urimelig holdning (nemlig den elev, der uden at protestere underkaster sig lærerens eneautoritet) for overhovedet at være i stand til at udføre det arbejde, hun er sat til. Situationen er naturligvis helt uholdbar.

Hvor man ideelt har som mål at udvikle eleverne intellektuelt og følelsesmæssigt, tvinges man af forhold, som man stort set ingen indflydelse har på (klassekvotienter, karaktergivning, classesam-sætning, bekendtgørelser) til i praksis at udøve den modsatte funktion, nemlig undertrykke eleverne, med frustration hos disse og læreren til følge. Hvordan dette problem skal løses er svært at se i den øjeblikkelige økonomiske krisesituation, men ideelt set må løsningen være, at klasserne gøres

(meget) mindre og hver for sig knyttet til færre lærere, sådan at en lærer under alle omstændigheder har en klasse i begge sine fag.

3) Fysiske behov.

Med hensyn til elevernes fysiske behov, er dette et anliggende, der fuldstændig har været henlagt til gymnastiktimerne, men den aktivitet, der foregår der er naturligvis langt fra nok til at stimulere et legeme i den kritiske udvikling omkring 15 års alderen. En del elever dyrker formentlig sport udenfor skolen, men de øvrige er solgt til stanglakrids. Mange timer om dagen sidder de på en stol i skolen. Hvordan deres forhold er til dette, fremgår udmærket af alle de måder, de finder ud af at bruge denne stol på. Sjældent til en hensigtsmæssig hvileposition, hvilket er indlysende, hvis man bare skænker det den mindste opmærksomhed. Seks timers stillesiddende om dagen er u hensigtsmæssig for alle kroppe og meget u hensigtsmæssig for ikke færdigudviklede, voksende kroppe. Jeg indser, at det er et forhold, man ikke sådan lige kan rette på, men det er vigtigt at tage med i betragtning, når man taler om uro i klassen. Den kunne nemlig godt skyldes en helt regulær trang til fysisk udfoldelse af de dertil indrettede muskler. En anden ting, som også drejer sig om forhold, der ikke er taget hensyn til i de officielle bestemmelser om gymnasieundervisningen, er det man kunne kalde elevernes kønsmæssige udvikling. En meget stor del af gymnasieelevernes adfærd er betinget af forholdet til det modsatte køn. Dette gælder på elevplan og i relationen til lærerne. De reaktioner, dette medfører, er ofte ubevidste for såvel elever som lærere, men det er vigtigt at gennemskue dem og arbejde med dem. Andre samværsformer, gruppearbejde og projektarbejde f.eks. ville stimulere en naturlig udvikling i forholdet

til det modsatte køn, så gymnasieelever ikke også på dette punkt bliver fastholdt i et rollemønster, som deres jævnaldrende kun er underlagt i mindre grad.

Ser vi herefter på lærernes behov, kan vi for det første konstatere, at det er et spørgsmål, som der ikke tales så forfærdelig meget om. Det ligger dybt i vores forestillingsverden, at vi naturligvis eksisterer, er ansat for elevernes skyld. Den gode lærer er den, der sørger for at de ovennævnte elevbehov opfyldes bedst muligt.

Det er en nærliggende slutning, men jeg mener man bør trække linierne langt skarpere op og finde frem til lærernes behov uafhængigt af forholdet til eleverne, før man prøver at løse gymnasiets samlede problemer. I dette perspektiv er lærerbehovet et helt andet, som kort kan betegnes som behovet for ordentlig løn for det arbejde, der gøres og ikke mindst ordentlige arbejdsforhold, d.v.s. mulighed for at udføre det arbejde, man er ansat til at gøre. Ikke mindst det sidste punkt lader meget tilbage at ønske og jeg mener det er her man fra lærerside bør sætte ind.

Ved et møde i Dansk magisterforening, som blev afholdt for nylig i anledning af deltidslærernes strejke på universitetet, blev det fra Jens Engberg fremført, at man som lærer måtte holde op med ustandselig at gå på kompromis, fordi det jo ellers ville gå ud over eleverne. Vi må lære at betragte vores arbejde som arbejdet på en støvlefabrik, sagde han. Hvis der ikke er læder til at lave støvlerne af, kan der ikke laves støvler. Vi kan ikke blive ved med at lave dårligere og dårligere støvler under henvisning til, at et eller andet skal man jo have på fødderne.

Jeg støtter fuldstændig denne holdning, men indser samtidig, at det medfører en temmelig uoverskuelig

situation i den daglige undervisning. Man kommer til at stå i den situation, jeg omtalte i starten, valget mellem at søge at opfylde elevernes behov eller sine egne.

Denne krise kan kun løses ved at lærerne i langt højere grad end det er tilfældet står sammen, orienterer hinanden om undervisningssituationen i deres egne klasser og stiller fælles krav om forbedringer. Som situationen er nu kæmper den enkelte lærer meget ofte sin egen kamp år ud og år ind uden at hente støtte andre steder end i sig selv (i en lang sommerferie kan man næsten nå at fortrænge sidste skoleårs problemer).

Det jeg her har forsøgt at afdække ved at analysere gymnasiet udfra en ganske bestemt synsvinkel, nemlig lærer/elevforholdet (man kunne have anlagt mange andre synsvinkler f.eks den erkendelsesinteresse, der ligger bag udvælgelsen af undervisningsmateriale) er det man kunne kalde løgnen om gymnasiet som et tilbud til de unge i dagens Danmark.

Vi er vant til at betragte enhver form for uddannelse som et gode, noget der gør os bedre egnede og mere kvalificerede til at klare os i samfundet. Det er den ideologi socialdemokratiet bevidst har dyrket i en årrække. "Hvis I klarer jer igennem gymnasiet, er I sikret en glørværdig fremtid." Dette gælder ikke længere, med mindre man betragter det som glørværdigt at have et studentereksamensbevis liggende i skuffen.

Gymnasiet må forholde sig til denne ændrede situation og grundlæggende diskutere, hvad man vil med den undervisning, der gives. I denne sammenhæng tror jeg det er klogt at opstille ideelle mål, ikke de mål, man forventer, at kunne få igennem under hensyntagen til den politiske situation.

Det er den præcise påvisning af urimeligheder og de præcist stillede krav, der giver bonus på længere sigt.

HVEM KENDER IKKE LARMEN FRA TROMMESÆTTET?

Et indlæringspsykologisk bøvs

af Kim Helweg-Mikkelsen

Begrebet instrumentalisme betegner en måde at tilegne sig viden på, som er ret udbredt i det moderne skolesystem. Man kunne kalde det en fremmedgjort måde at lære på. Det går i al sin enkelhed ud på, at eleverne i udpræget grad tilegner sig viden i det omfang det belønnes gennem karaktersystemet. Altså at eleverne i undervisningen udvælger sig den viden, som kan kvalificere dem selv til gode karakterer. Dette hænger sammen med, at man ved karaktergivningen fastsætter elevens værdi som arbejdskraft, og at de afsluttende karakterer - årskarakterer og eksamenskarakterer - direkte betegner den pågældende elevs værdi på arbejdsmarkedet. For eleverne gælder det naturligvis om at kvalificere sig så godt som muligt til arbejdsmarkedet, og dermed få de bedste betingelser for dels ikke at blive arbejdsløse, dels at kunne få en god løn. Dette får naturligvis følger i undervisningssituationen. Eleverne følger sig evigt overvåget og bedømt og tager derfor en masse på, som passer til situationen. Det gælder jo om at sælge sig selv så dyrt som muligt, så eleverne tilegner sig tit stoffet på en overfladisk (instrumentalistisk) måde. Dvs. de lader som om de forstår et givet emne, ofte ved at tilegne sig konklusioner uden at forstå baggrunden for dem. Karaktersystemet fungerer således ofte som motivationsgrundlag; viden som skolen ikke belønner gennem karaktergivningen har som følge heraf en minimal interesse. Dette rammer naturligvis i højeste grad de fag, der ikke direkte er underkastet karaktersystemet (formning,

musik). I disse fag kan videnstilegnelsen af eleverne tit blive betragtet som overflødig - og unødvendig. I musik kan man fx. ikke tillade sig at køre en lærebogspræget undervisning, med fx. en kronologisk gennemgang af musikkens historie. Hvorfor ikke? Fordi en sådan undervisningsform ville forekomme eleverne for virkelighedsfjern og kedelig. Men så kunne man spørge: Hvad er elevernes virkelighed?

En del af denne virkelighed er kvalifikationen til arbejdsmarkedet. Et virkelighedsfjernt fag kan blive "virkelighedsnært" gennem karaktersystemet, fordi det er med til at kvalificere eleverne. Mens et karakterløst fag må være meget virkelighedsnært for at kunne motivere. Dvs. at man fx. i musik overvejende må (men også er tvunget til) at tage udgangspunkt i elevernes egen musikalske virkelighed - at tale om den musik de hører derhjemme og til de fester de går til, hvis undervisningen skal kunne blive konstruktiv. Dette indebærer, at man i musikfaget ofte kan komme ud for store problemer, når man vil gennemgå noget, der ligger udenfor elevernes erfaringsverden. Og det kan man tit komme ud for, da en musiklærers uddannelse oftest drejer sig om noget andet end den øjeblikkelige ungdomskulturs musik. Denne situation opleves af mange lærere som disciplinære problemer eller udpræget sløvhed fra elevernes side. Og eleverne kan i musiktimen i fuld mål komme af med deres protest mod det undertrykken-

de skole(karakter)system. Hvem kender ikke larmen fra trommesættet og de elektriske instrumenter i frikvartererne, og hvem har ikke oplevet en blank afvisning af faget: "Hvor er det røvsygt", "Hva' ska' vi bruge det til?" Og der er vist ingen tvivl om at aggressionerne stammer fra de andre timer, hvor eleverne oplever at deres person bliver til tal på 13-skalaen. Nogle musiklærere har valgt at køre deres timer som "show", hvilket som oftest indebærer, at de må pukle røven ud af bukserne for at holde standarden og holde eleverne fanget. Men kan det være meningen?

På den anden side er det ikke særlig formålstjenligt at indføre karaktersystemet i musik, (selvom det på nuværende tidspunkt virker negativt ind på faget). Netop fordi karaktersystemet er en undertrykkelsesmekanisme. Tit er fx. matematik for sproglige gymnasieelever et helvede, fordi de ikke gennem de øvrige fag eller i deres fremtidsudsigter kan se rime-ligheden i at ha' dette fag, samtidig med at faget jo på den sproglige linje er overfladisk. Tilegnelsen af faget må således nødvendigvis blive instrumentalistisk. Man lærer matematik til eksamenssituationen i håb om at få en god karakter. Hermed opstår der tit et lidt hadefuldt forhold til faget, da det opfattes som tvangsmæssig indlæring. En lignende position kunne musikfaget risikere at få gennem karaktersystemet. Samtidig er kravene til læreren enormt store i musik. Kravene går ofte på, at læreren skal have en ret effektiv udstråling og hele tiden skal kunne diske op med interessante emner. Dvs. at det er ret svært at gå ind til en musiktime, hvis man har det dårligt med sig selv; og det vil også sige, at man ofte må brænde inde med det man har lært på universitetet, til fordel for en evig stofjagt, som må følge pladeselskabers accellererende produktionshits. Lærerrollen i karakterfagene har andre betingelser. Lærerens rolle som formidler mystificeres ofte gennem karaktersystemet. For det

første hviler lærerens autoritet på karaktergivning, og denne er i virkeligheden en dødefektiv disciplinerende faktor. Lærerne bliver for eleverne personer, man helst skal stå på god fod med for at sikre sin egen fremtid. Eleverne flokkes om lærerne i deres usikkerhed på hvad nuden pågældende lærer sætter deres værdi til. Lærerne bliver spændende, udfordrende personer, der har den guddommelige beføjelse at kunne skelne de gode fra de dårlige. Personer, der altid er i rampelyset og påkalder sig elevernes opmærksomhed. Sociale relationer med lærere får det samme mystiske og seksuelle og ophøjede præg; en mekanisme, der ofte ødelægger elevernes indbyrdes relationer og kollektivitet. For mange lærere er denne opmærksomhed af vigtig psykologisk betydning. De, som lider af kronisk forsømt forår - som har siddet på deres ret flade røve og har læst til eksamen i utallige måneder i deres socialt ambitiøse rus og samtidig har fortrængt deres fysiske og seksuelle liv. De nyder virkelig den betydning og rolle de pludselig får som lærere, hvor de står overfor klasser (med 24 mennesker), som er tvunget til at være opmærksomme på dem og måske synes, at de er specielt interessante personer. Helt den samme rolle har en musiklærer ikke. Han/hun må tit kæmpe for autoriteten både overfor elever og den øvrige lærerstab, der ofte regner faget for sekundært.

Instrumentalismen er klart blevet forstærket i forbindelse med de skærpede adgangskrav til de videregående uddannelser. Det er ikke længere nok at ha' en studentereksamen. Karaktergennemsnittet i eksamensbeviset er efterhånden af så vigtig betydning for den enkelte elev, at gymnasietiden er forvandlet til et langt karakterræs. I og med at det er de enkelte faglæreres kompetence at give karakter, bliver karakterræset et ræs i forhold til en masse autonome celler (fag). Fagene hænger ikke sammen i kraft af deres faglige fællesområder og betingelser, men i kraft af karaktersystemet.

OM PÆDAGOGIKUM

af Bent Olsen

I det følgende skal jeg forsøge at kommentere nogle af de myter, anstødssten og problemer som optræder i forbindelse med pædagogikum.

Pædagogikum er mellem brødre m/k betegnelsen for det "praktiske kursus i undervisningsfærdighed" som undervisningsministeriet forlanger at alle kandidater, der ønsker fast ansættelse i gymnasiet eller på HF-kurser, skal gennemgå. Alle cand.mag.'er og cand.phil.'er har ret til at blive optaget på kurset, og enkelte andre (fx. musikpædagoger) kan optages hvis særlige grunde taler for det. Kurset strækker sig over et semester og er sammensat af tre elementer: et praktisk kursus i undervisning, et teoretisk kursus og et fagligt-pædagogisk kursus ("midtvejskursus"), og for at få sit pædagogikumsbevis skal man have deltaget i alle dele af det samlede kursus; dog kan den teoretiske del klares ved en skriftlig prøve efter selvstudium, hvis man ikke kan eller vil gå på et af de teoretiske kurser, der arrangeres i København, Århus, Ålborg, Skive og Odense, og som giver afløsning efter aktiv kursusdeltagelse. Midtvejskurset er et internatskursus af ca. tre dages varighed; det arrangeres af fagkonsulenterne i de enkelte fag og forsøger at bringe orden i og samle sammen på de erfaringer, som kandidaterne har fra den praktiske del af kurset. Det praktiske kursus foregår på en gymnasieskole, hvor man skal undervise og høre på undervisning i 12 ugentlige skoletimer. Hvis man har to fag, fordeles timerne normalt med 6 til hvert fag, og hvis man kun har ét fag, bruges alle 12 timer på det. Selv om pædagogikum kan siges

at være en del af gymnasie- og HF-læreruddannelsen, får man løn for den, nemlig 80% af begyndelseslønnen for en fast ansat lærer (i øjeblikket er det omkring 6200 kr. om måneden i et halvt år). Efter som lønnen er baseret på en 40 timers arbejdsuge, hvor de timer, der er til overs, når de 12 er brugt, er afsat til forberedelse, må man ikke have andet arbejde i pædagogikumsemestret; der kan dog gives dispensation til at beholde småjobs, som fx. kirkepladser, musikskoleundervisning og lignende arbejde, som kun tager få timer om ugen og ikke kræver forberedelse af betydning.

Når man tilmelder sig kursus, kan man fremsætte ønske om at blive placeret i et bestemt geografisk område eller på en bestemt skole. Og her kommer vi til den første anstødssten. Det er nemlig ikke altid, at disse ønsker kan opfyldes. Det kan forekomme urimeligt, at man ikke i det mindste kan tage det lille hensyn til lærerkandidaterne, og det er også urimeligt - set fra den enkelte kandidats synsvinkel. Men hvis man kaster et blik om bag kulisserne, er det ikke så ligetil. Fordelingen af lærerkandidater foregår på den måde at fagkonsulenten fra gymnasiedirektoratet får tilsendt ansøgningsskemaerne fra de kandidater, der har hans eget fag som hovedfag. Han laver så en fordeling, som i meget vidt omfang imødekommer ønskerne på skemaerne, og derpå begynder telefonnettet at gløde, for nu skal der forhandles med alle de fagkonsulenter, som repræsenterer hans "egne" kandidaters bifag; det er naturligvis langt fra altid at hoved- og bifagkonsulenternes ønsker om placering falder sammen: der hvor der er gode forhold for det ene fag,

kan der være dårlige forhold for det andet, og det giver endnu nogle uopfyldte ønsker. Men alle gør deres bedste. Man presser, trygler, firer og insisterer, og til sidst går puslespillet op. På den store dag, hvor alle fagkonsulenterne mødes i direktoratet for at lægge sidste hånd på fordelingsværket har alle god samvittighed og en fin fordelingsliste i tasken. Og så viser det sig, at der er tyve andre, der har fået den gode ide, at anbringe en lærerkandidat på Århus Katedralskole; det kan naturligvis ikke lade sig gøre at have så mange kandidater samlet på et sted, og så må man til at rokere. Der er mange at rokere med. I forårssemestret 1979 er der 539 lærerkandidater i alle fag. Inden vi får set os om er der startet en kædereaktion som begynder med, at en kandidat med spansk og ægyptisk flyttes fra Thisted til Morsø og slutter med at en kandidat med musik og matematik flyttes fra Virum til Helsingør. Jeg håber, at denne forklaring kan mane til overbærenhed hos de kandidater, der ikke får deres ønske om at komme på en bestemt skole opfyldt.

Når lærerkandidaten har affundet sig med at blive anbragt i Tønder efter at have søgt Frederikshavn, begynder vanskelighederne for alvor. For det første skal hun til at lære en skole at kende med dens lærere og dens særheder, for der findes ikke to gymnasieskoler i landet, som er ens. For det andet skal hun til at beskæftige sig med en række problemer, som for de flestes vedkommende ikke har været berørt under studiet - eller som i hvert fald har været skubbet i baggrunden; jeg tænker på arbejdet med at omsætte en specialiseret faglig viden til noget, der kan bruges af gymnasieklasser og HF-studerende, på vanskelighederne med at udtrykke sig klart og tydeligt og stille spørgsmål, der kan få eleverne ud af busken uden, at man lægger dem svarret i munden, og på mange andre problemer, der vedrører undervisningens mål og midler. Lettere bliver

det hele ikke af den særlige placering, som musik har i gymnasiet og på HF. Det er et fag uden karakterer og eksamen, anbragt i et skema af karakter- og eksamensfag. Det er efter min opfattelse ikke nogen ulykke, men det er en omstændighed, som man er nødt til at tage hensyn til, for selv om næsten alle elever hører og forbruger store mængder af musik, så er det sjældent at faget musik indtager en central position i deres bevidsthed - og det hænder, at det heller ikke gør det i kollegers og skoleledelses bevidsthed. En anden omstændighed, der understreger fagets særstilling, er valget mellem musik og formning, undertiden endda mellem musik, formning, dramatik og filmkundskab, efter l.g. Valget resulterer som oftest i sammenbragte hold fra flere stamklasser og dermed i lærerskift for en del af eleverne; en af de helt store ulemper ved holdsammenlægningen er, at den gør det uhyre vanskeligt at etablere et tværfagligt samarbejde. Hvis man fx. gerne ville arbejde på et eller andet projekt mellem dansk, historie og musik, så har eleverne måske tre forskellige dansklærere og tre forskellige historielærere.

Det er imidlertid næppe vanskeligheder af ovennævnte art, som er hovedårsagen til lærerkandidaters påståede søvnløse nætter, bla. fordi kandidaten jo ikke er alene om dem: for størstedelens vedkommende er det også vejlederens problemer. Man kan sige, at der eksisterer to typer af problemer: de reelle og de imaginære. De første er skabt af situationen; man tager en vejleder og en kandidat og tvinger dem ind i et samarbejde, som ingen af dem har næret noget særligt ønske om; de kan være meget forskellige af temperament, og de kan have divergerende meninger om fx. formålet med undervisningen, om den holdning læreren bør indtage, om de færdigheder og den viden en lærer bør have, og om de stofområder, der gennemarbejdes. Eftersom kandidaten føler sig i en presset situation vil hun

være tilbøjelig til at opfatte vejlederens forsøg på at hjælpe som negativ kritik, og eftersom vejlederen i reglen behersker sin metier langt bedre end kandidaten, vil han være tilbøjelig til at opfatte kandidatens forsøg på at forsvare sig som stædighed. Det hele bliver ikke mindre speget af at vejlederen også er bedømmer: det er ham der skal affatte den udtalelse, som kandidaten skal bruge i forbindelse med stillingsansøgninger. I praksis viser det sig heldigvis, at de reelle problemer i reglen løser sig meget hurtigt; kandidat og vejleder finder ud af at de sagtens kan arbejde sammen og at de måske begge kan lære noget af det, og dermed er problemerne væk - eller i hvert fald skrumpet kraftigt ind.

Det er værre med de problemer, der kommer af myterne omkring situationen, for de er ikke til at udrydde. En af de stædigste myter er den, at kandidaten helst skal knækkes ved det første besøg af den udefra kommende tilsynsførende; kandidaten skal ikke tro for meget om sig selv, og derfor vælter vejledere, den lokale studielektor og den besøgende store skraldespande ud over den arme kandidat, som helst skal bryde helt sammen, men til nød kan gøre et godt indtryk ved at kravle ud på alle fire. Jeg ved godt, at det ikke nytter at sige det, men det er ikke rigtigt. Sandsynligvis er myten opstået fordi, der naturligvis tit er en del at udsætte på en lærer, der kun har undervist en måneds tid eller halvanden, fordi 4 - 5 tilskuere lægger mærke til forskellige ting (og kommer frem med dem), og fordi der er bedre tid til at gennemgå timerne i detaljer end til hverdag. Selvfølgelig har jeg oplevet seancer i forbindelse med 1. besøg, som af den ene eller anden grund er løbet af sporet, men i langt de fleste tilfælde former kritikken sig som en gennemgang af de principielt gode og dårlige sider af den undervisning, der lige er foregået.

En anden udbredt myte går ud på, at den færdige kandidat skal være et spejlbillede af sin vejleder; da de fleste kandidater har flere vejledere, kunne det give nogle helt pæne tilfælde af skizofreni, hvis det var rigtigt, men det er det heller ikke. De fleste vejledere vil naturligvis prøve at hjælpe kandidaten til at få det mest mulige ud af deres personlige undervisningsform. Og hvis vejlederen fx. råder kandidaten til at sætte tempoet op, så behøver det jo ikke at skyldes, at han gerne vil se sig selv fordoblet; det kunne også skyldes at lidt empirisk forskning i lokalet har vist at eleverne er faldet i søvn.

En tredje myte går ud på, at pædagogikumsbeviset affattes i et formelsprog, der kun forstås af indviende, noget i retning af at ordene "NN underviser godt og forbereder sig grundigt" betyder "NN er dødkedelig og kan ikke bruges som vikar i en nødsituation med kort varsel, for han er så uvidende, at han må forberede sig i dagevis til hver time". Der er ikke andet om det end, at de samme ord opfattes forskelligt af forskellige mennesker, og det er der nok ikke meget at gøre ved. Hvis teorien om formelsproget holdt stik, ville beviserne nok også se mere ens ud end de gør. Noget andet er, at der er en tendens til ensartethed i udvalget af de sider af kandidatens virke, der beskrives; det drejer sig fx. om hans evne til planlægning på kortere og længere sigt, om hans evne til at finde det rette niveau for undervisningen, og om hans evne til at komme i kontakt med eleverne.

Når nu pædagogikumsituationen forekommer så mange kandidater problematisk, kunne man så ikke ændre den? Med risiko for at blive beskyldt for at være vanetænker og systembevarer vil jeg sige, at det er meget, meget vanskeligt; jeg kan i hvert fald ikke finde på noget bedre. Forestiller man sig fx.

at beviset skulle udformes af en fremmed "censor" i stedet for af vejlederne, så ville resultatet være afhængigt af om en tilfældig dag var god eller dårlig; og vi har allesammen dårlige dage. Forestiller man sig det beskrivende bevis afløst af et bestået/ikke bestået, så ville kandidaten være stillet ringere end nu, for så ville jungletrommerne få deres storhedstid. Øvelsesskoler med specialuddannede vejledere ville betyde lange rejser eller kollegieophold for kandidaterne og store ulemper for de elever, der udelukkende skulle undervises af utrænede lærere. En rent teoretisk uddannelse behøver vist ingen kommentarer, og sådan kan man blive ved. Jeg tror ikke, at der er andet at gøre end at sætte sin lid til, at de mange kloge hoveder, som undervisningsministeriet for nylig har samlet i et såkaldt pædagogikumsudvalg på et eller andet tidspunkt barsler med et genialt forslag. Indtil da må vi nok leve med systemet, som det er.

P.S.

Siden denne artikel blev afsluttet, har pædagogikumsudvalget holdt sit første møde, hvor man har opridset nogle af de problemer, der skal tages stilling til. For det første er der de nye bestemmelser vedrørende indførelse af forskellige former for specialundervisning i gymnasiet; de medfører et obligatorisk kursus af temmeligt stort omfang for alle kandidater, og dette kursus skal på en eller anden måde bygges sammen med det øvrige teoretiske stof. For det andet er der problemerne omkring selve det teoretiske stof; skal det fortsat spredes ud over hele pædagogikumsforløbet, eller kunne man forestille sig en samling af det i nogle større blokke med det formål at øge muligheden for at skabe sammenhæng mellem teori og praksis? Og endelig er der problemerne omkring forårssemestret som ofte er så kort på grund af vinterferie, påskeferie og eksamen at kandidaterne ikke kan nå at få de 120 timers praktik som bestemmelserne foreskriver.

ELENDIGHEDENS PÆDAGOGIKUM ELLER PÆDAGOGIKUMS ELENDIGHED?

Et debatoplæg om pædagogikum i musik

af Lars Ole Bonde, Anne Ejlsing og Ulla Kellermann

Vores baggrund for at skrive dette indlæg er, at to af os var lærerkandidater i efterårssemestret -78, mens én er kommet gennem prøvelserne nu i forårssemestret -79. Det er mao. vores egne (+ venners og bekendtes) erfaringer, der er grundlaget for vores kritik. -Vi har lagt mærke til, at der hos tidligere lærerkandidater er en tendens til at blive grebet af en "sådan er det - det har vi alle været igennem"-holdning. Det er en resignation, som er forståelig, men vi vil alligevel prøve at komme ud over den, ikke mindst af hensyn til kommende slægter. Og derfor vil vi ile med at videregive vores erfaringer - med håbet om at en hårdt tiltrængt debat kan komme igang.

At pædagogikum, som ordningen er i øjeblikket, i sig selv er en tvivlsom affære, skal vi ikke bruge mange ord på. Der er jo også en ny bekendtgørelse undervejs (jvf. Bent Olsens indlæg). -Blot ganske kort: Det grundlæggende problem er for os at se den skarpe todeling af gymnasielæreruddannelsen og konsekvenserne heraf: manglende sammenhæng mellem uddannelsens faglige og pædagogiske dimensioner.

Musik er ganske vist et fag, som kan opvise en ret god kontakt mellem universitet og gymnasieskole. Det er bla. kommet til udtryk i afholdelsen af fælles konferencer (jvf. rapporterne fra møderne på

Hjarnø og Helgenæs) og - vigtigere: i en ny studieordning (i Århus), som explicit inddrager pædagogisk tilrettelæggelse af det faglige stof som studieaktivitet, og som prioriterer såvel den nyere rytmiske musik som musiksociologien højt. - Desuden er en del musikstuderende medlemmer af den faglige forening og har derigennem mulighed for at følge med i og bidrage til den faglige og pædagogiske debat.

Disse ting gør dog ikke en efterhængt pædagogisk uddannelse mindre problematisk i sig selv, og problemet er især stort for de kandidater, der ikke har nydt godt af et gymnasierelateret studium. Inden for den "samlede" gymnasielæreruddannelse er der stadig langt til en rimelig og frugtbar vekselvirkning mellem det faglige og det pædagogiske.

En kritisk vurdering af pædagogikum må derfor tage udgangspunkt i det, som er vilkårene for flertallet af kandidaterne: Det er i pædagogikum, vi skal lære at tilrettelægge det faglige stof pædagogisk. Det er dér, vi skal lære at være pædagoger!

MIDTVEJSKURSET.

Lad os indledningsvis knytte nogle kommentarer til midtvejskurset i musik: Dette fagligt-pædagogiske kursus, som vel skal dække det fagdidaktiske aspekt

af den pædagogiske læreproces, forekommer os ikke fuldt tilfredsstillende. Det har bla. noget at gøre med den uanstændigt korte tid, der er bevilget til disse kurser. Men det hænger nok også sammen med nogle af de generelle forhold inden for musikfaget, som vi senere vil komme ind på.

Hvad er det, vi som pædagogikumkandidater kommer for, når vi deltager i det fagligt-pædagogiske kursus i musik? - Staldfiduser! Dvs. gode råd om hvordan man får eleverne til at interessere sig for det man gerne vil undervise i selv (motivationspsykologi?), hvordan man holder (den uønskede del af) lydniveauet i klassen nede, hvilke stykker klassisk musik, der lettest glider ned med hvilken garnering osv. - Og hvad er det kontante udbytte af kurset? - Netop staldfiduser! Ravels Bolero på en ny måde, sammenligninger mellem forskellige udgaver af en reggae-melodi, lynkursus i musiksociologi, bogtitler og pladenumre en masse osv.

Det er også nødvendigt, og for så vidt er alt godt. Forventninger og udbytte ligger tilsyneladende på samme niveau. Men det er alligevel ikke hele sandheden. - Kandidaternes forventninger om og behov for at få "staldfiduser" er udtryk for en mere almen forvirring omkring fagets mål og metoder, en frustration over for den pædagogiske situation, som skaber behov for nogle øjeblikkelige problemløsningsmuligheder. Og ved at imødekomme dette behov med - stort set kun fagligt betonedede - staldfiduser kan det fagligt-pædagogiske kursus i værste fald (og uden at ville det) bidrage til at opretholde tilfældighedernes spil indenfor fagdidaktik og metode.

Problemet hænger nok bla. sammen med, at kurset i virkeligheden er et maskeret fagligt efteruddannelseskursus for de folk, der ikke har kendskab til musiksociologi og rytmisk musik - altså for hovedparten af de københavnske og nogle af de ældre århusianske kan-

didater. Det er en reel sag - og desværre også så nødvendigt. Men vi mener, denne intention skal ekspliciteres. Ellers er der mange yngre kandidater, der bliver unødigt mystificerede - og i øvrigt ladet lidt i stikken med deres (anderledes) behov.

Meningen med midtvejskurset må bl.a. være at supplere kandidaternes begrænsede viden om netop fagdidaktik og metode (man har jo oftest kun to vejledere). Dvs. helt elementært: undervisningsplanlægning, stofvalg og undervisningsformer - med alt hvad det indebærer, f.eks. viden om mulighederne for at skabe sammenhæng mellem fagets forskellige områder, afvejning af disse, spørgsmålet om større forløb contra enkelttimer, inddragelse af eleverne i planlægning og undervisning mm. - Der er altså behov for i højere grad at arbejde med overordnede fagligt-pædagogiske problemer - gerne med konkrete eksempler, men ikke kun med eksempler. - På det seneste midtvejskursus blev alle kandidater bedt om at medbringe materiale til et af deres undervisningsforløb med henblik på fremlæggelse og diskussion. Det er en - også pædagogisk set - fremragende ting: Ud fra kandidaternes egne erfaringer og problemformuleringer er det muligt at gøre målsætnings- og metodediskussionerne nærværende og umiddelbart relevante. Vi mener derfor, at denne idé bør fastholdes og udbygges. Alternativet er, at målsætningsudhyret stikker hovedet frem på helt uberegnelige tidspunkter under arbejdet med de forskellige programsatte punkter. Og det er ikke godt.

PRAKTISK PÆDAGOGIKUM. LÆRERKANDIDATENS HVERDAGS-PROBLEMER.

Den største del af pædagogikum foregår naturligvis på gymnasieskolerne. Her er vi fundamentalt set elever i en pædagogisk læreproces, vi er kommet for at få undervisning i pædagogisk praksis af vore vejledere. Dette udgangspunkt kan synes vældig selvfølgelig ved en første betragtning. Men er det det også i praksis?

En af de mest positive udtalelser af en 10-20 stykker, vi gennemgik på teoretisk pædagogikum i Århus, havde som centralt punkt, at kandidaten var "den fødte lærer". Kommentar: Hvis det er det, det går ud på, hvorfor så ikke sløjfe uddannelsen og gå lige til en prøve?

Vores behov går først og fremmest ud på at lære, hvordan man på gymnasieniveauet kan tilrettelægge timer og forløb af vekslende art, hvilke stoftyper der kan/bør inddrages og på hvilke måder man kan arbejde med det. Altså en indføring i undervisningsmetoder. Ud fra vores erfaringer ligger hovedvægten i vejledningen imidlertid et helt andet sted. Man bliver med hensyn til planlægning, stofvalg og arbejdsmetoder enten overladt til sig selv, uden at vejlederen tager egentlig (kritisk) stilling eller man fratages ethvert initiativ i den forbindelse og må overtage allerede planlagte forløb (dette gælder for musik nok især musikgrenen og HF-tilvalg). I sådanne tilfælde fristes kandidaten let til blot at kopiere vejlederen.

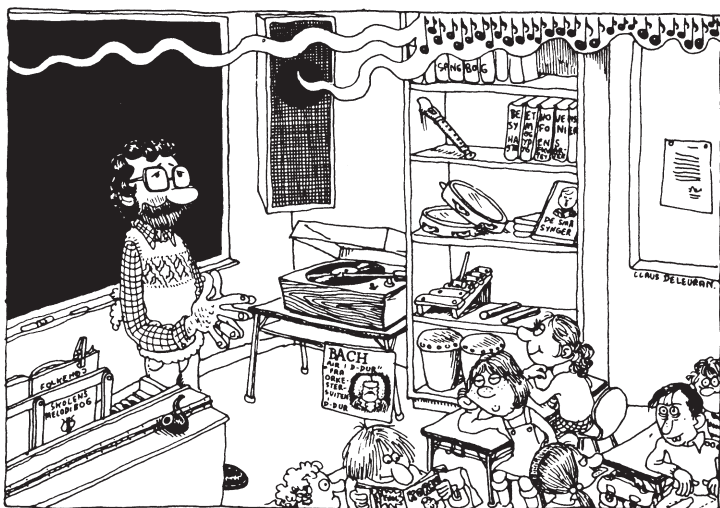
Her er der grund til at se nærmere på musikfagets status i gymnasiet, som for os at se afspejles tydeligt i holdningen til hvilket stof, der drages frem, om man kører forløb eller enkelttimer osv. Musik har jo meget vide rammer og ingen eksamen, så alt kan lade sig gøre. Det har for os at se betydet, at faget først og fremmest er blevet opfattet som et underholdende fag, - et udvidet frikvarter under ledelse af en mere eller mindre kvalificeret showmaster. Dette sætter sig spor i planlægningen: der finder ofte ingen langtidsplanlægning sted, i stedet køres enkelttimer. Men også i undervisningsmetoderne sætter denne holdning sig spor, idet der finder en udpræget brug af den såkaldte "showpædagogik" sted. (Se Information 19.2.79). Denne form for pædagogik kan være meget virkningsfuld i bestræbelserne for at gøre musikfaget populært. Men det er en forbandet form at blive stillet overfor i pædagogikumssituationen; især hvis man

kommer med en opfattelse af, at musik er et fag, hvor der ligesåvel som i andre fag skal læres noget og etableres nogle sammenhænge, dvs. et fag, hvor man arbejder med kortere eller længere forløb, som giver eleverne indsigt i en række forhold indenfor faget og i relation til andre fag. Dette betyder naturligvis ikke, at man ikke skal spille og synge. Selvfølgelig skal praktiske timer jævnligt indgå, men der må være en overordnet sammenhæng i det eleverne over en periode foretager sig i musiktimerne, og en kontinuert progression i deres muligheder for at forstå og arbejde med musik.

De mål, man kan/bør sætte sig for musikundervisningen i gymnasiet/HF skal vi ikke komme nærmere ind på. Som det er nu, giver bestemmelserne meget vide rammer, der udfyldes særdeles forskelligt fra skole til skole, fra lærer til lærer. Men vi tror alligevel, at en sådan bredt og alment formuleret bekendtgørelse er at foretrække for en detaljeret, kontant pensum- og målbeskrivelse. I vores øjne vil en sådan for de fleste lærere - og for eleverne! - oftere være en spændetrøje end et sikkerhedsnet.

I stedet for at arbejde med hele denne - især da for os - forvirrende problematik omkring fagets mål og metoder, i stedet for at give os mulighed for at styre vores faglige viden ind i en gymnasierelevant retning, kommer den daglige vejledning hovedsageligt til at dreje sig om ren og skær undervisningsteknik. Altså disciplinholdelse, spørgeteknik, indstuderingsteknik, tavleteknik osv. - og vel at mærke så at sige udelukkende klasseundervisningsteknik. Sagt lidt groft vil den kandidat, der er i stand til at holde klassens opmærksomhed fanget i 45 minutter - uanset det faglige indhold - få en bedre udtalelse end den, hvis force det er at planlægge et fornuftigt og relevant forløb.

Hermed være ikke sagt, at det ikke også er vigtigt at få den enkelte time til at fungere. Problemet er blot, at det i høj grad er et spørgsmål om per-



Sagt lidt groft vil den kandidat, der er i stand til at holde klassens opmærksomhed fanget i 45 minutter - uanset det faglige indhold - få en bedre udtalelse end den, hvis force det er at planlægge er fornuftigt og relevant forløb. (Tegning: Claus Deleuran)

sonlig form, altså noget der afhænger af psyke, holdning til eleverne osv. Og de fleste vejledere vil naturligt vejlede ud fra deres egen form - foreslå løsningsmodeller og "tricks", de selv anvender.

Måske er der her bl.a. tale om et kønsrolleproblem. Det kan være svært som kvindelig kandidat at leve op til den autoritet, en mandlig vejleder skaber med "pondus" og stemmевolumen (man har måske heller ikke lige forestillet sig den type "autoritetsakrobatik" som sin egen undervisningsform). Vi har i øvrigt også kunnet spore en vis forskel i elevernes holdning til mandlige og kvindelige lærere - det er altså ikke et specielt kandidatproblem! Meget generelt sagt handler det om, at kvindelige kandidater/lærere ofte bliver eller føler sig "afsexualiseret" i undervisningssituationen - i modsætning til deres mandlige kolleger, der langt lettere kan "charme" sig igennem timerne. Konsekvensen er som regel, at kvinderne i langt højere grad end mændene tvinges til at gardere sig rent fagligt, hvis de vil accepteres/respekteres af eleverne. Kvinderne afkræves mao. en større arbejdsindsats for at nå det samme mål som deres mandlige kolleger.

Der kan altså meget nemt opstå en konflikt hos kan-

didaten mellem vejledningens korrektionsforslag til undervisningsformen og kandidatens forsøg på at udvikle sin egen form - en konflikt som kan forøge usikkerheden og vanskeliggøre mulighederne for forbedring af undervisningsteknikken. Resultatet vil ofte blive, at man forsøger at undervise som man regner med at vejlederen bedst kan lide det; dvs. at man forbereder sig for vejlederens skyld, ikke for elevernes. Hvis en sådan situation skal undgås, kræver det for det første, at vejlederen har fantasi og viden til at vejlede ud fra kandidatens præmisser. Og det betyder også at vejledningen bør være konstruktiv og motiverende for kandidaten - vejlederen skal også overfor kandidaten være pædagogisk - og ikke kun negativt kritisk.

Rent praktisk vil det for kandidaten være en støtte, hvis de første timer, kandidaten selv skal undervise, planlægges i fællesskab gennem diskussion af forskellige muligheder for netop de timers forløb.

For det andet kræves der tid! Hvis vejledningssituationen som undervisningssituation skal have nogen-

somhelst mening, må der være tid til en diskussion af hver eneste time samt til længere samtaler omkring forløbsplanlægning, generelle problemer m.v. med den enkelte vejleder. Desuden må det være uomgængeligt, at alle vejledere + kandidat regelmæssigt mødes.

Alt for mange af os kender den situation, at vejledningen stort set begrænses til fortravlede frikvarterer efter timen. Hvad der ligger derudover er som oftest et resultat af et (desparat) pres fra kandidaten selv.

Et tredje problem er vejlederens vanskelige dobbeltrolle, balancegangen mellem vejledning og kontrol/bedømmelse. Og bedømmelsen finder vil at mærke sted løbende, ikke kun i forbindelse med prøverne. Af den grund føler man sig som kandidat ofte tvunget til - selv over for den bedste og mest "menneskelige" vejleder - at tænke taktisk, at undlade at stille krav, undlade at markere sin eventuelle uenighed for stærkt ... Dette ubehagelige taktiske spil er nok ikke til at komme uden om, med mindre vejlednings- og bedømmelsesfunktionen bliver adskilt på en eller anden måde. Men det hjælper lidt, hvis kandidaten ikke selv skal tage alle initiativer, hvis man f.eks. ikke er nødt til ligefrem at hale vejledningen ud af vejlederne. Specielt vil det være en hjælp for det flertal af kandidater, der ikke har "naturtalent" for at undervise i musik. Det store flertal af kandidaterne må formodes at kunne blive acceptable lærere, men de har behov for vejledning - de skal undervise i at undervise.

Angsten for at tage initiativer er selvforstærkende: Er man i en periode nedkørt og uden selvtillid, fordi det af den ene eller den anden grund "går dårligt", vil man i endnu mindre grad end ellers være tilbøjelig til selv at opøge de forventede "ris" fra en ikke-aktiv vejleder.

Ovenstående kan virke som en ensidig pukken på vejlederne, deres fejl og mangler. Som om vejlederne var kandidatens "hovedfjende". Det er de ikke. De er tværtimod selv som lønarbejdere klemte af den

eksisterende pædagogikumordning, og de er som oftest fuldt ud i stand til at se problemerne: At de som vejledere ikke er uddannede til at undervise i at undervise (den evne forudses åbenbart at komme af sig selv) - og at der er sat for lidt tid (=penge) af til processen. Det betyder bla., som det fremgår af et undersøgelsesreferat i Gymnasieskolen nr. 6, 1979, at kun ca. halvdelen af vejlederne idag synes, det er et "godt job". Vi støtter derfor som kandidater fuldt ud vejledernes berettigede krav om en rimelig timereduktion, og vi bakker op omkring grundtankerne i Avedørerapporten¹⁾ om et bedre pædagogikum - for alle implicerede. - Men vi føler ikke, det er kandidaternes opgave at føre vejledernes rimelige krav igennem. Og vi mener, det er meget uheldigt, hvis vejlederen drager den konsekvens af situationen, at han/hun tager undervisningen af kandidaterne mindre alvorligt end undervisningen af eleverne. For vi skulle gerne nå frem til, at det ikke kun er de kandidater, der i forvejen har undervisningserfaring eller er udstyret med særlige pædagogiske evner, der har mulighed for at få et godt resultat (= en god udtalelse?) ud af pædagogikum. Og at den lyst til at undervise i musik, som de fleste af os kommer med, stimuleres og udvikles gennem vejledernes konstruktive reaktion på vores ideer og undervisningsplaner. Som det er nu, dræbes lyst, initiativ og motivation alt for ofte hos den usikre/"dårlige" kandidat - altså hos den kandidat, der netop har behov for undervisning.

HVAD KAN DER GØRES?

Der kan ikke være tvivl om, at pædagogikum i sin nuværende form ikke fungerer godt nok. Der kan heller ikke være tvivl om, at de pædagogiske og didaktiske problemstillinger må og skal indarbejdes i universitetsuddannelserne - uanset om pædagogikum bibeholdes i sin nuværende form som selvstændig pædagogisk uddannelse i gymnasieregi. (Erfaringerne

med integreret pædagogikum i universitetsstudierne på AUC viser, at integration i sig selv ikke er nogen løsning, snarere et selvstændigt problemkompleks!) - Vi vil som sagt ikke kaste os ud i større visioner om fremtidens ideale pædagogikum, men i stedet forsøge at formulere nogle gode, kontante råd, både til kommende lærerkandidater og til vejledere. Det er ganske vist den rene skære reformisme, men den er også nødvendig. De pædagogiske visioner og de fagpolitiske grundsynspunkter kan ikke undværes, men deres praktiske værdi kan være begrænset, mens man står med fletningerne i postkassen.

Hvad kan man da gøre? Mens man endnu befinder sig indenfor universitetsstudiets beskyttende rammer bør man gøre en aktiv indsats for at komme pædagogikumsproblemerne i forkøbet. Det kan gøres på forskellig vis: Man kan på baggrund af de emner/projekter man arbejder med i sit studium tilbyde gymnasielærere/klasser at gennemføre et forløb over kortere eller længere tid (et eksempel på dette er omtalt i dette nummer) - og hvis dette ikke er muligt kan man f.eks. forsøge at etablere aftenskole- eller folkeuniversitetsundervisning i stedet. Det vigtigste er, at man individuelt og/eller kollektivt får indarbejdet de pædagogiske problemstillinger og overvejelser i det arbejde man faktisk udfører. Hvis ingen af disse muligheder er realisable, kan man i det mindste søge at oprette pædagogik-studiekredse og/eller seminarer på faget. (Alle de nævnte muligheder har været afprøvet i Århus. I København er situationen nok vanskeligere).

I selve pædagogikumforløbet kan både kandidat og vejleder gøre noget for at lette situationen: Man kan bløde vejleder/bedømmer-problemet op ved at lægge op til et gensidigt samarbejde mellem kandidat og vejleder i stedet for den stive enten-eller

struktur: enten holder vejlederen timen eller også gør kandidaten det. To lærere kan udrette mere i en klasse end én - og for gennemsnitsgymnasieeleven kan det være en frugtbar oplevelse at se, at lærere ikke nødvendigvis er konkurrenter. Sådanne forsøg på team-teaching (som det vist hedder i pædagogisk terminologi) er helt i den ånd som gennemsyrrer Avedøre-rapporten. Her er der også mange gode supplerende forslag at hente om kandidat-vejleder-samarbejdet.

Som kandidat kan man skitsere sine ønsker og ideer omkring pædagogikums forløb for sine vejledere og klasser allerede fra starten (hvis man ellers har nogle). Mulighederne for at føre dem igennem er altid størst i begyndelsen af semesteret.

Kandidat og vejledere i fællesskab kan endvidere forsøge at koordinere kandidatens arbejde i de forskellige klasser, så arbejdsbyrden fordeles nogenlunde jævnt over hele pædagogikumsperioden. Også her kan Avedøre-rapporten være til nytte. Man bør endvidere have mulighed for at indskyde observationstimer for kandidaten i hele forløbet, både fordi udbyttet af obs-timer vokser med de indhøstede erfaringer og fordi det kan være en aflastning i pressede perioder (som der kan være mange af).

Det er vigtigt, at disse reformer ikke kun tages op af kandidaten, hvilket som nævnt kan virke belastende når forløbet er kommet i gang. Vejlederne må i højere grad være initiativtagerne, da de har sikrest grund under fødderne. Pointen i de her nævnte forslag er, at de skulle være til glæde for både vejledere og kandidater - og måske allermest for eleverne.

- 1) "Rapport fra konferencen om praktisk pædagogikum på Avedøre Statsskole april 1978". (Direktoratet for gymnasieskolerne og HF, 1978)

TO VEJLEDERES SYN PÅ PÆDAGOGIKUM

af Steffen Brandorff og Bente Laursen

Forbemærkning: Som vejleder er den ene af os (SB) ret "grøn", med to kandidater som erfaringsbaggrund, den anden (BL) mere "moden" (10 kandidater). Vi har begge musik som hovedfag, og underviser p.t. de fleste af vores timer i faget. Det efterfølgende er resultatet af de diskussioner, vi har haft indbyrdes om pædagogikum og lærerkandidater. Meget af det er "gode råd" vi giver os selv som "nytårsforsætter" for næste kandidat. Hvis tonen hist og her lyder lidt "frelst", er det altså også vores egen "frelse", det handler om.

Det første en udenforstående må tage i betragtning i forbindelse med en vurdering af vejlederens funktion i pædagogikum er myndighedernes prioritering af den. Denne afspejles på i hvert fald to måder:

1. uddannelsen af vejledere og
2. aflønningen (og dermed den anslåede arbejdsindsats).

For at tage det sidste først: aflønningen for en lærerkandidat udgør i øjeblikket alt i alt 5.778,79 kr. pr. semester. Denne sum uddeles på kandidatens vejledere efter det antal timer, hvor de skal vejlede kandidaten (i alt 12), og for hver time får vejlederen således 481,57 kr. pr. halvår. Hvis vi regner et semester til 5 måneder og en måned til 4 1/3 uger, resulterer det i en fast løn på kr. 22,23 pr. ugentlig time for ekstraarbejdet i forbindelse med pædagogikum.

Uddannelsen af vejledere antyder en tilsvarende prioritering. Vejledere har fået tilbud om at komme på vejlederkurser af 4-5 dages varighed. Disse kurser er ikke obligatoriske, og der er ikke tale om en egentlig uddannelse. Ministeriet går åbenbart ud fra, at en vejleder blot har brug for sit eget pædagogikum og sin efterfølgende erfaring. Man har således også set, at nyudklækkede kandidater straks selv har fået en lærerkandidat.

Det er vel en almindelig formodning hos lærerkandidater, at de skal ud at se, hvordan gymnasieundervisning griber an. De forventer - og med nogen ret - at universitetsuddannelsen skal suppleres med en praktisk og teoretisk anskuelighedsundervisning i de fremgangsmåder og problemer, der er forbundet med gymnasieundervisningen.

Det vil efter læsning af ovenstående fremgå, at det er tvivlsomt, om dette overhovedet kan lade sig gøre på de nuværende betingelser. Det er ikke realistisk af kandidaten at forvente, at vejlederen er i besiddelse af andet end erfaring med, hvordan han/hun selv er kommet igennem tilpasningsprocessen, og hvilke ting der i undervisningssituationen ser ud til at "virke" eller ikke "virke".

Det er imidlertid klart, at når en gymnasielærer påtager sig jobbet som vejleder, er han moralsk

forpligtet heraf. Derfor prøver vejledere på trods af dårlig uddannelse og aflønning alligevel at analysere undervisningssituationer, alligevel at læse om pædagogiske problemer, alligevel at lære noget gennem kollegiale diskussioner, og ikke mindst lærer han/hun noget af at vejlede lærerkandidater.

FAGET.

Indholdet af musikundervisningen i gymnasiet er fastlagt i og af fagets bekendtgørelse, støttet af en udførlig undervisningsvejledning. Ved første øjekast kunne man fristes til at tro, at fagets emnekreds hermed er lagt i ret faste rammer. Men går man tæt på, er det eneste faste, (hvis man ser bort fra musikgrenen) at man skal beskæftige sig med "aktiv musikudøvelse, bevidst lytten og musik som socialt kulturfænomen". Vægtningen af disse er anbefalet til 1:1:1 i undervisningsvejledningen, men den har ingen lovkraft.

Den ofte omtalte metode "frihed" for gymnasieundervisningen bliver således reelt en både didaktisk¹⁾ og metodisk frihed. Dette medfører naturligt store divergenser med hensyn til musikundervisningens konkrete indhold og udformning på landets gymnasier, og lærerkandidaters uddannelse vil derfor også udvise store forskelle alt efter, på hvilket gymnasium de tager deres praktiske kursus.

Dette for pædagogikum uheldige forhold kunne opvejes af et fælles, fyldigt teoretisk pædagogikum, hvor didaktiske (især på midtvejskursus) og metodiske problemer kunne behandles grundigt og ensartet.

1) Med "didaktik" mener vi alt det, som angår fagets indhold, også ordningen af stoffets rækkefølge. "Metodik" bruger vi om de måder, hvorpå stoffet præsenteres.

Teoretisk kursus er imidlertid kraftigt nedprioriteret rent tidsmæssigt (for tiden varer kurset 2 uger). Det er endog muligt helt at undgå undervisning i teoretisk pædagogik og i stedet skrive en opgave, hvis omfang er ca. 4 arbejdsdøgn. Dermed er der altså kun garanti for, at årets kandidater er fortrolige med årets opgaveemne.

PÆDAGOGIKUM.

Der er en række problemer forbundet med musikundervisning i gymnasiet, som kandidaten pludselig står overfor, når han/hun begynder på pædagogikum. Vi skal ikke behandle dem i detaljer, men blot remse nogle af dem op:

1. Musik står meget svagt i folkeskolens læseplan. Mange elever har ikke fået undervisning i musik siden 5. klasse, når de kommer i 1.g.
2. Mange af eleverne er meget hurtige til at fælde smagsdomme over musik. Det er praktisk for dem til daglig, hvor de skal sortere i musikkens tilbudsjungle, men det kan ofte være en barriere for musiklæreren. Smagsdomme bruges også som et middel til at "jorde" hinanden, og dermed til at hævde sig i klassen.
3. Eleverne mangler ofte ord til at beskrive musik med, også fordi pubertetens blufærdighed over for deres eget følelsesliv spiller ind.
4. Musiklinien er udformet før de nyere ændringer i universiteternes studieordninger trådte i kraft. Et enkelt klart eksempel: de fleste kandidater vil føle sig usikre over for at skulle rette skriftlige opgaver i barokbas.

Disse problemer står læreren/vejlederen også over for, og det største problem i forbindelse med pædagogikum er da også efter vor vurdering et andet: kommunikationen og samarbejdet mellem kandidat og vejleder. Der er mange ting, som kan gå galt her,

og for at få hold på de vigtigste kan man prøve at dele vejledningsprocessen op i flere faser: 1) observation af kandidatens undervisningsadfærd 2) analyse heraf 3) introduktion af hjælpemidler 4) formulering af kritik og vejledning. Hertil kommer forhold som: 5) kandidatens opfattelse af kritik og vejledning samt 6) kandidatens mod og evne til at forsvare/ændre sin undervisningsadfærd.

I hver af disse faser er der forhold, som griber forstyrrende ind og kan forplumre vejledningen og gøre den ineffektiv.

Under observationen af en mislykket undervisning kan vejlederens loyalitet over for elever og fag blive sat på prøve. Man kan ærgre sig over, at et godt emne bliver "tabt på gulvet", og spekulationer over, hvordan det vil indvirke på tilvalget året efter, kan også forekomme. Det er svagheder man som vejleder meget let kan komme til at give efter for.

Analysen af undervisningsadfærden må vel for os alle være et problem, som en ordentlig uddannelse af vejledere kunne bøde på. Ligeledes må vores introduktion af midler, som måske kan rette op på kandidatens undervisning, være betinget mere af vores egne erfaringer end af et forkromet overblik over, hvilke midler der står til pædagogens rådighed i almindelighed. Hermed løber vi også den risiko, at kritikken udelukkende bliver konkret og får karakter af "staldfiduser". Praktiske råd om konkrete måder at gribe bestemte emner an på, er bestemt ikke at foragte som eksempler, der kan kaste lys over undervisningsmetoder, men de bør naturligvis ikke stå alene. Risikoen for, at de alligevel kommer til det, er dog altid til stede på grund af den knappe tid og den dårlige uddannelse, der står til vejlederens rådighed.

Ved formulering er der mulighed for forskellige

blandinger af to fremgangsmåder: en systematisk og detaljeret kritik af alle observerede svagheder, og en kritik, som går mere gradvis til værks og tager hensyn til kandidatens formodede psykiske styrke ("hvor meget kan hun tåle idag?"). Her kan man som vejleder meget let gå galt i byen, især over for kandidater, som udadtiler selvsikre, men indadtil usikre og følsomme over for kritik. Mange mennesker vil føle, at en time, hvor stort set alt kunne have været bedre, må have været helt håbløs. Det behøver selvfølgelig overhovedet ikke at være tilfældet, men det kan være vanskeligt at skelne tilstrækkelig klart mellem mindre ting og overordnede svagheder i en sådan samtale. Dette problem bliver ikke mindre af, at kandidater ofte bliver meget navlebeskuende på grund af deres ubehagelige placering mellem lærer og elever, systemets svagheder m.m., som gør dem hyperfølsomme overfor minste antydning af utilfredshed eller uenighed.

Vi er her ovre i problemet med kandidatens opfattelse af kritikens mål og baggrund, som naturligvis spiller en afgørende rolle. I den ene grøft kan han føle en forpligtelse til at forsvare alt, hvad han har gjort ned til tåbeligste detalje. I den anden grøft modtager han blot kritikken uden at sætte spørgsmålstejn ved, om hele vejledningen nu også er noget, som svarer til hans person og karakter.

Endnu et forplumrende forhold er, at vejlederen også er bedømmer. Det er et stort spørgsmål, om dette overhovedet står til at ændre, idet en rent extern bedømmelse ville få et meget mere tilfældigt præg - med alle en eksamens svagheder. Men det er en vanskelighed i vejledningssituationen, idet kandidaten fristes til at handle taktisk og sige ja og amen til mange ting som han/hun slet ikke står inde for. Det er vigtigt at dette undgås. Det er vildledning af vejlederen og vil i sidste ende for-

hindre vejlederen i at finde ud af, hvilken person han/hun står overfor, og resultatet kan kun blive dårligere vejledning.

Det er også vigtigt, at det står klart for begge parter, hvad de forventer af hinanden. En kandidat, som kommer lige fra universitetet og ikke har nogensomhelst undervisningserfaring, vil ofte ønske sig at blive "taget ved hånden", men kan lige så vel tænkes at have gjort sig tanker om både didaktik og metoder. En afventende holdning hos kandidaten kan af vejlederen meget vel blive opfattet som initiativløshed eller afmagt, hvis ikke kursusformen er aftalt på forhånd.

En god portion åbenhed og ærlighed mellem kandidat og vejleder er altså afgørende nødvendig for et effektivt pædagogikum. Det kan være svært at "indrømme" sit faglige standpunkt: kandidaten vil måske prøve at dække over manglende indsigt i bestemte gymnasieemner, mens vejlederen på sin side måske kan føle sig under udtalt anklage for ikke at følge med i fagets udvikling. Her må der realitets-sans og afslappethed til for at undgå, at der kun skal et spadestik til at skabe en kommunikationskløft mellem dem.

Hvis kommunikationen viser sig at bryde sammen for alvor, og kandidaten føler sig svigtet og udskældt, fordi en vejleders råd ikke passer til vedkommende eller misforstås, er der altid muligheden for at skifte gymnasium og dermed vejledere. Det sker i øjeblikket meget sjældent, og det må være galt. Der er ikke noget som helst underligt i, at en bestemt vejleder, som ikke ellers har haft "problemer" med kandidater, en gang imellem står over for en kandidat, som han/hun ikke kan kommunikere med. Det må og skal ske nu og da. Det er derfor efter vor mening overdrevet, hvis en vejleder eller en kandidat skulle føle sig kasseret på grund af en

sådan flytning. Indbyrdes forståelse og samarbejde er grundlæggende nødvendigt for at gøre pædagogikum til en ordentlig læretid, og højregevind og venstregevind kan sagtens være glimrende hver for sig uden at de passer sammen.

Vi ved selvfølgelig også udmærket, at kandidaten er den svageste part i pædagogikumssituationen, og at mange henstillinger fra os kan opfattes som den reneste idealisme. Herunder opfordringen til at være ærlig og afslappet overfor vejlederen. For hvis nu indrømmelser om svagheder bliver opfattet som udgangspunkt for bedømmelsen eller endog citeret i udtalelsen? Eller hvis forsvar for egne synspunkter skulle blive opfattet som stædighed? Her kan vi igen kun give en idealistisk løsning. Kandidaten skal sætte sig ud over sin stillings handicaps for at få noget brugbart ud af det praktisk-pædagogiske kursus.

HVAD ER EN GOD LÆRER?

Det sidste problem vi vil tage op er helt overordnet. Det drejer sig om den lærer-model vi benytter som ideal for pædagogikum. Lærermodellens kvalitet bliver målt med en målestok, der må indeholde begreber som: indlæringseffektivitet, elevernes holdning til stoffet efter undervisningen, elevernes personlige udviklingsmuligheder i undervisningsformen o. lign. Derfor kunne man med god ret spørge: kan kandidat og vejleder ikke have helt forskellige syn på, hvordan en lærer bør være? og det kan de naturligvis, og der er heller ikke noget i vejen for, at deres synspunkter kan være lige kvalificerede. I praksis vil det ofte være vejlederens indstilling, der dominerer. Det skyldes selvfølgelig, at vejlederen ofte optræder med større sikkerhed qua sin erfaring, og at vejlederen i spillet kandidat/vejleder i alle måder har fat i den lange ende. Netop derfor må vi gribe os

selv i barmen, når vi er lige ved at reagere spontant mod en undervisningsform, som er forskellig fra vores egen.

Der er netop i denne tid diskussion om den meget almindelige lærer-model, som driver den såkaldte "show-pædagogik". Det er en stærkt lærerstyret undervisningsform, som er beregnet på at holde eleverne i ånde, mere dem og fratage dem tid til at tænke særlig dybt over, hvad der foregår. Det kan lyde som en "ulækker" form, men vi bedømmer den som absolut nødvendig, i hvert fald i 1.g-undervisningen, hvor de tidligere opremsede problemer gør sig stærkest gældende.

Ved denne form kan læreren nemlig fremmanipulere en interesse, som måske holder ud over den enkelte time, og som åbner for mindre hårdhændede undervisningsmetoder. I fag, som eleverne på forhånd betragter som vigtige, såsom engelsk, fysik og matematik, er det meget lettere at få en "kedelig" time akcepteret som nødvendig. Men i musik, som "det jo ikke er nødvendigt at vide noget om" går det ikke ret længe. Et andet fristende moment ved "show-pædagogik" er, at eleverne kan rives med umiddelbart, at de går fra timen med en fornemmelse af at have oplevet noget, og at de derfor ankommer med en positiv forventning til næste time.

Vi vil dog ikke på forhånd afvise, at en anden lærer-model end den her nævnte kunne finde meningsfuld anvendelse - også i 1.g-undervisningen, og kandidater med andre ideer skal være velkomne.

Et af de mest anstrengende forhold for lærerkandidater er, at de formodes at leve op til idealet i alle deres timer. Vi andre kan bedre tage den med ro til daglig, hvor vi ingen observatør har på, og vi kan tillade os at sænke tempoet en gang imellem, begå fejl og endda en sjælden gang møde dårligt forberedt! Ingen vil bebrejde os det umiddelbart. Men det er vel blot naturligt at sætte et "højt" ideal i pædagogikumssituationen - i hvert fald er det let at se det absurde i at benytte middelmådighed som eksempel i en sådan oplæringsproces - også selv om vi selv skulle være middelmådige inden for nogle af fagets områder.

Summa: Vi kunne altså godt tænke os en afdramatisering af pædagogikumssituationen, og vil gerne endnu engang opfordre vejledere (os selv) og kandidater til at indse, at pædagogikum er et naturligt indslag i skolens hverdag, hvor fejlbarlige kandidater samarbejder med fejlbarlige vejledere om at nå det bedst mulige undervisningsresultat.

ET UNDERVISNINGSFORLØB I DANSK BEAT

af et Integrationshold

Denne artikel er skrevet af et 2.dels-"integrations" hold fra musikinstitutet i Århus. Artiklen beskriver et 5-ugers undervisningsforløb (emne: dansk beat) i gymnasiet/HF, foretaget i november-december 1977 i tilknytning til/som en del af holdets egen integrationsundervisning.

OM PROJEKTETS BAGGRUND.

Vi vil ikke her gå nærmere ind på, hvad integrationsundervisningen er for noget. Men det er nok nødvendigt at vide, at integrationsfaget startede i 1974 som en forsøgsordning på musikstudiets 1. del, hvor disciplinerne hørelære, koralkomponering, almindelig musiklære/analyse søges integreret i ét fag. Med konkrete musikstykker som udgangspunkt arbejder man med forskellige "aspekter": rytmik, harmonik, melodik, og form, og samtidig forsøger man, så vidt det er muligt, at inddrage didaktiske og pædagogiske overvejelser i forhold til de studerendes eventuelle senere praksis (erhvervssituation). (Dette er en meget kort og meget mangelfuld beskrivelse af integrationsundervisningen!).

Senere har også 2.dels hold integreret de praktiske discipliner (prima vista, hørelære og fri sats), og endelig har vi (+ 2 andre hold) kørt integration på 2. dels 2. år, idet vi har villet videreføre integrationsarbejdets principper, selv om der kun er én disciplin at "integrere", nemlig prima-vista

spil. I praksis vil det sige, at vi har arbejdet som ovenfor beskrevet, dog med vægten lagt på spillefærdigheder.

Da vi i slutningen af 6. semester skulle planlægge det følgende semester, opstod ideen om at lave et praktisk/pædagogisk projekt i gymnasiet. Der er gennem længere tid (f.eks. på Hjernø- og Helgenæs-møderne) blevet talt om at udbygge kontakten mellem gymnasierne og universitetet. I forbindelse med integrationsundervisningen er der efterhånden opstået et "naturligt" behov for at afprøve de ting i praksis, som vi arbejder med teoretisk (eller undertiden i en "kunstig praksis"): kan de musikarrangementer, vi skriver, overhovedet bruges i en gymnasieklasse? Kan vores måde at analysere/snakke om musik på uden videre overføres til en gymnasiesituation? - osv.

Efter sommerferien snakkede vi ideer og muligheder igennem, og vi fandt en række emner (1. Musik og kønsroller 2. Musikken i dagens danske samfund 3. Brecht - teater - musik 4. Retninger indenfor dansk beat), som vi mente ville være "salgbare" overfor en gymnasieklasse, og som klassens egen lærer næppe ville (kunne) gennemgå, og derfor ville have interesse i at blive præsenteret for.

Derefter henvendte vi os til en antal gymnasieundervisere i Århus kommune. Vi fik positiv reaktion

fra Bodil Ellerup (Statsgymnasiet, Fenrisvej), som kunne meddele, at også Knud Møller (sammesteds) var interesseret.

Ud fra skematekniske og pædagogiske begrundelser besluttede vi os for at dele os i to grupper (2+3) med hver sin klasse: 1.HF og 2.g. Ud fra de foreslåede emner valgte klasserne selv ét emne ud (tilfældigvis det samme): Retninger indenfor dansk beat siden 1967. Vi blev sammen med Bodil Ellerup og Knud Møller enige om at køre et 5-ugers forløb (ca. 10 timer) i begge klasser - dog tidsmæssigt forskudt i forhold til hinanden.

Dette betød, at vores fælles forberedelse på holdet ikke blev særlig detaljeret, men derimod mest drejede sig om overordnede pædagogiske og indholdsmæssige overvejelser.

Vi diskuterede f.eks. om vi i forløbet skulle gå kronologisk frem (starte med 1967) eller om vi skulle tage et aktuelt udgangspunkt for derefter at gå tilbage til 1967. Vi diskuterede stofmængde, arbejdsformer, inddragelse af eleverne i planlægningen, inddragelse af forskellig litteratur, musikmateriale, graden af autoritet i undervisningen, problemet mand/kvinde som underviser (begge grupper var blandede), problemet med at tale et forståeligt (ikke-intellektuelt) sprog osv. osv. - alt sammen ting, vi har diskuteret før, men ikke i forbindelse med en konkret praksis.

Parallelt med diskussionerne læste vi alle "Dunhamer og Segl" - (en analyse af danske beattekster og dansk beatmiljø i perioden 1967 - 74, Publimus), som havde givet os ideen til emnet. Begge grupper valgte at arbejde ud fra denne bog, dog mere eller mindre "dogmatisk". Ideen i forløbet, vi planlagde, var: at vi ville starte med en slags "brainstorm" på, hvad der findes af beat i øjeblikket, en præ-

sentation af og snak om aktuel dansk beat, - dels for at starte, hvor alle kan bidrage, dels for at "afsløre" hvor mangfoldig den danske beat-genre er idag. Dette skulle så motivere, at vi dykkede tilbage til 67, hvor vi ville forsøge at lave en historisk (økonomisk/politisk) bestemmelse af den tidlige danske beat. Derefter en undersøgelse og eksemplificering af udviklingen, kronologisk og generelt.

Vi besluttede, at vi ville besøge klasserne ca. 14 dage før det egentlige forløb skulle starte. Vi ville her prøve at "stikke fingeren i jorden", få et indtryk af klassen. præsentere dem for vores forslag til forløb og om muligt inddrage klasserne i den endelige planlægning.

FORLØBSBESKRIVELSE.

Da de to klasseforløb på mange punkter ligner hinanden, har vi valgt kun at gengive det ene, idet vi derudover vil omtale de vigtigste forskelligheder og erfaringer ved de to forløb.

I den følgende beskrivelse af forløbet i 1. HF (ca. 23 elever, lærer: Knud Møller, gæstelærere: Birgit, Carsten og Ansa) vil vi først lave en kort kronologisk beskrivelse, derefter give nogle mere generelle kommentarer, og til sidst komme med nogle vurderinger fra alle de implicerede.

Den første time (1.11) havde introducerende karakter, hvor gæstelærergruppe og klasse blev præsenteret for hinanden.

Vi lagde ud med at fortælle, hvem vi var, hvorfra vi kom, hvorfor vi var kommet og hvad vi havde tænkt os at lave med klassen. Derefter lavede vi en rundgang, hvor hver enkelt elev besvarede følgende spørgsmål:

1) hvad hedder du 2) hvilke(t) instrument(er) kan du spille bare en lille smule på 3) hvad er dit

forhold til dansk beat - hvilke grupper synes du om/kender du 4) har du nogle ideer/forslag til forløbet vi skal køre?

Vi noterede alle svar ned til brug ved den endelige planlægning. Rundgangen fungerede fint - bortset fra at de fleste var lidt for beskedne med oplysninger om deres instrumentale kunne (- viste det sig senere).

2. time. Der var gået 14 dage siden det første møde med klassen, så vi startede med et hurtigt resumé af vores forslag til forløb, som stort set ikke var blevet anfægtet sidste gang.

Derefter afspillede "Slinger i valsen" fra Shubiduas 4. LP. Den efterfølgende diskussion drejede sig bl.a. om tekstens karakter (realistisk? solidarisk? kritisk? morsom?) - musikkens kvalitet(?). Derefter gled diskussionen over i en mere generel diskussion omkring Shubidua, profit, kvalitet, budskab!

Herefter afspillede "Rebild '76" (Jomfru Ane), som vi desværre ikke nåede at snakke så meget om. Det vi nåede, drejede sig mest om sangens politiske indhold samt om nummerets musikalske kvaliteter (instrumentering/sangstemmerne) overfor Shubidua-nummeret.

Snakken gik livligt - uenighederne var store, og timen sluttede med en masse ubesvarede spørgsmål og løse ender.

3. time. I denne første "praktiske" time indøvede vi alle "Vuffelivov" (Shubidua, se bilag 1). Nummeret er forholdsvist let, og da de fleste allerede kendte det i forvejen gik indstuderingen meget hurtigt. Kun repetitionen i andet system voldte nogle problemer. Ca. 1/3 af klassen spillede diverse instrumenter, resten blev opdelt i 2 grupper - en til melodistemme og en til overstemme. Nummeret kom hurtigt til at køre godt, så der blev lidt tid

til at snakke om teksten bagefter. Dette startede igen en mindre diskussion om Shubiduas intentioner og teksternes bevidsthedsmæssige niveau!

4. time. Som det sidste eksempel på aktuel (nutidig) beat afspillede C. V. Jørgensens "Entertainer" fra "Storbyens Oaser". Lidt træg snak om tekst og musik (muligvis på grund af nummerets "neutrale" karakter), der ledte over i en diskussion af, hvad "funk" er for noget. Til sidst en kort afrunding fra os, hvori vi konkluderede, at nutidig dansk beat (jvnf. de tidligere afspillede pladeeksempler) er en meget bred og uensartet genre (kasse), som det er værd at undersøge nærmere, f.eks. ved at gå tilbage til den første dansksprogede beatplade.

5. time. Eftersom vi dagen før havde været temmelig uenige om, hvad funk er, startede vi timen med at afspille et typisk funknummer ("Do your thing" fra LP'en Sophisticated Funk). Forinden havde vi nævnt nogle funkkarakteristika (kort gennemgående basfigur o.a.), som heldigvis var genkendelige på pladen. Herefter begyndte vi på indstuderingen af "Hotel Espana" (fra Røde Mors "Grillbaren"), som var blevet uddelt dagen før. (se bilag 2). Dette nummer var så kompliceret, at vi ikke nåede at få det til at lyde af noget. Men vi fik da en del instrumenter og effekter på: koklokke, tambourin (lige fjerdedele), maraccas (ottendedele) og claves (sambarytme) samt dubdua-kor i tertser. Vi aftalte at gøre nummeret færdigt den følgende onsdag og brugte de sidste 5 minutter til en kort indledende trommesæt-instruktion.

6. time. I overensstemmelse med konklusionen fra 4. time gik vi nu tilbage til tiden omkring den første danske beatplade. Som indledning hertil "afleverede" vi en kort historisk/politisk økonomisk oversigt over perioden 1945 - 67. Denne oversigt skulle forklare, hvorfor og hvordan "ungdoms-

oprøret" startede. Derefter lavede vi en lignende redegørelse for hippiebevægelsen, dens opståen, indhold og ideologi. Som musikalsk illustration til det ovennævnte afspillede vi derefter 3 numre fra perioden 1967 - 71: "Dunhammeraften" fra Steppeulvenes 1. LP "HIP" (1967), "Natskyggevej" fra Alrune Rod (1969) og "Isabel" fra "Herfra hvor vi står" (Skousen og Ingemann 1971). Vi nåede overhovedet ikke at snakke om numrene! Timen havde været meget komprimeret på grund af "foredragene".

7. time. For at gårsdagens time ikke skulle blive helt tabt på gulvet og absurd, brugte vi halvdelen af timen (som egentlig var helliget det praktiske) til at snakke om pladeeksemplerne fra dagen før. Inden da afspillede vi et brudstykke af hvert nummer, så de var nogenlunde present. Vi forsøgte i snakken at sammenholde oplysningerne fra "foredragene" med pladens udtryk og indhold. Det gik helt fint. Resten af timen gav vi lidt tromme- og el-bas-instruktion: den ene halvdel af klassen gik ned i det ene hjørne til elementær bas-instruktion hos den "el-bas-kyndige" (se bilag 3), samtidig gik den anden halvdel op i det andet hjørne, hvor trommesættet og den "tromme-kyndige" stod. Her prøvede næsten alle at spille en simpel beatrytme. Efter 5-10 minutter byttede vi, således at alle fik instruktion i begge dele. Vi forsøgte som sagt at lade alle prøve at spille, men det kneb lidt med tiden.

8. time. Indledningsvist snakkede vi om ungdomsoprørets udvikling i Danmark: fra hippiebevægelse mod et mere radikalt (politisk?) oprør: provobevægelsen, slumstormerne, studenteroprøret. I denne forbindelse lidt om oprettelsen af De danske Vietnamkommitéer og forlaget Demos. Derefter afspillede "Johnny gennem ild og vand" (1970) - der blev snakket om tekst og musik, især instrumentbrug. Derefter af-

spillede et Gasolin-nummer: "Fi-fi-dong" (nogenlunde samtidig med "Johnny----"). Snak om Gasolin-nummeret, især om teksten, som ifølge klassen var "dårlig". Herefter var det meningen, at vi skulle have hørt og snakket om "Hvis du tror du er noget" fra Sebastians plade "Den store flugt" (1972) - som eksempel på "socialt engageret" beat som kontrast til det direkte politiske nummer "Johnny...". Dette nåede vi imidlertid ikke.

9. time. Den endelige færdiggørelse af Hotel Espana, med bas, trommer og klaver koblet på - udover de allerede nævnte instrumenter. Nummeret kom efterhånden til at lyde godt, især efter at vi havde arbejdet lidt med den svære synkoperede samba-rytme og dubdua-koret. Til sidst lød det faktisk helt spansk og "professionelt".

10. time. Vi startede denne sidste time med en hurtig indstudering af "Det er nu" (Arne Würgler), som er et let og hurtigt nummer. Vi spillede/sang det akkustisk, akkompagneret af klaver, guitar, klarinet og fløjte. Bagefter snakkede vi om forløbet, vi havde været igennem. Gæstelærerne lagde ud med egne bemærkninger, der kom ros og ris fra elever og lærer, og det gled efterhånden over i en generel diskussion af, om (og hvordan) man kan arbejde med beatmusik i musikundervisningen. Vi uddelte en litteraturliste samt en pladefortegnelse til alle.

Forløbet har, som det fremgår, været delt i "teoretiske" (tirsdags-) og "praktiske" (torsdags-) timer. De sidstnævnte har kørt relativt autonomt, dog således, at indholdet i dem (de numre vi har spillet) har været indenfor rammen af dansk beat. Men vi har bevidst ikke selv spillet de numre, som vi hørte og snakkede om i tirsdagstimerne. Numrene er blevet udleveret i arrangement dagen før, så klassen har haft mulighed for at kigge på dem.

Det har de faktisk også gjort. I selve indstuderingen er vi gået temmelig hurtigt frem - dels fordi vi kunne mærke, at klassen var hurtig til at kapere, dels for at undgå "døde" perioder med deraf følgende disciplinære problemer. Vi har udnyttet, at vi var tre, der samtidigt kunne instruere hver sin gruppe: én tog sig af rytmegruppen, en anden af klaverspilleren og en tredje af basspilleren, f.eks. På den måde var der ikke så forfærdelig mange, der sad passivt hen alt for længe af gangen.

I valget af numre lagde vi vægt på, at de skulle være "taknemmelige", kunne lyde af noget uden alt for svære kvalifikationskrævende arrangementer. I tromme- og el-bas-instruktionen gjorde vi meget ud af at vise, at man kan få disse instrumenter til at fungere i et givent sammenhæng med enkle figurer/rytmer.

Denne pædagogik har vi benyttet, fordi vi mener, at der skal en enorm overvindelse til for at turde spille noget musik selv, som man dagligt hører på plade, og som i pladeudgaven er teknisk/æstetisk perfekt. For at overskride den passive konsumentrolle, kan man lave sin egen simple version af et nummer - der vel at mærke lyder rimeligt. Der var i alle de "praktiske" timer 100% aktivitet blandt såvel lærere som elever!

De fleste af tirsdagstimerne er kørt efter modellen: introduktion til en plade - afspilning af pladen - snak/diskussion ud fra den. Forud for afspilningen af pladen har vi stillet nogle spørgsmål: Hvad handler teksten om? Hvordan foredrages den? Karakteriser musikken: Hvilken stil? Hvilke instrumenter? Hvad laver de? Hvilken gennemgående rytme? osv. Vi har stort set ikke stillet formmæssige spørgsmål, men har holdt os til umiddelbart hørbare og registrerbare elementer. Formålet med disse spørgsmål har været, at vi, ved at få klassen til

at bruge ørerne anderledes (lytte bevidst) overfor et musikmateriale, som ellers konsumeres ubevidst, skulle kunne snakke os frem til nogle kommunikerbare musikalske og samfundsmæssige forskelligheder ved forskellige typer beat. Værdien af denne snak har vi nok haft svært ved at præcisere. Dvs. at vi har betragtet det at lytte til/snakke om musikken som en proces, der er værdifuld i sig selv - temmelig abstrakt! Denne mangel på overordnet/indholdsmæssigt mål med disse timer forårsagede da også, at diskussionerne undertiden blev til uarticulerede "for" og "imod" forskellige grupper/musik. Men vores erklærede intention om at få så mange som muligt til at sige noget lykkedes fint.

Lidt om den løbende forberedelse. Vi har holdt 1-2 gruppemøder om ugen. På disse møder har vi først diskuteret os frem til den følgende times konkrete indhold: valg af plade, nummer, gruppe osv. Dernæst har vi diskuteret, hvordan det konkrete materiale skulle fremlægges og behandles og hvilken arbejdsdeling vi skulle foretage. Især disse diskussioner har været meget givtige, for det viste sig ofte, at vi var utroligt uenige om, hvilke principper, vi skulle følge, f.eks. om graden af styring fra vores side, eller hvilke ting, vi skulle have frem i diskussionen af de forskellige plader.

Resultatet blev, at vi tildels accepterede denne uenighed og overlod til den enkelte at køre sin del af timen efter egne principper. Den endelige forberedelse lavede vi hver især, dog med løbende konfereringer med resten af gruppen. Derudover brugte vi vores egne ugentlige integrationstimer til at referere for hinanden, udveksle erfaringer, diskutere problemer, der ikke kunne klares indenfor de to grupper.

Evaluerings. Selv om der i selve forløbsbeskrivelsen er foretaget lidt evaluering hist og pist, vil vi

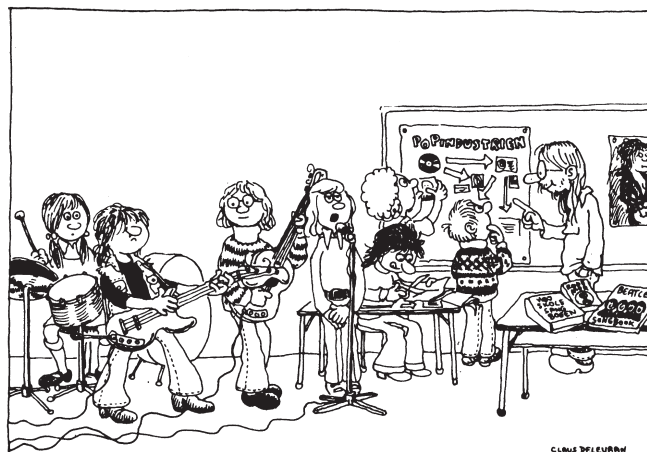
her samle lidt op på den samt tilføje nogle konkluderende og eftertænkende bemærkninger.

Det mest tidskrævende, men også det mest givtige ved projektet, har været de pædagogiske problemer, vi har skullet arbejde med. Vi er blevet tvunget til at diskutere så detaljerede ting som, hvordan vi skulle bruge tavlen, hvordan vi skulle tale (hvilke ord det var bedst at bruge), hvor langsomt/hurtigt tingene skulle gå, hvor vi skulle sidde (blandt eleverne eller på katederet). Men vi synes også, at vi har arbejdet med større generelle problemstillinger. F.eks. det for en musiklærer meget centrale problem: hvor meget musik og hvor meget udenoms?

Vi har altså i første omgang sagt: halvdelen af timerne går til aktivt spillet/sang, halvdelen til lytning/diskussion. Og i lytte-diskussions-timerne har vi forsøgt at spille så meget musik, som vi også kunne nå at snakke om. Men i praksis var det nok ikke denne vægtningsproblematik, der var den væsentligste. Det var mere spørgsmålet om, hvordan der blev (af)spillet musik, og hvordan der blev snakket om den. En enkelt time bestod mestendels i, at vi holdt foredrag om ungdomsoprøret, de historiske betingelser herfor osv. Vi havde ment, at det var nødvendigt, men det fungerede ikke godt. Det gik for hurtigt, eleverne havde ikke en chance for at følge med og de blev fuldstændigt passiviserede.

Derimod fungerede det godt, når vi alle diskuterede f.eks. hvad Shubidua og deres musik er udtryk for. Selv om diskussionerne blev styret af vores ledende spørgsmål, fik eleverne ofte diskussionen i sig selv, hvor den var aktuel og vedkommende for dem selv. Og det var nok egentlig hvad vi bl.a. ville opnå.

Vi har med dette projekt selvfølgelig ikke fået en



...Det for en musiklærer meget centrale problem: Hvor meget musik og hvor meget udenoms. (Tegning: Claus Deleuran)

autentisk og realistisk fornemmelse af vores senere eventuelle erhvervssituation. Det, at vi var en gruppe, har været en kunstig pædagogisk situation. Men gruppearbejdet har på mange måder været en fordel, ikke blot lige i undervisningssituationen, men også set ud fra vores udbytte af projektet. Selv om vi alle stort set var fuldstændig uden praktiske pædagogiske erfaringer, har vi kunnet gennemføre forløbet, netop fordi vi var en gruppe. Vi har kunnet støtte hinanden, afløse og supplere hinanden i timerne, iagttage hinandens måder at fungere godt eller dårligt på. Og vi har kunnet snakke med hinanden om timerne. I forhold til disse ting var det måske netop en fordel, at vi i timerne havde hver vores del, som vi var ansvarlige for.

Rent fagligt har projektet også været lærerigt. Vi fik læst om og hørt en masse beatmusik, og vi lærte lidt om at indsamle materiale, sortere uvæsentligt fra og disponere det. Det viste sig, at emnet dansk beat var en meget stor mundfuld. Vi fandt ud

af, hvor vigtigt det er, at afpasse emnets omfang efter den tid, der er til rådighed. Vi kunne mangeligt have brugt dobbelt så lang tid, og det kom til at præge forløbet. Også på et mindre plan havde vi tidsmæssige problemer. Vi havde svært ved at nå vores program indenfor de enkelte timer (reelt på 35-40 minutter!). Dette søgte vi at råde bod på ved i den følgende time at tage tråden op fra gangen før - men det var svært. De stakkels elever var jo i mellemtiden i andre fag blevet proppet med en mængde differentieret stof.

Af andre problemer skal nævnes skolens mangelfulde udstyr. Tirsdagstimerne foregik i et lille lokale, kun udstyret med et flygel og et stereoanlæg. Dette var en af årsagerne til vores opsplitning af timerne i praktiske hhv. teoretiske. Spillelokalet var udstyret med de sædvanlige orff-instrumenter samt en el-bas, en hihat, flygel, percussion + båndoptagerforstærker. Vi supplerede selv med et trommesæt og en el-guitar + forstærker og fik et rimeligt beat-instrumentarium ud af det. (Gymnasiet har siden anskaffet et trommesæt, vist nok inspireret af vores medbragte).

Klassens/lærerens evaluering. Den foregik formelt i den sidste time, men skete også løbende.

Klassens kommentarer var mest positive: de syntes, det havde været spændende, morsomt og aktuelt. Det havde de også vist ved at deltage aktivt og lidenskabeligt i såvel diskussionerne som i spilleriet. De var ellers lettere forundrede over, at vi havde kunnet arbejde med et emne, som de ikke tidligere havde forbundet med musikundervisningen i 1.HF. Det havde været "musikundervisning på en anden måde". Samtidig gav flere udtryk for, at tirsdagstimerne (de "teoretiske") havde været for komprimerede, især den med foredragene, at gennemgangene af de forskellige pladeeksempler havde været for hurtige,

og at forløbet i det hele taget havde virket lidt diffust og ikke dækkende i forhold til emnet. Endelig blev det bemærket, at det var en god ide at starte (også) tirsdagstimen med en sang (det havde vi af tidsmæssige grunde kun gjort i den sidste time).

Under selve forløbet (efter timerne) var Knud Møller flink til at give os tips: at vi i indstuderingen af numre skulle gå lidt grundigere til værks, indøve enkeltstemmer indtil de sad, at vi skulle spille mere musik i de teoretiske timer.

Derudover gik hans kritik mest på vægtningen mellem tekst og musik i vores gennemgang/diskussion af numrene. Han mente, at vi havde snakket for lidt om selve musikken, og satte spørgsmålstejn ved, om man overhovedet i en undervisningssituation kan snakke om beat-musik på et rimeligt kvalificeret niveau. Vi diskuterede dette problem og konkluderede bla., at netop på dette punkt er musikvidenskaben endnu ikke nået særlig langt. De traditionelle analysemetoder er ikke tilstrækkelige og måske heller ikke adækvate.

Knud Møller gav udtryk for, at han havde haft meget ud af at følge forløbet, og at han selv havde fået lidt blod på tanden i forhold til emnet. Han konkluderede til sidst, at vi "havde været en succes", og at den fine mødeprocent blandt eleverne havde været et bevis herfor. (Tirsdagstimerne lå fra kl. 8-9!).

LIDT OM FORLØBET I 2.Gm.

(17 elever, lærer: Bodil Ellerup, gæstelærere: Bente og Eigil).

Her blev benyttet et lidt andet musikmateriale: Bolighaj (Røde Mor), Kvinde Min (Gasolin), Til Al-

lende(Røde Mor), Alrune Rod (Alrune Rod), Isabel (Skouser og Ingemann), Kvindernes Fællessang (Kvin-der i DK).

Forskellene i forhold til forløbet i 1.HF har der-udover hovedsagelig været følgende: Gæstelærerne har her haft et højere fagligt ambi-tionsniveau. Der er f.eks. i de auditive analyser blevet arbejdet med storformale problemer, og un-dervisningsindholdet har ligget meget tæt op ad stoffets strukturering og ideer i "Dunhammer og Segl", dvs. der er blevet gjort meget ud af at ind-lære forskellene mellem de 5 typer indenfor dansk beat. (se bilag 4).

Dette har betydet en større grad af lærerstyring (end den i HF-forløbet) - også større end det egentlig var gæstelærernes egne intentioner. Diskussionerne er tilsyneladende kørt lidt trægt i begyndelsen, bla. på grund af styringen, men efter en kritik fra eleverne (ca. midt i forløbet) som gik på, at der blev snakket for meget og spillet for lidt, blev der puttet noget mere musik ind - med deraffølgende bedre diskussioner.

Positivt kan man sige, at hvor HF-forløbet var mere løst og kaleidoskopisk, har forløbet i 2.G været indholdsmæssigt (og politisk) mere sammenhængende og stringent - men altså med nogle pædagogiske om-kostninger. 2.Gm gav i hvert fald i evalueringen udtryk for, at de syntes de havde lært noget, hvor-imod 1.HF syntes, at deres forløb havde virket lidt diffust.

Afrunding og nogle perspektiver. At vi selv, både før og gennem hele forløbet, har måttet tage stil-ling til utroligt mange problemer af såvel pædago-gisk som faglig art turde være indlysende. Og det

vel at mærke problemer, man ikke i sin daglige til-værelse som universitetsstuderende bliver konfron-teret med i særlig høj grad. Dette projekt betyder lige præcist for os, at vi i vore videre studieak-tiviteter hele tiden kan holde os den senere mål-gruppe for øje, og faktisk arbejde i forhold til den på et mindre abstrakt plan end normalt.

En stor gevinst ved denne slags projekter er også muligheden for at introducere et nyt stofområde og en ny faglighed for gymnasiet. Man reagerer konkret på de "nødråb", der har lydt: fra især gymnasie-lærere (jvnf. Hjørnø- og Helgenæsrapporterne), som dels indeholder et ønske om nærmere samarbejde mel-lem universitet og gymnasium, dels kræver, at musik-studiet i meget højere grad, end tilfældet er, ori-enterer sig imod den faktiske musikundervisningssi-tuation i gymnasiet i dag.

Det kendskab, vi har fået til (gymnasie)ungdoms-gruppen (via projektet), mener vi også er væsent-ligt for universitetsstuderende i forhold til en senere erhvervssituation. Efter nogle år på univer-sitetet (eller anden højere læreanstalt) glemmer man, hvordan ens egen ungdoms/gymnasie-tid var. Og hvad man evt. har læst af bøger og skrifter om, hvad "der rører sig" i ungdomsgruppen i øjeblikket kan aldrig stå mål med en mere konkret erfaring. Til sidst vil vi kraftigt opfordre andre til at la-ve lignende projekter, selv om vi er opmærksomme på hvad det indeholder af formelle og praktiske pro-blemer. Vi vil også opfordre til, at erfaringer fra sådanne projekter formidles og offentliggøres via de relevante kanaler. En sådan erfaringsformid-ling vil være et vigtigt bidrag til diskussionen af, hvad musikundervisningen i gymnasiet/HF og på universitetet skal indeholde.

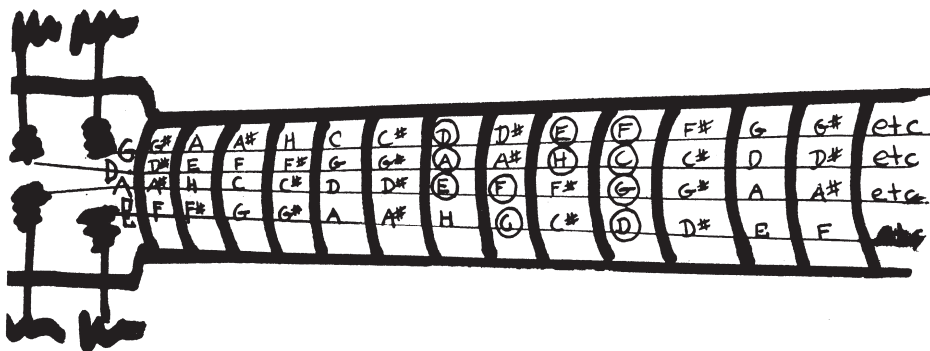
noder og sangtekst fjernet af
copyrightmæssige hensyn

Besætning: sang
2 zylofoner
4 sopranblokfløjter
1 klaver
2 guitarer
trommer
(27) el-bas(ser)
+ andet slagtøj

Sangens udførelse:
Vi synger to gange A-stykket hvorefter
omkvædet kommer. Dette gentager vi med
strofe 3 og 4. Herefter har vi Zylo-
solo, som er 2 gange A-stykket, hvor-
efter vi synger omkvædet. Vi afslutter
med strofe 5 og 6 og omkvæd.

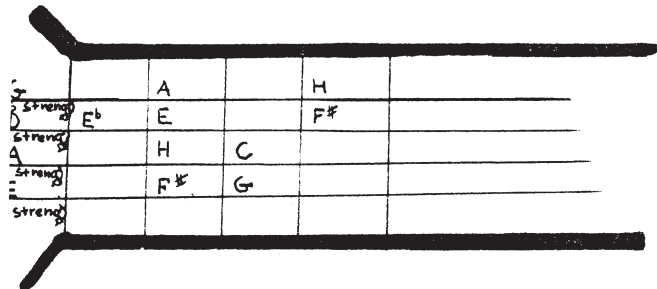
noder og sangtekst fjernet af
copyrightmæssige hensyn

noder og sangtekst fjernet af
copyrightmæssige hensyn



Dette er en typisk el-bas. Den har fire strenge, som er "identiske" med den almindelige guitars fire dybeste strenge. Strengenes navne er fra den dybeste og opefter: E-A-D-G. På disse fire strenge kan man spille en skala i en hvilken som helst toneart. I ved måske godt, hvad en skala og en toneart er, men jeg vil alligevel lige repetere det. Når man siger: "Jeg vil godt ha' en i C-dur" så mener man, at man i sangen vil benytte C-durs toner dvs. C-D-E-F-G-A-H-C eller med andre ord en C-dur skala. Hvis en bassist får at vide, at hun skal spille i C-dur, springer hun lige op på bassen, hvor hun ved C-dur skalaen ligger og kan så nemt spille de toner, som er nødvendige til den sang. (C-dur skalaen er indbollet på bassen). Sommetider er hun så heldig, at hun kan nøjes med at spille 2 eller 3 toner. Det er nemlig sådan, at man kan nøjes med at spille de toner, som en akkord er opkaldt efter. Hvis man skal spille bas til en C-dur akkord spiller man et C, til en G-dur akkord et G, til en F-dur akkord et F osv.

Nu findes der jo mange sange, som er mere komplicerede f.eks. denne Hotel Espana. Den har et helt



Når man har studeret den kikker man på sangens akkorder og ihukommende princippet om, at man trykker et G ned, når det er en G-dur akkord og et C, når det er en C-dur akkord osv, kan man forholdsvis

arsenal af forskellige akkorder. Dette kan skyldes to ting. 1) - at selve melodien har bevæget sig over i en anden toneart, end den den var i da den startede (modulation hedder det i musiksprog). Dette medfører, at man skal benytte de andre akkorder, der hører med til denne toneart. 2) - man kan for at krydre lidt på lydbilledet bruge nogle akkorder, der er beslægtede med dem, man strengt taget kunne nøjes med at benytte. Det vil være meget almindeligt at man i en melodi, der står i Dur inddrager nogle moll-akkorder og vice versa. Det er jo sådan, at til enhver dur-akkord svarer der en moll-akkord. C-dur akkordens mollmakker er således A-moll, G-dur akkordens er E-moll.

Hvis vi nu ser lidt på Hotel Espana vil vi konstatere at tonearten er G-dur. Det er den fordi der er et kryds, den benytter hovedsageligt de toner, der er i en G-dur skala: G-A-H-C-D-E-F-G, og så slutter den på en G-dur akkord. Alt sammen meget sikre indicier. Når vi har konstateret dette, finder vi ud af, hvor denne G-dur skala ligger på bassen. Det kan i se på denne lidt større tegning, som er det nederste udsnit af bassen:

NB! E^b hører jo ikke med i G-dur skalaen, men skal bruges til at skabe denne spanske stemning.

nemt finde ud af at betjene en bas. Prøv at gå hjem og øv det på guitarens 4 nederste strenge, altså hvis du har en slig.

Bilag 4:

KORT OVERSIGT OVER DANSK BEATMUSIKS MUSIKALSKE UDVIKLING:

- I: Hippiemusikken udviklede sig fra en relativ enkel, udadvendt og optimistisk beat (Steppeulvene) til en indadvendt, collage-agtig, euforiserende, rodet, ekstase-agtig syremusik, inspireret af bla. Jimmi Hendrix (Al rune Rod).
- II: Et opgør med hippiemusikken og -kulturens udvikling. Man prøvede at finde tilbage til hippiekulturens oprindelige idealer, iblandet et socialt engagement. Dette oprør giver sig udtryk både tekstligt og musikalsk. Dvs. musikken bliver igen relativ enkel, den får ofte præg af folkesang, "soft beat".
- III: I denne gruppe findes alt muligt blandet sammen i en stor rodekasse: Spillemandsmusik, folkesang, soft beat, hård rock osv. osv.
- IV: I denne kasse findes også mangt og meget forskelligt, men temmelig markant gør de mange solo-LP'er med en ret blid, folkesangspræget beat sig gældende
- V: De forskellige socialistiske gruppers musikalske udtryk er indbyrdes meget forskellige, alt efter hvordan de mener, de bedst kan nå deres målgrupper. Således kan nævnes Røde Mor, der mener, at de bedst får arbejderklassens ungdom i tale ved at spille hård, kontant rockmusik, udsat for større elektrisk anlæg, og Agitpop, der arbejder med meget iørefaldende, folkemusik-prægede melodier, der oftest er bygget op omkring et enkelt guitar-akkompagnement, hvad der rent faktisk har betydet, at de har haft en stor funktionsværdi som slagsange.

OM FORSØG MED INTEGRATION AF FORMNING OG MUSIK

af Ole Straarup

Som enhver der beskæftiger sig med faget musik i gymnasieskolen ved, er fagets position ingenlunde problemfri. Det har forledt mange af fagets udøvere til at henfalde til bondeanger og anden dekadence - i stedet for at udnytte og spille på den aggressivitet, som håbløsheden er i nær familie med.

Hvis man vil tage kampen op, må man regne med, at den bliver langvarig og hård. Det drejer sig om bevidsthed og økonomi (den nære forbindelse mellem disse to skulle ikke være dette blads læsere fremmed!).

Internt på skolerne skal man ofte slås med en forbenethed blandt kolleger, som har sin rod i ungdoms-erindringer om tåbelige musiktimer, og mod veletablerede traditioner for fordelingen af den økonomiske kage (fra mit arbejde i GM's bestyrelse ved jeg, at musik på talrige gymnasier udsultes på det groveste).

Derudover er det af største vigtighed, at man udadtil manifesterer sig overfor de bevilgende myndigheder i stat og amter. Det kræver, at man som musiklærer sætter sig meget grundigt ind i de økonomiske forhold og spilleregler omkring gymnasieskolen. Det lyder så ligetil, men faktisk er det et stort arbejde, som mange af fagets folk i misforstået skønhedsattitude har afholdt sig fra at besmudse deres velplejede flygelfingre med.

Blandt mange andre vigtige aspekter skal jeg nævne forholdet til andre fag, dvs. det tværfaglige samarbejde, som det nu kan udfolde sig i større eller mindre målestok. I den sammenhæng vil jeg påpege nødvendigheden af, at man nøje overvejer servicefagsfunktionens rimelighed. Når vi arbejder sammen, skal vi (kræve at) arbejde ordentligt sammen.

I det følgende skal jeg redegøre for et forsøg på at formalisere et sådant ordentligt samarbejde, som efter to års forarbejde tager sin begyndelse i skoleåret 1979 - 80. I forsøgsansøgningen, som er udformet under hensyntagen til undervisningsministeriets skrivelse fra december 1977 om hovedforsøgsområder i gymnasiet, hedder det:

"1. Vi ønsker at indhøste erfaringer med etableringen af et gymnasialt fællesfag, som også vil kunne indgå i fremtidige forsøg med integration mellem EFG og gymnasieuddannelsen.

2. Vi ønsker at betone sammenhængen mellem musik og formning for derigennem at styrke forbindelsen mellem disse fag og gymnasiets øvrige fag. En projektorienteret undervisning vil her kunne medvirke til at skabe sammenhænge, som naturligt lægger op til et tværfagligt samarbejde.

3. Vi ønsker at undgå den uheldige og kunstige valgsituation omkring musik og formning ved overgangen til 2.g. Vi ønsker i stedet at styrke elevernes praktiske og kreative færdigheder, hvilket åbner mulighed for, at eleverne gennem udadrettede aktiviteter kan bidrage til en øget kontakt til kredse udenfor skolen.

4. Vi ønsker at inddrage de kontakter, som skolen har i lokalmiljøet, i den undervisningsmæssige sammenhæng. Herigennem vil disse kontakter i højere grad kunne opleves som egentlig vedkommende - både for eleverne og lokalbefolkningen.

Konkret foreslår vi undervisningen opdelt i 3-ugers moduler efter følgende skema:
1. uge: musik (1 lærer)
2. uge: formning (1 lærer)
3. uge: musik/formning integreret (2 lærere)

Modulsystemet sikrer, at alle elever modtager undervisning i både musik og formning, og at sammenhængen mellem de to fag fremhæves. Samtidig forbliver stamklasserne udelte, således at eleverne ikke skal undervises på tilfældigt sammensatte hold. Undervisningen skal omfatte

1. Musikudøvelse og billedeksperimenter
2. Musik- og billedanalyse
3. Musikkens og billedets placering som sociale kulturfænomener.

Lige som det er centralt at belyse sammenhængen mellem disse tre hovedområder, lægger vi stor vægt på at fremhæve forbindelsen mellem det praktiske og det teoretiske arbejde. Undervisningen skal fortrinsvis være projektorienteret, og eleverne skal opøves i at præsentere undervisningens stofområder og resultater gennem aktiviteter, som retter sig mod såvel skolens elever som kredse udenfor skolen. Undervisningen evalueres iøvrigt løbende og afsluttes med studentereksamen i 3.g."

Musik og formning hører traditionelt ikke til de fag, som arbejder tæt sammen. Ofte opfattes de to fag som stående i et konkurrenceforhold til hinanden. Denne opfattelse kan der gives rimelige historiske forklaringer på, måske specielt set fra musikfolks side, men det er bestemt ikke argument for at låse "fronterne" fast. Efter min mening har de to fag så meget tilfælles, at de burde styrke hinanden og ikke omvendt.

I vort tilfælde har vi de to sidste år lavet en del mindre projekter for at afprøve samarbejdsmulighederne mellem de to fag og har f.eks. taget udgangspunkt i vareafsætning (supermarkeder), Melodi Grand-

Prix, discodans (Travolta-kulturen), punk og mode. Fælles for disse tilløb har været et forsøg på at tage udgangspunkt i elevernes egen virkelighed, i deres forbrug og ad den vej styrke deres kritiske sans og deres kreativitet.

I videre perspektiv ønsker vi at forstå kreativitet som evnen til selvstændigt at formulere problemer og løse dem på egne præmisser. Dette kræver en høj grad af færdighedstræning, som mange lærere i såvel musik som formning i en årrække er veget tilbage for, men som det formaliserede forsøgsarbejde skulle åbne op for. Altså: hvis folk er gode til f.eks. at spille, tegne og synge, så er det fordi de har lært det.

Og der er meget at lære ovenpå nedprioriteringen af de musiske fag i folkeskolen. Ifølge folkeskoleloven er det ikke god tone at forstyrre børns pubertet med musisk/kreativt arbejde i skoletiden.

For opmærksomme læsere af Information vil ordet "kedelighedspædagogik" måske dukke op i erindringen. Udtrykket stammer fra en kronik (19.2.79) af Claus Jensen og Kurt Finsten - sidstnævnte er min formningskollega - som slår til lyd for en nyvurdering af den æstetiske dimension, for muligheden af

"at opstille en ny æstetik, som kan fremstå som et alternativ til såvel socialrealismens dødelige korrekthed som massekulturens fascinerende bedrag"

(kronikken tager i det væsentligste sit udgangspunkt i faget dansk).

I musik/formningsforsøget vil vi satse på en "kreativ-æstetisk pædagogik, som kan give eleverne mulighed for problemløsning og handling".

Erfaringerne herfra vil jeg gerne vende tilbage til om et års tid eller to, men indtil da modtages kommentarer, forslag og gode ideer gerne.

HVA' KOMMER 50'ERNE OS VED?

af en 1.g på Rødovre Statsskole

Det var det spørgsmål vi - en sproglig 1.g på Rødovre Statsskole - stillede os og satte os for at besvare. De følgende sider er vores første spontane forsøg på at give et signalement af vores brug af og holdning til 50'er-bølgen, som vi møder den i fænomenet "Grease" med John Travolta. Vi har ikke læst tykke bøger om, hvordan 50'erne egentlig var, fordi vi i første omgang ville beskæftige os med sagen uden alt for mange efterrationaliseringer. Først nu, hvor vi har fået vores ikke særlig gennemreflekterede meninger ned på papiret, vil vi give os i kast med et nærmere studium af, hvordan det virkelig var dengang i de "glade" halvtredsere. Når det er overstået vil vi stå rustet til et gensyn med vort førstehåndsindtryk. Til den tid vil pointen være at konstatere, om "Grease" og Travolta har formået at dreje vore hoveder af led og fordreje vores holdning og vort billede af 50'erne, eller om vor sunde fornuft har stået distancen, således at vi med sindsro kan kalde Travolta-bølgen HARMLØS UNDERHOLDNING.

De følgende sider kan ikke betragtes som en enig klasses holdning til fænomenet. Vi har arbejdet i grupper og der har i de fleste tilfælde været enighed inden for gruppen om en bestemt opfattelse af tingene, men hvor der ikke har hersket enighed, har vi valgt at lade alle komme til orde i stedet for at bearbejde hinanden frem til et kompromis.

En lille Gallup

Vi har sendt spørgeskemaer ud til alle 1.g'erne på vores skole, fordi vi ville danne os et indtryk af, hvad andre af vores jævnaldrende mener om 70'ernes 50'er-revival. Vi har bygget vores spørgeskema op over filmen "Grease" og efter at have arbejdet besvarelserne er vi kommet frem til følgende resultat:

2/3 af de adspurgte har set filmen. Alle dem, der har set filmen, har set den p.gr.a. den store opreklamering, der har gjort dem nysgerrige. De fleste syntes, at den var god. Kun ca. 5% brød sig ikke om den. Dog var der næsten ingen, der syntes, at den gav et realistisk billede af 50'erne, og de har udelukkende set den som en god underholdningsfilm. En lille del syntes ikke, at de kunne udtale sig om, hvorvidt filmen var realistisk eller ej. En enkelt fandt, at filmen var realistisk med den begrundelse, at 50'erne jo var "som én stor fest". Alle har hørt musikken til filmen. Halvdelen kunne lide den og nogle havde selv pladen eller kassetten, men ca. 1/4 af de adspurgte syntes, at den var dårlig, og den blev kritiseret for ikke at svare til den oprindelige 50'er-musik. Vi spurgte dem om, hvad de troede grunden til en genoplivning af 50'erne var. Svarene gik ud på, at det er profitmagerne, der har gennemskuet de unges behov for at kunne leve sig ind i en problemfri tilværelse,

og at det er en form for nostalgi, der skal ses i forbindelse med krisen i 70'erne. Nogle undlod helt at tage stilling til dette spørgsmål. Vi spurgte dem også, om de følte sig tiltrukket af genoplivninger af tidligere tiders musik i al almindelighed. Kun meget få brød sig ikke om idéen, men det viste sig i den forbindelse, at de fleste følte sig tiltrukket af den musikalske revival, mens moden og dansen havde relativt få tilhængere. Desværre gik der lidt koks i vores spørgeskemaer, så at vi ikke med sikkerhed kunne tage stilling til, om de adspurgtes køn spillede ind i denne sammenhæng. De, der ikke kunne lide revival-idéen, gav den begrundelse, at vi lever i 70'erne og hellere skal finde på noget nyt frem for at vende tilbage til det gamle.

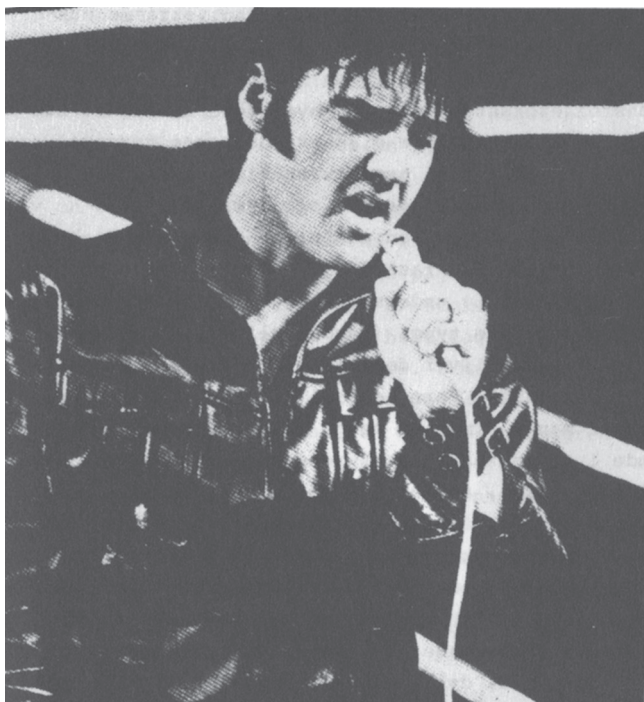
Idol og identifikation

I vores gruppe satte vi os for at undersøge, om Travolta som idol har den samme funktion over for sine fans som rock-sangerne i 50'erne havde over for deres tilhængere. Vi mener, at der må være en forskel. I 50'erne optrådte idolerne i højere grad på scener end på film. På denne måde fik de tætte kontakt med deres fans. Denne kontakt har sværere ved at opstå i dag, eftersom kontakten mellem idol og fans hovedsagelig foregår via biograf, ungdomsblade og andre medier. Vi mener ikke, at fans idag identificerer sig med idolerne på samme måde som i 50'erne. I dag er det som om folk kun identificerer sig ved at klæde sig på som deres idoler og høre deres musik. Anderledes var det i 50'erne, da folk ikke kun fulgte en mode og en musikform, men samtidig fulgte en livsholdning, som moden kun var en del af. Vi mener, at denne livsholdning ikke uden videre kan tages op i 70'erne, eftersom tiden er en anden: Den politiske og den samfundsmæssige situation er væsentlig anderledes end i 50'erne, og man kan derfor ikke have den

samme indstilling til samfundet i 70'erne som i 50'erne.

Som før nævnt mener vi, at det betyder ret meget, om idolerne optræder på en scene eller på et film-lærred. Hvis idolerne optræder på en scene, får publikum et mere ægte indtryk af dem. Idolerne er sig selv eller spiller sig selv på scenen, og det er den rolle, som fans'ene dyrker og identificerer sig med. Men på et lærred spiller idolet en anden end sig selv. Han har fået tildelt en rolle af producenten og det er måske ikke så meget den, som hans fans dyrker som idolet bag rollen. Men det er nok ret svært at skille idolet og hans roller fra hinanden og det betyder så, at producenten kan sælge næsten hvad det skal være, når bare idolet er i hovedrollen. Den identifikation med idolerne der finder sted i denne sammenhæng er altså ikke nær så realistisk eller frigørende som den mellem et 50'er-idol og hans fans. I "Grease" får vi af John Travolta og Olivia Newton-John serveret et forvrænget billede af et samfund og en livsstil, hvor alt er rosenrødt, nemt og ligetil og uden bekymringer.

Grunden til at mange unge identificerer sig med idolerne er, at deres egen tilværelse synes dem trist, besværlig og slet ikke kan måles med den tilværelse, de fører på film-lærredet. Det vil altså sige, at folk flygter fra deres egen virkelighed. Det er lettere for de unge at forestille sig, at de lever den samme tilværelse, som deres idoler gør, end at leve deres eget liv. Det gør de som sagt ved at klæde sig som deres idoler og også ved at tage idollernes meninger til sig, som om de var deres egne. Det er lettere end at se sin egen tilværelse i øjnene, fordi den er svær og problemfyldt med mange meninger, man skal tage stilling til osv. De unge har så fået det indtryk gennem film, reklame, romanblade osv., at tilværelsen skal være så nem og dejlig, og derfor vrager de



Den svedende Elvis.
I 50'erne fik idolerne tættere kontakt med deres fans.

deres egen tilværelse, som de sikkert kunne få mere ud af, hvis de interesserede sig for den.

Er "Grease"-musikken medrivende?

Der er udelukkende tale om nostalgi i forbindelse med 50'er-renæssancen. Ved hjælp af indoktrinering fra reklameverdenen prøver folk (forgæves?) at søge tilbage til "de glade 50'ere".

Profitmagerne har helt afgjort valgt det rette tidspunkt for en revival, idet folk i over et år har ladet sig rive med af det.

MEN bliver folk nu revet rigtigt med af den nye 50'er-musik?

Efter at have sendt et spørgeskema rundt på skolen



Den kølige Travolta.
I "Grease" får vi af John Travolta serveret et forvrænget billede af et samfund og en livsstil.

har vi afgjort fået det indtryk, at folk gennemgående synes, at 50'er-musikken er god og hyggelig lyttemusik, men heller ikke mere. Det er altså næppe musikken, der er særlig medrivende, men snarere de kræfter, der har lanceret fænomenet. Flertallet svarer imidlertid, at der ikke er tale om indoktrinering. Det skyldes måske, at folk er bange for at indrømme, at de lader sig manipulere af massemedierne og dermed har mistet deres egen selvstændige holdning. Ingen af os i gruppen syntes at have et specielt varmt forhold til den nye 50'er-musik. Vi foretrækker at høre den ægte rock frem for den disco-file udgave af den. Det, der karakteriserer den "go'e, gamle rock" er den hårde, rå

og primitive fremførelse med få instrumenter i modsætning til den nyere tids rock, der er præget af tekniske og musikalske raffinementer. I en musiktime sammenlignede vi den nye og den gamle version af melodien "Hound Dog". Den nye var med Sha-Na-Na og den gamle med Elvis Presley. Når vi før i tiden hørte dem hver for sig, syntes der ikke at være de store forskelle, men i den musiktime hørte vi dem lige efter hinanden mange gange. Derigennem blev det meget tydeligt, at den nye udgave bar præg af vor tids disco-musik, idet den teknisk set var meget bedre. Med det mener vi, at selve optagelsen var af høj teknisk kvalitet og instrumenterne trådte tydeligt frem og var i fin indbyrdes balance. Desuden var der flere instrumenter med, bl. a. klaver, og de spillede sammen med en tæt og elastisk disco-sound. Den gamle udgave var i sammenligning hermed primitiv og rå. I den var de mest fremtrædende instrumenter guitar og trommer. Gitaren lød meget pigtrådsagtig og skinger, og trommerne lød af og til som maskingeværssalver. De største forskelle mellem de to indspilninger lå i den måde de begyndte og sluttede på og så i tempoet. Både begyndelsen og slutningen var i Elvis-versionen meget brat. Det gik lige på og hårdt, og når det var færdigt, så var der ikke mer at spille om. Sha-Na-Na-versionen havde både en blid start og en blid slutning og man blev derved ikke hevet ind i nummeret og revet ud af det igen med den brutalitet som på Elvis-versionen. Elvis-versionen var desuden udført i et meget langsomt tempo, som gav nummeret en ekstra indædt og hård virkning.

Klunset og kønsrollerne

1. gruppe:

Alle i gruppen er enige om, at Grease-moden har påvirket de fleste af os i en eller anden retning. Det kan bl.a. ses ved at mange unge sætter håret

op, går i store nederdele, gummisko, stramme bukser og universitetstrøjer.

Om moden påvirker os til at fastholde bestemte kønsrolleforestillinger og hvad dermed følger, har der været meget store diskussioner om i gruppen. Da vi ikke kunne få overbevist hinanden, delte vi os i to lejre med modsatte meninger.

Den ene del af gruppen mente, at det ældgamle kønsrollemønster blev fastlåst på den måde, at der blev en meget kraftig understregning af den maskuline og den feminine type. (Manden bliver den rå type, mens kvinden bliver den lille, tryghedssøgende pyntegenstand). Personerne i filmen (især pigerne) bruger mange timer og penge på at få deres udseende i orden, sådan at fyrene lægger mærke til dem. Vi synes ikke, at det kan være meningen, at piger skal maje sig sådan ud med hensyn til tøj, og dermed gøre indtryk af den lille, svage pige. På den måde bliver kvinden til en brugsgenstand for manden. I og med købet af 50'er-kluns følger for de flestes vedkommende en bestemt opførsel, som passer til tøjet, dvs. den lille, glade, fnisende pige og den rå, overlegne mandstype. Filmen antyder, at Sandy ved til sidst i filmen at skifte type og iføre sig læderbukser og jakke ændrer rolle. Det gør hun også, men rollen er ikke mindre feminin. Hun skifter rollen som lillepige ud med rollen som vampet sexual-objekt.

Idet der lægges en skarp grænse mellem kønnene, bliver der samtidig lagt et stort pres på manden. Han skal være den beskyttende og forsørgende, han må ikke være svag.

Sådan som situationen er på arbejdsmarkedet i øjeblikket, er det jo meget passende, at kvinden bliver holdt fast i sin kvinderolle ved hjælp af tøjet. Dermed mener vi, at kvinden presses ud af arbejdsmarkedet og vender tilbage til husmoderrollen.

Den anden del af gruppen mener ikke, at kønsrollemønstret bliver låst fast p.gr.a. moden. Hvis en

pige klæder sig efter moden, behøver det ikke at betyde, at hun bliver den lille, forsvarsløse og uselvstændige pige. Tværtimod vil hun føle sig mere selvsikker og bevidst om, at hun er noget bemærkelsesværdigt uden at være en pyntegenstand eller et sexobjekt for mænd. Det giver nemlig i sig selv en tilfredsstillelse at klæde sig pænt og i det hele taget gøre noget ud af sig selv og sit udseende. Vi synes, at de fleste piger nu til dags er lige glade med, om drengene er store og stærke eller hjælpeløse. Vi går i det hele taget ikke så meget op i kønsrollemønstret mere. I de fleste nye generationers forhold er det for det meste pigen, som bestemmer over drengen. Hun er den indsmigrende og lokkende person i et mand/kvinde-forhold. Derfor kommer hendes meninger ofte igennem, fordi mænd som regel ikke kan stå for den kvindelige charme. Så set fra kvindens side behøver vi (kvinder) ikke være bange for, at kvinden igennem moden igen skal vende tilbage til den gamle tid, hvor kvinden var den undertrykte i samfundet.

2. gruppe:

Filmen repræsenterer det gamle kønsrollemønster, hvor drengene skal være hårde og pigerne tilbageholdende og "søde". Dette kan der gives adskillige eksempler på. Drengene er initiativtagerne, der inviterer pigerne til bal og dansekonkurrence. Pigerne forventer dette og kunne højst sandsynligt ikke forestille sig det anderledes. Pigerne fremstilles som hysteriske og fnisende, f.eks. da en dreng i en biologitime kaster en edderkop hen til en pige, hvorpå hun får et hysterisk anfald. Drengene må ikke vise følelser, når andre (især drenge) er til stede. Da John Travolta præsenteres for sin pige på skolen første gang efter ferien, er han sammen med sine kammerater og vil derfor ikke rigtigt være ved, at han holder af hende. Lige sådan vil han i glæde omfavne en kammerat, men de finder det flovt og pinligt, fordi der er andre dren-

ge til stede, og skynder sig at frigøre sig fra hinandens favntag. Mht. dansen er det ilde set, at to af samme køn danser med hinanden, hvilket bl.a. resulterer i, at pigerne bliver bænkevarmere, hvis deres udseende eller påklædning ikke lever op til idealet af den søde lillepige. Også moden er meget kønsrollepræget. Pigerne går klædt i kjoler og nederdele, mens drengene går i læderjakker og cowboybukser. Pigerne er feminine og drengene er maskuline.

Vi mener ikke, at kønsrollemønstret er sat tilbage i udvikling p.gr.a. filmen, men sikkert sat i stå. Det er især tøjmoden, der har fået indflydelse. Tøjet fra 50'erne er kommet tilbage i form af kjoler og nederdele med vide skørter og snævre cowboybukser og satinbukser. Især er pigerne blevet ofre for denne mode. Moden har bestemt, at pigerne igen skal være feminine og dermed gå bort fra den friere påklædning (løse cowboybukser og T-shirts). Klæder skaber folk, siger man, og vi mener så afgjort, at kroppen og hjernen retter sig ind efter det tøj, som vi skruer os ned i.

Dansen fra "Grease" dyrkes idag mange steder både som fritidsinteresse og rundt omkring på diskoteker. Denne dans er meget kønsrollebestemt. Et par består af en pige og en dreng - med drengen som fører.

Det er hos de helt unge, at "Grease"-moden flore-rer, altså ikke så meget blandt f.eks. gymnasie-elever som blandt dem, der er yngre, og det kan virke meget hæmmende og bremsende på den udvikling, der er i gang, fordi denne generation meget gerne skulle stå i spidsen for et mere ligestillet samfund.

UNDERVISNINGSMATERIALER TIL MUSIKUNDERVISNINGEN

Information og debat

v. Lars Ole Bonde og Lars Nielsen

I MODSPIL nr. 3 opfordrede vi til en debat om lærebøger til musikundervisningen. Denne opfordring har givet et magert udbytte indtil nu: nul indlæg fra læserne. Vi tror imidlertid at det magre udbytte hænger sammen de mange potentielle indlægsskriveres pressede arbejdssituation: Foråret er traditionelt en hård tid for musiklærerne i Gymnasieskolen og på HF. Desuden ved vi, at mange musiklærere viger tilbage for at formulere sig skriftligt. Det sidste problem er det nok vanskeligt at gøre noget effektivt ved. Det første problem har vi forsøgt at løse ved hjælp af opsøgende arbejde: Vi har kontaktet folk, samlet dem til møder, presset enkelte til at skrive et par sider osv. - alt sammen ud fra den overbevisning, at emnet: lærebøger/undervisningsmaterialer er vigtigt, at det altså ikke er manglende interesse der har afholdt læsere fra at skrive til os.

Vi har forsøgt at angribe problemstillingen fra tre vinkler:

Den første af artiklerne om lærebøger er en rundbordssamtale med fire gymnasielærere om deres syn på musikbøger og deres rolle i faget. Det er vigtigt at understrege, at denne diskussion er tænkt som et debatoplæg. Vi forsøger mao. at åbne diskussionen ved at tage pulsen på situationen, som den

tegner sig for mange musiklærere idag. Samtalen er heldigvis ikke kun konstaterende. Den rummer også idéer, der peger henimod en løsning af de problemer, musikfaget har på lærebogsområdet.

Efter rundbordssamtalen følger et par "efter anmeldelser" af nogle bøger, der anvendes i musikundervisningen i gymnasium og HF. Som det vil fremgå er der tale om, at nogle gymnasielærere fortæller om deres erfaringer med bøger og materiale, de har anvendt i deres undervisning. - Idéen med at formidle nogle "brugererfaringer" er ikke vores egen. Vi har hugget den fra Mads Tranholm, som er redaktør af gymnasie Musiklærernes medlemsblad. Og vi synes, at idéen er så god, at vi også fremover vil åbne Modspils spalter for læserindlæg af denne type. Anmeldelser synes vi er vigtige, men især i forbindelse med brugsbøger til undervisning kan de godt have behov for et supplement i form af "brugererfaringer". (Carsten Møllerups indlæg i dette nummer og Lars Nielsen svar peger også på nødvendigheden af en bredere anmeldelsespraksis).

Endelig har vi spurgt en lang række forlag om deres udgivelsesplaner på musikområdet. Vi gengiver de svar vi har fået fra hhv. Politikens forlag, Gyldendal og PubliMus.

SKAL VI HAVE LÆREBØGER TIL MUSIKUNDERVISNINGEN?

En rundbordsdiskussion v. Lars Nielsen

Deltagere i rundbordssamtalen:

Karsten Tanggaard (TA)

Aurehøj gymnasium. 8 timer + 3 timer big band

Musiker på elbas og kontrabas i jazz og teatersammenhæng.

Kirsten Toksvig (KT)

Rødovre Statsskole, 16 timer i gymnasium og HF.

Steen Bülow-Hansen (SB)

Herlev Forsøgsgymnasium. 6 timer. Dansk som hovedfag.

Annette Juul-Hansen (AJ)

Allerød Amtsgymnasium (nystartet gymnasium kun med 1.g). 10 timer kor, + "Allerød Hønserock". Engelsk som bifag.

Lars Nielsen (LN)

Køge gymnasium, 13 timer + 2 timer dramatik, spillemandsorkester.

Skal vi have bøger til musikundervisningen?

KT: Det kommer an på hvad du mener med bøger? Jeg er stærkt imod et sammenhængende lærebogssystem, hvor det er fastlagt at man i femte time skal gennemgå brevis osv. Det tror jeg ikke kan lade sig gøre. Men det er klart, at vi skal have bøger. Det kan vi ikke undvære, alene fordi det er begrænset hvor meget tid, man har til at gå rundt og finde materiale.

TA: Jeg mener, at bøger er et meget påtrængende problem, muligvis et problem, der er forbi-gå-

ende, men lige nu har vi brug for bøger af 3 grunde. For det første har vi brug for bøger som debatoplæg, for det andet som en præsentation af stof, der dækker bekendtgørelsen og for det tredje for at give os et pusterum, så vi får mulighed for at komme igang med den diskussion af faget, som jeg har savnet. Jeg savner diskussioner om fagets indhold, fagets langsigtede målsætning og fagets kontinuitet.

SB: Når der bliver nævnt lærebøger får jeg associationer i retning af bøger, man tager med hjem og forbereder sig med, og i den forstand synes jeg det er fuldstændig vanvittigt. Jeg synes, at en bog som Finn Gravesens "Musik og samfund" er fantastisk anvendelig på skolen, men der er vel ingen der sender eleverne hjem med den.

AJ: Hvad er der i vejen for at eleverne kan få noget stof med hjem? Jeg kunne forestille mig, at man havde nogle temahæfter, som man har i dansk, nogle små overskuelige nogle, hvor de kan læse baggrundsstof om det pågældende emne..... så kan man sige: gå hjem og læs det og det, så hører man og diskuterer på skolen.

LN: Hvilken form skulle man give bøgerne?

SB: Annette nævnte temahæfter. Fra mit andet fag, dansk, kender jeg temahæfter. Der kommer en vrimmel af dem ligefra egentlige bøger til små offset-trykte hæfter. De omhandler alle mulige

emner, og er stort set forskellige læreres nedskrevne undervisningsforløb. Tekstmaterialet er samlet og sat op og de kan opfylde et aktuelt behov.

TA: Jeg synes ikke, det er nok at lave temahæfter. Det vi faktisk har brug for er 2 - 3 forsøg på at dække hele området. Vi har brug for materialer om musikkens samfundsmæssige baggrund, men også for en måde at analysere den pågældende musik på og nogle ting, der kan spilles. Jeg synes, det er farligt, at fokusere på et enkelt element for derved bliver musik i vor egen, og i elevernes bevidsthed noget, der er spaltet op i en time med seriøs diskussion af de slemme mænd bag musikken, en times lytten og en times glad spil og sang.

KT: Er der ikke behov for begge dele? På den ene side grundbøger som Finn Gravesens og på den anden side temahæfter, hvor den større teoretiske baggrundsviden ikke er så vigtig, men hvor der står relevante ting om musikkens baggrund koblet sammen med musikanalyser og gode arrangementer.

Hvad angår form iøvrigt, mener jeg, at den tid hvor man kan nøjes med en bog er forbi. Jeg kunne tænke mig, at der foruden en bog også blev lavet bånd både til båndoptager og video. I den aktuelle musik er det f.eks. svært at skille musikken fra billedet, og også når man beskæftiger sig med den samfundsmæssige baggrund er det nyttigt med billeder.

TA: Jeg er enig i at pædagogisk materiale uden lydband er problematisk. Hvis man f.eks. skal lave Beatles' historie skal man købe måske 25 plader og så hjælper det ikke at man har et billigt temahæfte om emnet.

Hvem skal lave det pædagogiske materiale?

SB: Hvis sådan noget skal laves må det komme fra skolefolk selv, folk der underviser i musik.

TA: Jeg synes, det er oplagt, at de studerende ved universiteterne laver specialer som pædagogiske forløb. Det er klart, at det ikke er alle, der er ligeså heldige som jeg at kunne gå ud og afprøve materialet i undervisningen, men de fleste lærere er glade for at modtage materiale og kommer med kommentarer til det. Der lægges faktisk to års blod, sved og tårer i sådan et speciale og jeg ville ikke kunne bære, hvis mit speciale bare blev sat på en hylde. Så derfor laver jeg et speciale der kan bruges.

AJ: Man skal kunne vælge om man vil lave speciale på den ene eller anden måde.

KT: Men studerende mangler ofte pædagogisk erfaring.

TA: Tror du ikke man kunne lave en slags udveksling med de lærere, der er ude. Hvis der kom en studerende til mig og sagde: Jeg kunne tænke mig at lave noget om indisk musik, kunne du ikke tænke dig at prøve det i din klasse og hjælpe med at få det tilrettelagt.

KT: Mener du at læreren skulle prøve det i klassen?

TA: Ja, eller den studerende.

KT: Det er nok et problem. Men man kunne måske have en gymnasielærer som konsulent ved speciale-skrivning.

TA: Eller man kunne lave en vejledning på 20 sider, der fortalte lidt om hvordan det kunne gøres.

LN: Jeg tror ikke at man kan lave en vejledning til den mere personlige måde at formidle stoffet på, det må afpasses efter klasse og temperament.

SB: Det er rigtig nok, men selv om der er forskellige lærerne imellem ligger der alligevel nogle overvejelser om hvordan man skal få stoffet formidlet. Det må være væsentligt, at der, hvis man skal skrive pædagogisk anlagte specialer, gøres et eller andet for at introducere problemstillingerne.

LN: Hvem skal bedømme pædagogiske specialer? Det

er de færreste universitetslærere på Københavns musikinstitut, der selv har undervist i gymnasiet.

TA: Det er ikke noget problem for der er mulighed for at inddrage eksterne bedømmere.

Nogen gange har jeg fornemmelsen af at vi bevæger os på to planer, dels er der et meget ideelt plan som vores undervisning og vores pædagogiske overvejelser burde foregå på, og dels er der det plan vi befinder os på, når vi kommer ud fra universitetet. Der er det jo ikke spørgsmålet om de finere pædagogiske nuancer. Det er et spørgsmål, om at man overhovedet ikke aner, hvordan det foregår. I sidens vejledning vil tage 50% af de værste bommerter.

KT: Kunne man ikke forestille sig gymnasielærere som konsulenter ved siden af den normale vejleder, når det drejer sig om pædagogiske specialer.

LN: Jo, men det kan give de samme problemer som vi kender fra pædagogikumssituationen, at man får en vejleder man absolut ikke kan komme overens med (se pædagogikumsdebatten andet sted i bladet).

KT: Ja, og det ved jeg ikke hvad man skal gøre for at undgå.

LN: Hvad skal bøger til musik indeholde?

KT: Jeg har altid syntes, at det Finn Gravesen har lavet med bluesmusik i social sammenhæng er vældig godt. Han kobler hele tiden musikanalysen til sociologien og til en samfundsmæssig sammenhæng, men man mangler et nummer med tidlinie og beskrivelse af, hvad der sker nummeret igennem, så man ved, at dér synger han off-pitch, og dér gør de sådan. Iøvrigt mangler vi materiale om film og musik.

TA: Nu har du valgt blues som eksempel, fordi det er så oplagt, men det er meget sværere med andre genrer, og derfor er det ikke lavet. Der-

for er ideen med temahæfter god, fordi stoffet faktisk kræver en specialist, som gider ofre et par år på opgaven. Når man f.eks. skal lave noget om punk, så læser vi de to udklip, vi har fra avisen og så tror vi, vi ved noget om punk, men det passer bare ikke. Det kræver lang tids arbejde.

LN: På den anden side er det vigtigt, at temahæfter kan komme ud hurtigt, ihvertfald med nogle emner.

AJ: Ja, de er jo kun aktuelle et kort stykke tid.

SB: Jeg kunne godt tænke mig, at få tværfagsprojekter i temahæfteform. Jeg synes, det er forbandet svært med musik og tværfag, og det er irriterende at læse bekendtgørelsen, hvor der står, at der så vidt muligt skal laves tværfag. Der er mange problemer, og et af dem er, at man i 2. og 3.g arbejder med sammensatte klasser. Det betyder, at man skal arbejde sammen med to dansklærere eller to historielærere. Det er også vanskeligt at opnå enighed indenfor klassen, fordi de ikke vil give afkald på deres medbestemmelsesret. Man kommer ofte i den situation, at 2. og 3.g vælger et musikinternt emne. Hos os (Herlev Forsøgsgymnasium) har vi endvidere det problem, at vi kun har musik et halvt år i 1.g og det bruges til en præsentation af faget. Men det er meget ønskeligt at se eksempler på tværfag.

LN: Formning er et af de fag, hvor det kan lykkes at arbejde sammen.

SB: Ja, men det er spørgsmålet hvor store perspektiver, der er i at arbejde sammen med lige netop formning. Jeg synes, det er mere spændende med andre fag.

TA: Ja, det er rigtigt, og derfor må vi have nogle temahæfter. Jeg har været ude for, at jeg f.eks. til en engelsklærer har foreslået at lave noget sammen, og at det er strandet på mangel på materiale.

SB: Jeg har lavet tværfag med engelsk med 60'erne som emne og med samfundsfag, hvor vi undersøgte elevernes musikvaner, hvor mange penge de brugte, hvad de spillede, hvilke koncerter, de gik til osv. Det blev lavet på den måde, at klasserne fandt ud af, hvad spørgeskemaerne skulle indeholde. En 2.g samfundsfaglig udarbejdede spørgeskemaerne, som så gik tilbage til 1.g som besvarede dem. 2.g indsamlede dem og bearbejdede dem, og jeg syntes egentlig det gik godt.

KT: Det er vigtigt, at opfordre de folk, der laver tværfag til at gøre det på en måde, så det kan udgives som materialesamling.

Det er iøvrigt karakteristisk, at det ikke er musik, der tager initiativet, og det kunne være rart, hvis musik en gang imellem gik i spidsen.

AJ: Det tror jeg ikke er rigtigt, men det strander tit på praktiske vanskeligheder som f.eks. delklasser.

LN: Hænger det ikke også sammen med musiks stilling på skolen - musik er noget med underholdning til festlige lejligheder - de andre kan ikke helt forstå, hvad vi egentlig laver.

AJ: Det er vores egen skyld.

LN: Jamen selv om det er vores egen skyld så forstærker det den tendens, at det ikke er musik, der går forrest.

AJ: Derfor er det også vigtigt, at musiklærere arbejder bevidst med fagets stilling. Det betyder bl.a. at de må gå med i udvalg osv. og ikke kun laver kor og sammenspil.

SB: Problemet med musiks status er meget afhængigt af arbejdsklimaet generelt. Hvis det er indarbejdet, at man snakker sammen vil musiklæreren også være naturligt med.

Iøvrigt er det ikke så mærkeligt, at tværfag

ikke lykkes. Det bliver tit et ekstra arbejds-pres, og man skal tage sig selv i nakken for at få det gjort. Hvis det skal lykkes i større målestok vil det desuden komme til at koste penge, for hvis man skal planlægge sammen, må der stilles krav om konferencetimer.

Hvad betyder bøger for fagets status?

AJ: Jeg tror, at det kan være med til at opbygge en sammenhæng i faget. Vi skal tilbyde eleverne noget, nogle rammer om faget. Det er vigtigt, at de oplever, at der er nogle bestemte ting, de skal have. Hvor meget man end blander det hele sammen i timerne skal eleverne have en fornemmelse af, at de kan og ved mere efterhånden. Både hvad angår "bevidsthed", konkret faglig viden, sang- og instrumentalteknik osv., og det må gradvist bygges op gennem de 1 - 3 år, de har musik - ellers ender det med at faget ligeså godt kunne være under fritidsloven eller på aftenskoleloven.

KT: Man skal bare passe på med at sige, at dette fag er ligeså teoretisk som alle andre, for det er det ikke. Det har en dimension som andre fag ikke har, og det er vigtigt at holde fast i den, også overfor eleverne.

AJ: De har jo ikke haft musik i mange år, når de begynder i gymnasiet, og vi kan derfor lægge niveauet i 1.g. Og sådan som situationen er i gymnasiet idag, er man nødt til at lægge det an så man kræver noget intellektuelt.

TA: Faktisk tror jeg, det vigtigste ved at få bøger er, at eleverne kommer til at opleve en kontinuitet i faget.

OM ANVENDELSEN AF HOLGER LAUMANN: "RYTMETODIK"
OG "POPRAPPORTEN" I MUSIKUNDERVISNINGEN

af Marianne Madsen

På opfordring af "Modspil" skal jeg skrive lidt om undervisningsmaterialer til musikundervisning i gymnasiet/HF.

Til en indledning skal jeg sige, at jeg synes, det er problematisk at beskrive/bedømme undervisningsmaterialers kvalitet og anvendelighed, da sådan en "anmeldelse" måske kommer til at sige mere om underviseren end om materialet, og uanset hvordan jeg vender og drejer min fremstilling, så kan jeg ikke undgå, at den kommer til at dreje sig om, hvordan jeg anvender materialet på bekostning af materialet i sig selv.

Derfor finder jeg det nødvendigt ganske kort at redegøre for "hvad jeg er for 'én'", så man kan have det i baghovedet ved læsningen af det efterfølgende: Hovedfagseksamen i musik 1971 (dvs. før rytmisk musik blev indført på universiteterne). Styrke: klaverspil - efter noder. Erfaring: Undervist på gymnasium/HF siden 1970.

Jeg har valgt at vise mig fra den positive side. Dvs. jeg vil beskrive et par almindeligt tilgængelige ting, som jeg har haft så megen glæde af i min undervisning, at det måske kan tjene til inspiration for den læser, der ikke i samme omfang har benyttet netop det materiale.

HOLGER LAUMANN: "Rytmetodik" (WH)

Jeg anser Holger Laumann for at være en gudbenådet musiker og pædagog. At få lov til at være sammen med ham engang imellem giver inspiration til måneders arbejde og en anden og større glæde ved mu-



sikken end man tidligere har følt.

En hel del af musikeren og pædagogen kan man genfinde i "Rytmemetodik", som har uendelig mange anvendelsesmuligheder på alle klassetrin og i frivillig musik.

Grunden til at man kan anvende den igen og igen uden at føle at den er brugt op, tror jeg både skyldes formen og indholdet:

At han formelt gennemgår nogle karakteristiske stilarter (partiturer) og bagefter giver eksempler på melodier, der kan udføres i de pågældende stilarter. Det er fantastisk vigtigt, at man har disse stilistiske retningslinjer at gå ud fra, når man skal instruere eleverne. Ved hjælp af dem kan man faktisk få en samba til at lyde som en samba og en beguine som en beguine. Uden dem ville det hele meget let komme til at lyde som helt udifferentieret "rytmisk musik".

At han ikke laver færdige arrangementer af melodierne (de passer jo alligevel aldrig til den tilfældige besætning man har), men har udvalgt et repertoire, som det er let for læreren/eleverne at lave arrangementer over af forskellig sværhedsgrad.

Jeg har anvendt "Rytmetodik" i

1.g: 1-2 stemmig sang med klaver, bas, guitarer, trommer, percussion, fløjter, evt. xylofoner. (De letteste numre).

2-3.g: 2-3 stemmig sang m. ovennævnte besætning. (De lidt sværere).

Kor: 2-3 stemmige arrangementer for at indøve rytmisk sangstil og frasering.

Orkester: Arrangementer for guitar, bas, trommer, klaver, blæsere. Udbygget med improvisationsøvelser.

HF: Becifringsslære, -spil, arrangement.

Jeg venter med længsel på en efterfølger, der tager lidt nyere og lidt flere stilarter med. Noget mere latinamerikansk, reggae o.l. - gerne lavet i samarbejde med percussionisten Birger Sulsbrück.

NB! Det er faktisk ikke noget problem, at nogle af teksterne er barnlige. Eleverne udfolder sig med større glæde og får langt bedre musikalske resultater ud af "Rytmemetodik" end de gør med mere "meningsfyldte" ting som f.eks. "På vej" (Publimus). Jeg kan ikke give en velbegrundet, udtømmende kritik af "På vej", blot konstatere, at jeg ikke har fantasi til at forestille mig, hvad den skulle aktivere eleverne til, hverken intellektuelt eller musikalsk.

RAPPORT OM POPMUSIK I DANMARK (PUBLIMUS)

"Rapport----" er et kollektivt produkt af snart ældre dato (1972 - 1974). Jeg forstår egentlig ikke, hvorfor bogen ikke åbenlyst fremtræder som en artikelsamling, hvor hver af forfatterne lægger navn til det, de har skrevet? For på trods af at man har valgt en samlet fremstillingsform, fremgår det jo ganske utvetydigt, hvor den ene forfatter holder op, og den næste begynder, og med henblik på en evt. dialog med forfatteren af produktet, ville det have været meget rart for læseren at vide, hvem han skulle henvende sig til. Hvad er ideen med denne kollek-



Studieteknikeren i arbejde. Illustration fra "Poprapporten".

tive fremtræden, når man egentlig ikke får indtryk af, at den ene forfatter overhovedet har sat sig ind i hvad de andre skriver, men snarere har indtryk af en arbejdsdeling?

Men bogen er fortræffelig til undervisningsbrug netop i kraft af ovennævnte skavank. De enkelte kapitler kan nemlig pilles ud og anvendes som afrundede helheder, og derved bliver det overkommeligt at beskæftige sig ret dybtgående med enkelte aspekter af det umådeligt omfattende emne som produktion-distribution er.

Jeg tillader mig fuldstændigt skamløst at springe det indledende afsnit over - det med de engelske spindemaskiner og formlen

$$P - V \overset{\text{Ak.}}{\underset{\text{Pr.m.}}{\text{----prod. ----}}} V' - P'$$

idet jeg ikke ønsker at indvikle mig i argumentationer for hvorledes tekstilindustrien i det 18. århundredes England er en forudsætning for 1970'ernes grammofoonindustri. 2 timer om ugen er for lidt til at jeg kan bruge tid på det, hvis jeg også skal nå at beskæftige mig lidt med musik, og desuden ønsker jeg ikke at fuske mig igennem noget, som musikere - selv som uddannelsen ser ud i dag - har et

latterligt overfladisk kendskab til. Lad hellere samfunds-fag overtage det job på betryggende og kvalificeret vis.

I stedet begynder jeg ved "Grammofonpladeindustriens konkrete organisering", og kan så godt bruge resten af bogen.

Især har vi haft gælde af to afsnit: "Produktion" og "Præsentation af den færdige vare".

Kapitlet om produktion er allerede delvis forældet og er desuden ret klart udtryk for forfatterens personlige (politiske) mening om forholdene. Det har bla. været brugt som basis for en henvendelse til Poul Bach, Sonet, som dels har været i stand til at ajourføre visse kontante oplysninger, og dels har sine egne ganske markante og meget anderledes meninger om forholdene i almindelighed og om Publimus i særdeleshed! To så forskelligartede fremstillinger er gode at sammenligne. Desuden har det ført til, at vi har set på, hvordan indspilningsproceduren foregår i praksis ved at lade os ind i et pladestudie og få optaget noget der, ligesom samtaler med teknikere og professionelle musikere er oplagt supplement.

"Præsentation af den færdige vare" er et betydelig mindre følelsesladet område, men for eleverne er det spændende at se, hvorledes DR har udviklet sig siden "Rapport..." er skrevet. De kender ikke mange af de udsendelser, der nævnes, men samler med iver materiale ind om nyere udsendelser, ligesom der er sport i at gennemskue flest mulige mere eller mindre skjulte former for reklame m.m.

Bogen rummer naturligvis mange andre muligheder end de nævnte. Emner som eleverne umiddelbart er engagerede i og kan få noget ud af uden for megen lærerindblanding. Og ikke mindst ser jeg muligheder for at inddrage Finn Gravesens "Musik og samfund" også i denne forbindelse.

OM ANVENDELSEN AF "PÅ VEJ" OG HOLGER LAUMANN: "RYTMETODIK" I GYMNASIETS MUSIKUNDERVISNING

af Kirsten Dollerup

"På vej"

Jeg vil gerne videregive en stærk anbefaling af "På vej, socialistiske sange i beat-arrangement", idet jeg anser bogen for at være et meget væsentligt indslag i musikundervisningen. I kraft af sit indhold og udførelseskommentarer giver bogen en mængde nye muligheder for kreativ udfoldelse i musikundervisningen. Samtidigt gør numrenes vekslen-de sværhedsgrad det muligt at anvende "På vej" på flere niveauer.

Selvfølgelig er der problemer ved anvendelsen af en sangbog af denne karakter, men de ligger for mig at se ikke i bogen, men snarere hos dens brugere. Den tiltagende reaktion hos gymnasieeleverne generelt betyder en modvilje mod at beskæftige sig med problemfyldte/politiske tekster, og derved kan der - især i 1.G - blokeres for anvendelsen af bogen i den udstrækning, som var ønskeligt.

I 2. og 3.G musiktilvalg, i musikgrenen, samt i den frivillige musikundervisning er der til gengæld gode muligheder for at integrere "På vej" i undervisningen. Bogens force ligger primært i det radikale indhold, som giver muligheder for en debatskabende og bevidstgørende musikundervisning.

Om de direkte brugsmuligheder af "På vej" skal siges, at de meget detaljerede udførelseskommentarer er vigtige og nødvendige, fordi vi vel stadig er mange gymnasielærere, som ikke har nogen dyb rod i den rytmiske musik. Bogen giver os muligheder



for at sætte ting i gang, som vi sandsynligvis ellers ville have undladt. Samtidig betyder de udførlige instruktioner, at eleverne i flere tilfælde kan gå i gang med at spille uden for megen lærerindblanding.

Det er indlysende, at "På vej" er mindst anvendelig i den almindelige klasseundervisning. De fleste af bogens numre er beregnet på udførelse af mindre grupper, hvilket betyder, at kun få kan aktiveres instrumentalt, mens resten må udfolde sig vokalt. Men da flere af sangene i bogen er to- eller flerstemmige, er der mulighed for variation.

På musikgrenen, hvor der er færre elever på et hold, og hvor de samtidig har bedre kundskaber, er der gode muligheder for "På vej". Her er mulighed for at bruge numre, som kræver udvidet besætning (instrumenter ud over guitar, trommer, bas mm.)

I den frivillige musikundervisning ser jeg en øget interesse fra elevernes side for at spille i små grupper, hvor de har muligheder for at dyrke den

rytmiske musik, og her er "På vej" helt oplagt, men også i skolekor/orkester har bogen muligheder.

Nogle eksempler på bogens praktiske anvendelse i gymnasiets forskellige niveauer:

- 1.G: p. 12 Sang til Allende
p. 28 Balladen om Hr. og fru Jensen
p. 52 Nej til kernekraft
p. 68 El pueblo
p. 90 Vi går med røde sokker
p. 96 Plutonium Rock (i simplificeret udgave f.eks. i bassen)

2. og 3.G p. 7 På vej (velegnet til opførelse ved tilvalg f.eks. forårskoncert)

- p. 12 Sang til Allende
p. 28 Balladen om Hr. og fru Jensen
p. 68 El pueblo
p. 72 Hotel Espana
p. 74 Juanita
p. 92 Ska' bli' Sjuksyster
p. 96 Plutonium Rock

2. og 3.G p. 7 På vej
grenvalg p. 12 Sang til Allende
p. 28 Balladen om Hr. og fru Jensen
p. 46 Shabadoo
p. 72 Hotel Espana
p. 74 Juanita
p. 92 Ska' bli' sjuksyster
p.120 Krisens Dance Macabre
p.138 Ud i livet

- skolekor p. 7 På vej
p. 68 El pueblo
p. 88 Jorden føder folket

- gruppe p. 12 Sang til Allende
p. 14 Eternitten
p. 28 Balladen om Hr. og fru Jensen

p. 36 Mors lange cykeltur
p. 46 Shabadoo
p. 72 Hotel Espana
p. 74 Juanita
p. 90 Vi går med røde sokker
p. 92 Ska' bli' sjuksyster
p. 120 Krisens Dance Macabre
p. 138 Ud i livet

Elevernes mål og faglige niveau er jo højst forskelligt, og især i gruppesamspillet er det nødvendigt at få etableret en vis basis-kunnen. Her vil en omvej om Holger Laumann: "Rytmetodik" være en god ting. HL gennemgår med stor pædagogisk styrke forskellige stilarter inden for den rytmiske musik og giver anvisninger på faste rytmiske/melodiske/harmoniske figurer i hver stilart. Opstillingen af et partitur for hver stilart hjælper yderligere tilgangen til stoffet.

"Rytmetodik" er særdeles anbefalelsesværdig til den, som ikke tidligere har beskæftiget sig med rytmisk musik i praksis. Det eneste kritisable punkt i bogen - i forbindelse med gymnasieundervisning - er sangene, som følger den teoretiske gennemgang. Det er en fremragende ide, at lade det teoretiske stof efterfølges af sange, således at man kan afprøve sin teoretiske kunnen i praksis. Desværre har jeg erfaring for, at eleverne finder sangenes tekster for barnlige

Som det vil fremgå af forslagene til anvendelse af "På vej" indeholder bogen desværre ikke mange muligheder for et skolekor. Jeg mener, der er et stort behov for en udvidet (ændret?) korttradition, og her vil et supplement med 3- og 4-stemmige satser være en kærkommen ting. Mon ikke vi er flere, som er trætte af at dyrke rytmisk kormusik i den spirituelle amerikanske stil???

KOMMENDE MUSIKBØGER FRA FORLAGENE

Politikens Forlag

oplyser, at følgende udgivelser er på tegnebrættet:

Rockens historie, skrevet af Benny G. Jensen fra DR. Bogen udkommer i november 1979.

Operafører (i 2 bind), bearbejdet af Inger Sørensen. Udkommer ligeledes i slutningen af 1979.

I oktober udkommer fire begynderbøger i hhv. guitar, rock guitar, trommer og keyboard. Alle meget visualiserede. De er oversat fra engelsk og henvender sig unge.

Gyldendal

har planlagt en Pædagogisk emneserie i musik. Finn

Gravesen, som er medlem af seriens redaktionsgruppe, har sendt os følgende oplysninger om projektet:

Projektet - ideelt beskrevet:

Pædagogisk materiale til musikundervisningen på alle trin, tilrettelagt som lige dele dokumentation, analyse og pædagogisk vejledning. Materialet skal lægge op til en udvidelse af rammerne for den gangse musikundervisning, således at materialets tværfaglige perspektiver betones. Der lægges ikke nødvendigvis op til samlæsning af flere fag, men ved referencer til tilgrænsende fags litteratur, emner og problemstillinger sættes musiklæreren i stand til at bruge stoffet med den grad af tværfaglig

kontakt, som synes mest hensigtsmæssig.

Konkret udformning:

Materialet udgives i mindre emne-bøger - i nogle tilfælde med tilhørende demo-materiale (video- og/eller lydbånd, lysbilleder m.v.) i en prisklasse, som gør kopiering meningsløs. (Dvs. i omfang og udstyr som store skoleradiohefter). Og der bliver tale om kombineret lærer- og elevmateriale.

Aktuelle planer:

I øjeblikket er der tre konkrete projekter på bedding:

1. Indspilning af grammofonplade. Demonstration af den tekniske procedure, økonomiske kalkuler, analyse af markedet m.v.
2. Idoldyrkelse. Emnehefte med udgangspunkt i den aktuelle situation på idolfronten (Travolta m.fl.), historiske perspektiver, reklamepsykologi m.v.
3. Intimsfære-musik. Udgangspunktet er gennemgang af dagens foretrukne intimsfære-instrument: elorglet, - salg, reklame, kønsrolle- og familieideologi og musikrepertoire m.v. Der sammenlignes historisk med tidligere epokers intimsfæreinstrumenter, guitar, klaver... og med stereoanlæg og TV.

Yderligere planer:

Ved siden af disse - overvejende aktuelle - emner planlægges nogle historiske projekter med tilbud om en anden (mere funktionelt orienteret) tilgang til stoffet. Der påtænkes et om arbejdersange, et om den nationale fællessang, et om musikken i England i 1700tallet og flere endnu.

Tidsplaner:

Første udgivelse (om idoler) ventes i handelen omkring jul.

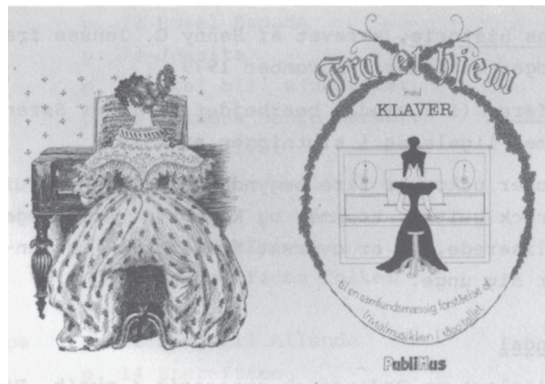
Redaktionel praksis:

Redaktionen består p.t. af Karen Borgnakke, Søren Schmidt, Finn Gravesen og Torben Gregersen fra Gylendal. Denne redaktion supplerer sig til stadighed med tilrettelæggere af igangværende projekter.

I øvrigt vil redaktionen være taknemmelig for henvendelser om mulige emner eller konkrete projektforslag, - enten fra almindelige forbrugere eller fra potentielle tilrettelæggere. (Henv. ol-747486).

PubliMus

har foreløbig 4 udgivelser på bedding i 1979. Den første udkommer om kort tid, og den har fået titlen "Fra et hjem med klaver...". Det er et temahefte om trivialmusikken i 1800tallet og om problemer med at analysere musik af denne type. Heftets hovedartikel er en analyse af den "Småborgerlige salonmusik - belyst ud fra trivialmyteteorien", forfattet af Mogens Dahl, Niels W. Jacobsen, Jens Allan Mose og Egon Nielsen. Det er en omarbejdet nedskrift af en eksamensfremlæggelse i mundtlig musikhistorie 2. del, og projektet har også været igennem en pædagogisk filtrering i gymnasiet. Ud over denne omfattende analyse af salonmusikkens musikalske og samfundsmæssige væsen rummer temaheftet to artikler: En introducerende artikel om trivialmusikanalysens historie og problemer (af Lars Ole Bonde) og en fra tysk oversat artikel om de teoretisk-metodiske grundspørgsmål i forbindelse med analyse af "Kunstmusik og Trivialmusik" (af Sabine Schutte). Heftet er rigt forsynet med billeder og nodeeksempler.



Den anden udgivelse er en større sag, som er direkte beregnet på musikundervisningen i gymnasium og HF. - Emnet er ungdoms(musik)kulturen, som den har udviklet sig siden "eksplosionen" i 50'erne, og efter planen skal udgivelsen bestå af 5 separate hefter (a ca. 100 sider) med hver sit tema: Ungdomsoprør, Mediernes udvikling, Idoldyrkelse, Ungdom: drøm og profit, Oversigt over den musikalske udvikling. - De 4 forfattere, Inger Nordlund Andersen, Ellen Enggaard, Agnethe Høyer og Charlotte Rørdam Larsen, har præsenteret deres projekt på en lang række uddannelsesinstitutioner i form af en række dias-serier med tilhørende lydbånd, der svarer til de enkelte temahefters indhold. PubliMus ville oprindeligt have sat disse dias-serier og bånd i produktion, men de ophavsretslige og praktiske problemer (økonomien!) har vist sig så store, at vi har måttet opgive denne del af udgivelsesplanen. Dias og bånd vil imidlertid i enkelte tilfælde kunne lånes gennem forfatterne.

Der er med andre ord tale om en udgivelse af en type, som PubliMus ikke har nogen erfaringer med - endnu - men vi venter os meget af den, og vi håber at kunne fortsætte i det direkte pædagogiske spor i større omfang end hidtil.

På udgivelsesprogrammet står endvidere et speciale om kvindemusik, som er udarbejdet af Henna Kjær og Jette Tikjøb Olsen. Uddrag af dette speciale vil allerede være Modspillæsere bekendt, idet dele af dets konkluderende afsnit blev bragt i temanummeret om kvindemusik (1978, nr. 2). Specialet er bygget op som en sammenligning af to hovedtendenser inden for kvindemusikkens udvikling herhjemme, repræsenteret ved hhv. Shit & Chanel og grupperne bag de to kollektiv-plader "Kvinder i Danmark" og "Kvindeballade". Udover musik- og tekstanalyser rummer specialet en lang række interviews, som behandles sammen med referater og materiale fra kvindemusikmøder, -diskussioner osv. Mange bille-

der og nodeeksempler.

Endelig står endnu et universitetsspeciale foran udgivelse. Det har titlen "Kunsten og Revolutionen. Studier i forholdet mellem musik og samfund hos Richard Wagner." og er skrevet af Lars Ole Bonde. Der er tale om et forsøg på en socialhistorisk funderet musikhistorisk skrivning og musikanalyse, og indfaldsvinklen til "Tilfældet Wagner" er derfor anderledes end i de fleste eksisterende bøger og artikler. Wagners arbejde som teoretiker og praktiker analyseres som den første radikale problematisering og delvise overskridelse af den fuldt udviklede borgerlige musikkultur og dennes skrevne og uskrevne regler. Og Wagners kritik og hans alternative musikalske praksis forsøges vurderet i forhold til den samfundsmæssige udvikling, specielt i perioden 1830-1855.

Wagner-bogen er bygget op i tre hovedafsnit. I det første afstikkes hovedlinier i det borgerlige samfunds udvikling i Tyskland - økonomisk, politisk og bevidsthedsmæssigt. I det andet afsnit skitseres den borgerlige musikkulturs omrids - organisatorisk og indholdsmæssigt. Det tredje og største afsnit handler om Richard Wagner. Det er specielt perioden fra 1840-55, der står i centrum. På baggrund af en biografisk-bibliografisk oversigt gennemgås en række af Wagners teoretiske skrifter (herunder trilogien: "Kunsten og Revolutionen", "Fremtidens Kunstværk" og "Opera og Drama"), og herudfra analyseres teoriens omsættelse til praksis i kæmpeværket "Nibelungens Ring". I analysen indgår afsnit om hvert enkelt af de fire musikdrammer, om den kompositionstekniske "revolution", om tolkningstraditionerne i forhold til "Ringens", en eksemplarisk musikanalyse mm. - I konklusionen forsøger forfatteren at give en samlet vurdering af Wagners betydning og rækkevidde som "musikkulturel oprører".

ANMELDELSER

Leif Ludvig Albertsen: Lyrik der synges. Berlingske
leksikon bibliotek, Kbh. 1978. 168 s. Kr. 59,00.

Lars Lønnroth: Den dubbla scenen, Muntlig diktning
från EDDAN till ABBA. Prisma, Stockholm 1978. 432
s. Sv. kr. 80,00.

Peter Burke: Popular Culture in Early Modern Europe.
New York, Hagerstown, San Francisco, London 1978.
365 s. Kr. 61,00 i Kbh.'s Bogcafé (for paperback-
udgaven).

Set i et større perspektiv er de tre bøger, der her
skal omtales, gode eksempler på det nybrud og den
grøde, der har været i de humanistiske videnskaber
i 60'erne og 70'erne. Karakteristisk er: Direkte
eller indirekte inspiration fra marxismen, tværfag-
lighed, stræben efter syntese. Samtidig er det ik-
ke helt tilfældigt, at de kommer netop sidst i
70'erne.

For nogle år siden var det i venstreorienterede
kredse almindeligt at nære en dyb skepsis til alt,
hvad der havde med skønhed og æstetik at gøre. Æs-
tetik er helt alment læren om reglerne for det skøn-
ne, det fascinerende, og den slags var noget ver-
densfjernt og reaktionært noget, mente mange. Man
kunne støde på fagkritiske universitetsanalyser af
f.eks. Røde Mor, hvis pointe var en afstandtagen
fra gruppen, fordi dens tekster - når de blev redu-
ceret til entydige politiske slagord - var manipu-
lerende og repræsenterede en forkert socialisme-
forståelse. En så skematisk opfattelse af kulturpro-
dukter er heldigvis sjælden i dag. Venstrefløjen -
og den videnskab der er inspireret af den - er for
alvor ved at blive opmærksom på den magt, æstetiske
virkemidler har over sindene - og på at der er an-
dre skønhedsbegreber end det borgerlige. En af ung-
domsoprørets "grand old men", Herbert Marcuse, har
endog for nylig udgivet en bog om "den æstetiske
dimension", hvori han på sin konsekvente frankfur-
ter-facon hylder kunsten som livskraftens og frigø-
relsens (og dermed revolutionens) forbundsfælle.
("Den æstetiske dimension. Bidrag til en kritik af
den marxistiske æstetik." Kbh. 1979).

Ligesom æstetik-foragten før i tiden var en forstå-
elig reaktion mod den elitære borgerlige æstetik,
som den kommer til udtryk i megen klassisk og mo-
dernistisk digtekunst og musik, så er det også for-
ståeligt, at den ændrede samfundsmæssige situation
i 70'erne har ført til et mere nuanceret syn på
æstetikbegrebet. Helt alment har krisen afskåret
de fleste af os fra den samme grad af udadvendt
selvudfoldelse som vi før havde vænnet os til - og
givet os impulser til at søge sanserubelsen på en
mere indadvendt måde, f.eks. i musik og kunst. So-

cialismens udbredelse har imidlertid ført til, at
mange har fået øjnene op for en alternativ, ikke-
borgerlig kultur og dens mere kollektivt prægede
værdier - en kultur som venstrefløjen selv har for-
søgt at videreudvikle gennem festivaler, ø-lejre,
basisgrupper, fællessang, folkebevægelser og meget
mere. Og endelig tror jeg en tredje ting også er
vigtig for den vågnende æstetikinteresse. Denne tre-
die ting er en følge af, hvad jeg vil kalde "ven-
strefløjens afmagt over for krisen": Her har ven-
strefløjen i årevis analyseret og afsløret det nu-
værende samfund, ja har måske endda på det kultu-
relle område været førende. Men dels har det poli-
tisk ikke ført til større opbakning ved f.eks. fol-
ketingsvalgene end 10% af befolkningen, dels har vi
de sidste par år f.eks. set, at millioner af unge i
den vestlige verden har ladet sig rive med af dis-
cobølgen - på trods af at vi kan påvise denne bøl-
ges reaktionære funktion. Eller kan vi? Netop over
for et fænomen som discobølgen synes venstrefløjens
uformåenhed over for at forklare - og bekæmpe -
Travoltas æstetiske virkemidler åbenlyst.
De tre bøger, der her skal omtales, har tilsynelad-
ende ikke meget til fælles. Men de er hver på sin
måde på sporet af en alternativ æstetik og mere
folkelige kulturformer. Lad os tage dem én for én.

Leif Ludvig Albertsen er professor i tysk littera-
tur ved Århus Universitet. Universitetspolitisk
står han til højre, men i sin faglige produktion er
han kendetegnet ved en åbenhed og en nysgerrighed,
der nok kan inspirere. Og "Lyrik der synges" er for
en bredere kreds det mest inspirerende han indtil
nu har udgivet.

Udgangspunktet i bogen er, at der findes to slags
lyrik, nemlig lyrik der læses og lyrik der synges,
og at den første traditionelt regnes for finere end
den anden. Når forskerne endelig beskæftiger sig
med det, som folk synger, sker det med pincet:

"Man jager efter manipulationen bag teksterne,
som om ikke al litteratur, fra den højeste til
den jævreste, levede af at manipulere; man for-
dømmer det element af jeg-ved-øj-hvad i tek-
sterne, der hensætter brugeren i trance, som
om ikke trance også kan bruges til noget godt.
I stedet skulle man prøve at finde frem til de
kræfter, de stærke kræfter med folkelig appel,
der findes i f.eks. sange, og prøve at nyttig-
gøre dem..."

(s. 9)

Trance er et nøgleord, og bogens formål er at finde
frem til æstetikken bag de sangtekster, som bruges
kollektivt, på en måde så solidariteten med disse
sangtekster fastholdes. Det er bedre at kanalisere
behovet for trance via kollektiv sang (f.eks. -
kunne jeg tilføje - ved at skabe nye socialistiske
sange) end at benægte og undertrykke behovet.

I sin søgen efter denne alternative æstetik går Al-
bertsen først tilbage til roden til splittelsen mel-
lem de to slags lyrik i anden halvdel af 1700-tal-
let, hvor ideen om den geniale kunstner opstod sam-

tidig med opkomsten af det nye borgerlige samfund.
I Danmark forløb udviklingen dog anderledes end i
Tyskland - fordi borgerskabet udviklede sig ander-
ledes, men bl.a. også fordi adskillige store dir-
gere skrev salmer og folkelige sange i det 19. årh.
(det holdt de op med i det 20.). I den forbindelse
vover Albertsen den vist noget tvivlsomme påstand,
at det bl.a. skyldes en "tradition for ypperlige
sangkomponister" (s.19). - Alt i alt er dette kapi-
tel lidt for populariseret efter min smag; på trods
af de bedste hensigter hos Albertsen, kommer vi fak-
tisk ikke for alvor bag om de store personlig-
heder.

Herefter karakteriseres to vigtige trance-elemen-
ter: Rimet, der manipulerer med os, fordi det fore-
gøgler en logisk indholdsmæssig sammenhæng, som ik-
ke behøver være til stede, og fodslaget, som groft
sagt blev mode o. 1750 og som ved gentagelsesvirk-
ninger sammen med rimet skaber strofer og refrain -
den overordnede struktur. Forholdet mellem melodi
og tekst berøres også, og Albertsen fremhæver, at
der ofte ligger et yderligere trance-element i
spændingen mellem tekstens metrum og melodiens
taktinddeling.

I kap. 3 beklager Albertsen med rette mangelen på
grundlæggende sangsociologiske undersøgelser, som
kunne belyse, hvordan brugssituationen indvirker på
en (gruppe-)sangs udformning, på dens overlevelsese-
chancer og på dens tilslibning ved brug. Nogle af
disse ting tager han så selv op. Han forsøger at
forklare en sangs gruppebekræftende effekt med be-
grebet anamesis, der betyder, at man mindes og sam-
tidig gør nærværende:

"Alle sange, der før er sungne ved betydelige
lejligheder, det være sig Internationale eller
Jeg er træt og går til ro, overdrager erin-
dringen om hin tidligere lejlighed til den
syngendes øjeblik, måske ikke gennemreflekte-
ret, men desto mere magtfuldt. Hvis man i øv-
rigt solidariserer sig med de gange, man før
har sunget vedkommende sang, og de følelser,
man dengang følte, bliver sangen en katalysa-
tor for dem. For en gruppe med tilnærmelses-
vis det samme erfarings- og oplevelsesgrund-
lag bliver de enkelte syngendes følelsesud-
sving parallelle; gruppen svinger, den styrkes
som gruppe."

(s. 56)

Anamesis-begrebet forklarer også, hvorfor kun én
melodi føles som den rigtige til en bestemt sang,
og dets negative modstykke er i øvrigt nostalgi
(den sang vi mindes, når vi hører den, men i øvrigt
ikke selv bruger).

Nogle vil måske stille sig skeptisk over for et så
uhåndgribeligt og tilsyneladende ahistorisk fæno-
men, som denne "anametiske effekt" - men også her
gælder, at det er bedre at prøve at indkredse og
præcisere den slags massepsykologiske virkninger
end at afvise dem, fordi de ikke er håndgribelige
og "materielle" nok. Grundlæggende har Albertsen
uden tvivl ret i sin påvisning af effekten, selv
om man kunne ønske en diskussion af forholdet mel-
lem melodiens og tekstens betydning for dens ska-



belse. Men i bogen kommer det til at fremstå, som om det kun er sange, der evner at katalysere en annametisk effekt. Kan ikke også lugte, berøringer, syns-, smags- og høreindtryk have samme effekt?

Endnu et vigtigt trance-element fremhæves i dette kapitel: De "skønne steder". Det er passager i en sang, som rummer en privat glans næsten uafhængigt af den omgivende helhed (s.72). For mange af os er det steder som "Han red sig under ø", "På stjerntæpper lyseblå", "en gravensten som smager", "tonernes vuggende fald". Og Albertsen strammer sit synspunkt næsten provokatorisk op, når han s.74 hævder, at i selve brugssituationen er det ikke tekstens mening - heller ikke i detaljen (hvad fa'en betyder "tonernes vuggende fald"?) - der er fængslende. Funktionen er vigtigere (jfr. s.59 & s.149).

Kap. 4 indfører et sidste vigtigt trance-element, kliché'en, der forstås positivt som "et praktisk illustrerende sætsykke, som man kan bruge igen og igen i beslægtede sammenhænge, og som kan regne med at blive forstået nogenlunde på samme måde af størstedelen af publikum, - noget der er mere praktisk og træfsikkert end et forsøg på at udtrykke sig spontant og originalt." (S.76). Og der parallelliseres til dagligdags vaner, som vi jo ikke skammer os over eller kræver skal gennemtænkes hver gang.

Resten af bogen består nu af konkrete analyser ud fra den her fremlagte æstetik (som selvfølgelig er endnu mere nuanceret end jeg har kunnet give indtryk af). Kliché-begrebet illustreres gennem analyse af alle verdens nationalhymner. Her viser sig det pudsige, at netop de hymner, som man skulle tro frem for noget udtrykte de nationale særegenheder,



To musikkulturer: Herbert Hansen og Bent Mundeling spiller sav og harmonika i et øltelt på Egeskov marked (foto: Dansk Folke-mindesamling, 1976); Leopold Stokowski dirigerer et symfoniorkester.

har så mange klichéer tilfælles, at man ofte ikke ville kunne gætte landet, hvis ikke dets navn direkte blev nævnt. (En tiendedel af verdens nationer har da også draget konsekvensen: Deres hymner har ingen tekst!). I øvrigt belyser Albertsen kunsthymnens nedbrydning gennem brug ved kirkens brug af salmer - hvilket, lettere misforstået, gav anledning til en skarp reaktion i Kristeligt Dagblad, da bogen blev anmeldt - og der gives analyser af sange, som har været ude for at få en helt ny funktion (bl.a. "Internationale" i dens fire danske versioner). I afslutningskapitlet opsummeres bl.a. sanglyrikkens sproglige (retoriske) effekter, og Albertsen opfordrer til praktisk brug af de erkendelser, bogen har givet, og som Albertsen selv mener er alment gyldige på mange punkter. Han stiller sig generelt noget skeptisk over for fællessangens muligheder i fremtiden i konkurrence med den elek-



Fællessang under anti-atomkraft marschen
Stevns-København i sommeren 1978. (Alfa Foto).

troniske industri (s.62-63); men mener dog, at grupper med et "optimistisk perspektiv" kan bære den videre (s.159). Hvis Albertsen er i tvivl, kan jeg fortælle ham, at de folkelige, mere eller mindre socialistiske, bevægelser i dagens Danmark har det godt og nok skal sørge for at føre fællessangen videre.

Albertsen kommer vidt omkring i sin bog. Men måske burde han have forholdt sig mere direkte til den (siden Karl Clausen) traditionelle skelnen mellem den kultiverede "folkelige" sang og så de ikke-formuendes "folkesang" (f.eks. nid- og skæmteviser). Det er hovedsagelig den første slags, Albertsen skriver om. Gælder der virkelig samme æstetiske love for de to? Har de samme funktion?

Mærkelig nok beskæftiger Albertsen sig faktisk ikke med sange fra de sidste 30 år. Man savner en stillingtagen til popmusikken, der jo også har fungeret som gruppesang ved fester o.l., og ikke mindst savner man venstrefløjens nye sangtradition i 60'erne

og 70'erne. Her havde været rig lejlighed til at komme ind på den Karl Clausen'ske problematik omset til moderne industrisamfund. Man kan ikke bebrejde Albertsen, at hans udgangspunkt er teksterne, og at han ikke har skrevet en egentlig sangsociologi, der også omfatter melodiernes æstetik. Han er helt klar over, at melodi og tekst er et hele (og får da også sagt noget om melodierne undervejs), men man kunne ideelt set ønske sig hans resultater udbygget sociologisk og musikalsk. Til slut skal det siges, at bogen er meget velskrevet (stedvis dog en anelse friskrygagtig). Den har garanteret ikke sagt det sidste ord om sit emne, bl.a. fordi den rejser lige så mange spørgsmål, som den besvarer. Den ægger (manipulerer!) gennem sit sprog og sit indhold til selvtænkning - og det er en fornem kvalitet.

Lars Lönnroth er ligeledes (yngre) professor, nemlig i litteraturvidenskab ved Ålborg Universitetscenter. Lönnroth, der tidligere især har skrevet om islandske sagaer, Bellman og litteraturforskningens metodeproblem, er en kontroversiel person på det nordjyske universitetscenter. Tilhængere ser i hans skarpe tunge en nyttig revser af visse venstreorienterede tendenser, mens modstandere mener, at han "blander sig" for meget, og beskylder ham for at have en Erhard Jacobsen-lignende rolle på Centret. Hvorom alting er: Det er en kendsgerning, at Lönnroth i adskillige tilfælde har været ret aktiv for at forhale stillingsbesættelser, når der var venstrefløjens folk involveret - det gælder i øvrigt bl.a. musikstillinger.

Det er ikke desto mindre en spændende bog, han har udgivet. Som titlen siger, er Lönnroth på sporet af æstetikken bag den mundtligt formidlede digtning. Bogen består af et teoretisk indledningskapitel, 12 grundige analyser af lige så mange mundtligt fremførte skandinaviske tekster (de fleste sunge eller med musik til), et ligeledes teoretisk, generaliserende slutkapitel, samt et kort bibliografisk efterskrift, et udførligt og nyttigt noteapparat og et stikordsregister. Analysernes hensigt er først og fremmest at redegøre for, hvordan tekstens form og indhold betinges af fremførelsessituationen (s.7), og bogens mere praktisk/politiske sigte er, at læseren gennem analyserne skal rustes til bedre at kunne tage stilling til "vissa mediepolitiske problem som har att göra med den muntliga textförmedlingens sociala villkor. Genom att studera hur denna förmedling fungerat i äldre tid kan vi möjligtvis bilda oss en föreställning om hur den kommer att gestalta sig i framtiden." (S.25). Lönnroth betoner, at bogen ikke i første række er skrevet for akademiske specialister.

Bogens teoretiske udgangspunkt er en sammensmeltning af flere forskellige ting. Lönnroth er inspireret af franske strukturalister og af den ideologikritiske tekstanalyse-metode (Lévi-Strauss, Roland Barthes og forskellige danske efterfølgere). Men hertil kommer påvirkning fra massekommunikationsforskning, retorik og folklørisik (Habermas med efterfølgere, Arnholtz, Parry & Lord, Bronislaw Malinowski, Vladimir Propp).

Habermas' teori om den borgerlige offentlighed og hans skitse af den feudale, "repræsentative offentlighed" er naturligvis et fundament. Men herudover fremhæver Lönnroth meget rigtigt, at Habermas ikke beskæftiger sig med bondesamfundets offentlighedsformer (eller "halvoffentlige" former), som eksisterede fra tidlig middelalder og langt op i moderne tid (s.22 ff). Disse sidste former var centreret omkring markeder, ting samt arbejds- og fritidssysler på bondegårdene, og de må stå centralt for et studium af mundtlig digtning. Lönnroth udgår i øvrigt fra en ret enkel kommunikationsmodel (s.10),

og hævder at udviklingen historisk er gået fra bondesamfundets tovejskommunikation til det moderne industrisamfundens envejskommunikation (elektroniske medier) - med en masse mellemformer (s.11 & 389). Denne påstand synes mig dog lidt for generel; også den feudale repræsentative offentlighed var udelukkende en envejskommunikation.

Lönnroth mener, at al mundtlig fortællende digtning har nogle fælles egenskaber, og her støtter han sig på to amerikanske forskere, Milman Parry og hans elev Albert B. Lord. Parry og Lord studerede bl.a. sangfortællinger på vers i Jugoslavien, og nåede frem til en generel teori om, at en sådan digtning udformes af traditionelle formler efter traditionelle regler. Inden for et givet forråd af formler improviserer sangeren så - alt efter fremførelsessituationen. (Lord: "The Singer of Tales". Cambridge, Mass. 1960). For Lönnroth rykker derfor studiet af de traditionelle byggestene i centrum, og i anden omgang studiet af de enkelte digtgenrers univers. Ved "univers" forstås Lönnroth genrens eget virkelighedsbillede, der bestemmes af dens emnekreds og dens synsvinkel. Så at sige bag om universet finder Lönnroth nogle myter, dvs. et "ideologisk bestemt forestillingskompleks" som dirigerer både udvalget og oplevelsen af alt det, der tilsammen udgør tekstens univers. (Dette særlige mytegreb stammer fra Malinowskis "Myth in Primitive Psychology" fra 1926). Analysen har bl.a. til opgave at afsløre myternes funktion i det miljø, hvor digtet først fremførtes. (S.18-20).

Denne strukturalistiske indfaldsvinkel ligger også bag bogens titel, "Den dobbelte scene". Scenen er dobbelt, fordi beretteren fremsuggerer en fiktiv verden (tekstens univers) oven i fremførelsessituationens virkelige (dvs. scenerummet).

De 12 konkrete analyser er struktureret, så de først bringer teksten, evt. med oversættelse. Derefter skildres den typiske situation, hvori den pågældende tekst eller genre formidles til publikum. Så gennemgås kommunikationstypens historiske udvikling med vægt på det socialhistoriske. Der gives som regel en genre- eller motivhistorisk udredning, og til slut følger en mere detaljeret tekstanalyse, hvor strukturer, formelementer og ideologisk budskab struktureres og perspektiveres. De 12 tekster er udvalgt, så de dels repræsenterer forskellige tidsperioder fra Edda-kvadene til vore dage dels forskellige miljøer dels forskellige genrer. På trods af den store spredning er Lönnroth dog heldigvis ikke i tvivl om, at tekstanalyserne i sig selv hverken kan "bevise" eller "dementere" de teorier, som bogen bygger på.

De grundige analyser fører nogle gange til forfriskende og diskutabile resultater. Da Lönnroth konsekvent tager udgangspunkt i nedskrivningssituationen, ser han f.eks. Edda-kvadet Voluspá ("Vølvens spåsom") som et udtryk for 1200-tallets islandske høv-

dingemiljø - og hverken for folkevandringstidens germanske krigermiljø eller vikingetidens bondesamfund. Voluspá brugtes - sammen med sagaerne - ideologisk i høvdingenes festsale over for bønder og trælle til at bortforklare "fristatens" undergang.

Mandjævningen mellem kong Östen og kong Sigurd fra Snorres Heimskringla tolkes som en fremstilling af på den ene side kongemagtens og den nye herskerklasses høvisk-feudale ideer og på den anden side det gamle samfunds vikingedyder - hvor det nye sejrer. Den typiske scene for denne fortælling er nemlig hirdens drikkelag i kongens gæstebudssal.

Analysen af Elverskud er et godt eksempel på, hvordan Lönnroth illustrerer den historiske udvikling af det socialt bestemte forhold mellem traditionsbæreren og publikum. Traditionsbærers betydning fremhæves af, at udgangspunktet for analysen er den version af balladen, som soldaterhustruen Greta Natterberg fra Östergötland sang i 1812, og Lönnroths konklusion er, at visen her fungerede som et tragikomisk melodrama(!). Men vi får også et tilbageblik på visens oprindelse i bretonske, skotske og vestnordiske versioner. Og på dens funktion som dansevis hos overklassen i middelalderen, og herefter - idet han følger Thorkild Knudsens teorier - som både arbejds- og dansevis hos de lavere sociale lag.

En anden yngre forsker, der har studeret mundtlig kultur, nemlig marxisten Sigurd Kværndrup, tolker i sin store og glimrende indledning til Samlerens "Antologi af nordisk litteratur", bd. 1, Voluspá mere generelt som en kultisk spådom om stamme-kastesamfundets undergang og feudalsamfundets komme. Og så han mener, kvadet har fungeret som legitimering for den herskende klasse, men antager, det er digtet af "en rejsende vølve" omkring år 1000. (Antologien s.70-74). Kværndrup går ikke ind på Heimskringla, men antyder, at middelalderballaderne generelt må regnes for at være "folkedigtning" (s.st. s. 106-07) - hvilket bestemmer et nyt. Man får jo ligefrem lyst til at læse mere om Skandinaviens farverige "middelalder" ved at se meningerne brydes på denne måde.

Synet på "Vår Gud är oss en väldig borg" som kampsang og ideologisk våben for Stockholm-borgerskabet og statsmagten i Gustav Vasas skikkelse er sundt. (Jeg har selv anlagt et beslægtet syn på et dansk materiale i MODSPIL nr. 3). Kapitlet er i øvrigt ét ud af flere eksempler på, at Lönnroth tilsyneladende er bedre orienteret i dansk end i svensk litteratur: Hvis han havde inddraget Hildemans disputats, "Politiska visor från Sveriges senmedeltid", ville han mere konkret have kunnet sat salmen i relation til den svenske kongemagts veludviklede (vise-)propagandavirksomhed i senmiddelalderen. I denne sammenhæng savner man ligeledes en konkretisering af den repræsentative offentligheds, og evt.

"modoffentlighedens", struktur og funktion omkring reformationen i Sverige.

I Bellman-analysen er Lönnroth på hjemmebane. Den svenske digter ses, måske lidt overraskende, som en udløber af den middelalderlige karnevalskultur (s. 145) - men naturligvis på de nye præmisser, som det opkommende borgerlige samfund sætter. H.C.Andersens Svinedrenge analyseres som oplæsning i københavnske borgerhjem, og Gluntarne som udtryk for studentermiljøet i Uppsala i 1840'erne, hvor studenterbevægelsen var på overgangen til konservativ salonfæhighed.

"Arbetets söner" har altid været en af den svenske arbejderbevægelses mest populære sange. I begyndelsen fungerede den som revolutionær kampsang; men senere blev den betragtet som typisk reformistisk, hvad Lönnroth forklarer ud fra arbejderbevægelsens udvikling. Man mindes Albertsens, men Lönnroth konkluderer, at det er mystikken og de gammeltestamentlige visioner, der betinger sangens slagkraft, ikke dens eventuelle "realisme" eller politiske analyser af dagligdagen (s.259).

Det mangetydige fænomen Evert Taube analyseres ud fra sømandsvisen om "Fritiof och Carmencita", hvor en borgerlig lyrisk tradition sammensmeltet med kabaretttraditionen. Et folkesagn om frimurere bringer os ud blandt landproletariatet i Småland i 1930'erne, hvor fortæller-repertoiret "samtidigt är konservativt och potentiellt revolutionär" (s.297). Modernist-digteren Liddegren ses som udtryk for en generation af intellektuelles (efterkrigs-)livsførelse med succes i radio og på grammfon, og endelig analyseres ABBA's "Money, money, money" som det perfekte afpassede udtryk for 70'ernes medieteknik og kommercielle kulturindustri (karakteriseret af en særlig tekstlig og musikalsk dobbeltbundethed). - Man kommer vidt omkring og får lyst til at vide mere for at forstå sin egen samtid og dens utroligt forskellige kulturudtryk.

Bogens styrke er, at den altid betragter teksten i sit fremførelsesmiljø (nogle gange både forfatterens og en eller flere senere optegnelser miljø, hvorved vi i flere tilfælde kan spore tekstens ændrede funktion), ligesom det også er meget værdifuldt, at vi altid får en skitse af genren bag teksten og denne genres historiske udvikling. Jeg synes dog bogens slutkapitel er en smule skuffende. Kapitlet opremser bogens resultater og filosofierer lidt over forholdet mellem kulturindustri og alternativ kultur i fremtiden. Resten af bogen lægger op til en sammenhængende teori om historien, i dette tilfælde altså den mundtlige digtnings udvikling. Men Lönnroth forsøger i denne bog at sammensmelte forskellige ældre og nyere teorier, og han har ikke selv en sammenhængsskabende historieteori. Bogen inspirerer først og fremmest gennem sine konkrete analyser - selv om det undrer, at Lönnroth ikke anbefører noderne til de tekster, der har melodier, og

i øvrigt næsten ikke går ind på musikens betydning. Man kan lære mange ting af en socialhistorisk orienteret kulturradikalisme af Lönnroths type - lad det være sagt utvetydigt. Men jeg har lyst til at komme med et par mere generelle bemærkninger om kulturradikalismens rolle i dagens kulturliv, for den er problematisk. Mange kulturradikale har svært ved at forholde sig til samtiden, og når de gør det, er det hyppigt for at nedgøre den brede befolknings kultur. Hvis en analyse af ABBA ikke indirekte skal komme til at tage afstand fra de mennesker, som hører ABBA, så må den tage de behov alvorligt, som ABBA's musik er en skintilfredsstillelse af. Og i studiet af ældre kulturprodukter er de kulturradikale efterhånden gode til at påvise deres funktion i datiden, men "glemmer" deres funktion i dag. Hvad hjælper det, at videnskaben kan påvise, at bestemte kulturprodukter engang har været led i en progressiv samfundsudvikling - hvis de i medierne og i uddannelsessystemet fungerer undertrykkende over for folks aktuelle behov og som led i skolens sorteringsmekanisme. En videnskab der systematisk går uden om dette aspekt, fungerer med eller mod sin vilje som et led i denne undertrykkelse.

Peter Burke's bog hedder "Popular Culture in Early Modern Europe", og er noget så velkomment som en sammenfattende skildring af folkekulturen i Europa og dens udvikling fra 1500-1800. Noget sådant er mig bekendt aldrig forsøgt før. Ganske vist er der inden for den sidste snes år lavet mere begrænsede nationale synteser af historikere (og sikkert også af andre) som Caro Baroja, R. Mandrou, N.Z. Davis og E.P. Thomson. Og i samme periode har venstrefløjens i Vesten genopdaget folk som den sovjetiske litterat Michael Bachtin og hans teorier om en folkelig "latenterkultur". (Centrale uddrag af Bachtins to hovedværker findes på tysk i "Literatur und Karneval", München 1969. Her kan man også læse den spændende historie om den funktion, Bachtins teorier havde i Stalin-tidens Sovjet). Men ingen har før vovet at give sig i kast med en så omfattende syntese som Burke. Han er da også undskyldende over for sin dristighed i forordet. Ikke desto mindre synes han godt rustet til opgaven. Burke har undervist i europæisk historie ved University of Sussex siden 1962, han har skrevet eller været udgiver af en del social- og kulturhistorisk orienterede specialværker om perioden, og endelig har han været på studierejser til forskellige europæiske lande (bl.a. Norge og Sverige). Burke har bl.a. været udgiver af "Economy and Society in Early Modern Europe, Essays from Annales" (London 1972), og at dømmet efter det forord, han her har skrevet, føler han sig på linie med det historiesyn, man finder hos den franske "Annaleskole" (bl.a. interesse for lange udviklingslinier, for totalhistorie, for overordnede strukturer mere end

konkrete begivenheder og personer, og for opvurdering af bl.a. socialhistorie).
Folkekultur ("popular culture") defineres i forordet som "...uofficiel kultur, den kultur man finder hos dem, der ikke er en del af eliten, de 'undergivne klasser' som Gramsci kaldte dem." Modsætningen er den lærde, dannede kultur ("learned culture"). Folkekulturen bæres af en række mere eller mindre veldefinerede sociale grupper, hvoraf de mest fremtrædende i perioden er bønder og håndværkere. Begrebet folkekultur indbefatter folkesange, folkemusik, folkesagn, opbyggelige billeder, kunsthåndværk, mysterie- og farcer, flyveblads litteratur og ikke mindst folkelige fester af enhver slags. Listen kunne endda gøres endnu længere.
 Men kultur i den Burke'ske betydning er ikke bare døde ting. Meningen er, at udrede det "system af fælles meninger, holdninger og værdier, og de symbolske former (fremførelser, håndværk) hvori de udtrykkes og legemliggøres" (forordet). Burke er på sporet af folkekulturens værdier, fordi han mener, de stadig kan sige os noget, og fordi prisen for det industrisamfund, der udslettede dem, kan være for høj (f.eks. s.285 - den forsigtige formulering er karakteristisk).
 Bogen, der er velskrevet på en typisk engelsk måde og som ikke kun henvender sig til specialister, er delt i tre hoveddele. Første del handler om de intellektuelles genopdagelse af "folket" fra anden halvdel af 1700-tallet. Men i øvrigt afgrænser den begrebet folkekultur, den bestemmer variationerne og det fælles i folkekulturen, og den diskuterer hele kildemateriale-problematikken. Anden del giver så en struktural beskrivelse af folkekulturen: Hvordan den formidles, dens skabelsesproces og traditionelle former, dens helte og skurke, dens fester og i det hele taget dens værdiforestillinger og funktion. Tredie del skildrer endelig de ændringer, der sker i folkekulturen i takt med udviklingen 1500-1800. Bogen afsluttes med et helt uvurderligt noteapparat til de enkelte kapitler, en "udvalgt bibliografi" på 600-700 titler, der viser forfatterens belæsthed på henvend en halv snes forskellige sprog, samt et person- og sagindex.
 Burkes grundsyn er, at folkekultur skal studeres komparativt (sammenlignende) over et større område. Den folkekultur, bogen studerer, strækker sig geografisk fra Norge til Sicilien, fra Irland til Ural. Det siger sig selv, at Burke for at realisere sit mægtige projekt har været nødt til at sprænge de traditionelle faggrænser, og bogen bygger da også på metode og litteratur fra (især) videnskabsgræne som historie, folkloristik, litteraturvidenskab og etnologi.
 Det er en håbløs opgave at skulle give et udtømmende billede af alle de emner, som Burke får berørt i bogen. Men nogle af hans centrale teser kan vist sammentrænges til følgende: Europa havde grundlæggende

to forskellige kulturtraditioner i perioden, nemlig folkekulturen og den herskende klasses lærdomskultur. Flertallet havde kun én kultur, folkekulturen; men eliten var kulturelt "flersproget" i 1500-tallet, idet den ud over sin egen lærdomskultur også deltog i folkekulturen (s.28). Her sker imidlertid en tydelig udvikling gennem periodens tre århundreder, idet overklassen gradvis trækker sig tilbage fra folkekulturen, således at de to kulturer står uden direkte forbindelse med hinanden sidst i 1700-tallet - netop på det tidspunkt hvor de intellektuelle "opdager" folkekulturen (s.29 & kap.9). Burke opererer med en todelte reform af folkekulturen sat i værk af de lærde, først og fremmest gejstligheden. Første fase, hvor man forsøgte at udrydde de hedenske rester, skabe adskillelse mellem religiøs og verdslig og indpode en ny mere asketisk moral, strækker sig fra reformationen frem til o.1650. Anden fase, der præges mere af lægfolk og af verdslig tænke- og dækker 1650-1800. (Det synes oplagt at konfrontere denne reformtanke med Max Webers ideer om en sammenhæng mellem "protestantisk etik" og "kapitalistisk ånd", især da både Calvin og pietismen nævnes som en del af reformen. Men den diskussion har Burke ikke villet tage op). Burke mener, at handelskapitalismen fremmede i det mindste de materielle sider af folkekulturen, indtil den industrielle revolution udryddede den gennem sin "kommercialisering" af produktionen og fritiden (s.244ff). Folkekulturen ses i øvrigt ikke som en enhed; det betones, at den bæres af forskellige sociale grupper som håndværkere, bønder, hyrder, minearbejdere, soldater, sømænd, - ja, endog "subkulturer" som tigge og tyve. Også religiøse, kønsmæssige og regionale forskelle fremhæves (kap. 2). Folkekulturens forskellige udtryk fra folkeviser til teaterstykker ses som varierende kombinationer af forskellige elementære former og formler (inspirationen fra ovennævnte Parry & Lord mærkes også her). De folkelige fester, specielt karnevals-/festelavnsfesten, med hovedtemaerne mad, sex og vold, tolkes som på én gang social protest og et afreagerings- (og dermed kontrol-)middel - en tankegang jeg tror har meget for sig. Sammenfattende mener Burke, at folkekulturen tematiserer de samme emner gennem hele perioden; men at der kommer nye emner til, og at der sker en gradvis verdsliggørelse og en politisering, der bl.a. har sin forklaring i staternes centralisering, hærenes vækst og læsefærdighedens og de skrevne mediers udbredelse (s. 269-270).
 Selvfølgelig er der også musik i alt det her. Folke- og især visesang nævnes og analyseres mange steder spredt ud over hele bogen. Jeg har med vilje ikke villet trække dette aspekt isoleret frem - når en af bogens pointer er, at det hele hænger sammen.
 Som man kan forstå, er Burkes indfaldsvinkel til historien altså social- og kulturhistorisk, og han a-



Musik i en folkelig og politisk sammenhæng i dag - en OOA-demonstration. (Alfa Foto).

nalyserer f.eks. ikke udviklingen 1500-1800 som et spørgsmål om overgang fra feudal til kapitalistisk produktionsmåde. Hans analyser er imidlertid ofte materialistisk funderede (måske et eksempel på, at materialistisk betragtningsmåde er noget mere nærliggende for f.eks. folkeloristik og etnologi end for f.eks. musikvidenskab) - selv om han enkelte gange får rodet sig ud i idemæssige forklaringer, som ikke kan holde for en dybere betragtning. (F.eks. konkluderer han s.280-81, at overklassens tilbage-trækning fra folkekulturen skyldtes, at denne kultur var relativt statisk, mens lærdomskulturen udviklede sig meget hurtigt. En sådan konklusion burde ikke få lov at stå alene, da der selvfølgelig er materielle - sociale og økonomiske - grunde til, at udviklingen forløb således i perioden. I det hele taget kunne man have ønsket konturerne af periodens

økonomisk-politiske udvikling trukket skarpere op i bogen, end det sker i slutkapitlet). En enkelt udeladelse i bibliografien undrer mig, nemlig Habermas' "Borgerlig offentlighed" - og dermed mangelen på en offentligheds- og publicistiksynsvinkel. En inddragelse af hans skitse til et feudalt offentlighedsbegreb kunne have givet diskussionerne af folkekulturen som protestform eller ej perspektiv. Og jeg tror, det er mere frugtbart at anskue folkekulturens overtagelse af kirke-lige former til eget brug som et spørgsmål om at udtrykke sig gennem ét af flere medier - og ikke som et spørgsmål om "gesunkenes Kulturgut" (jfr. s.123). Også studiet af "flyveblads- og folkebogs-kulturen", som Burke mener er en formidler mellem lærdomskultur og folkekultur, kunne have vundet ved inddragelse af en offentlighedssynsvinkel.

Det er en billig fornøjelse at gå på jagt efter eksempler på, at Burke kunne have været bedre inde i danske forhold. Det er en flot påstand, at de hundrede viser, som Anders Sørensen Vedel fik trykt i 1591, tilhørte menigmand i 1500-tallet (som Burke helt uproblematiserende antager s.282). Tværtimod kunne eksemplet Danmark, nærmere bestemt Vedels og Syvs visebøger samt flyveblade, have givet Burke konkret materiale til studier af, hvordan trykken har bevaret viser, som var gået ud af mundtlig tradition, men senere igen blev optaget i den - et problem Burke opkaster, men lader stå åbent s.257. Det er vist under lavmålet at gøre opmærksom på, at adskillige danske - og svenske - bogtitler gengiver sløset; men man er vel ikke ren chauvinist, når man trods alt undrer sig over, at hverken Svend Grundtvig eller Evald Tang Kristensen er nævnt i selve

bogen, og at kun Grundtvigs "Danmarks Folkeviser i Udvalg" (men ikke "Danmarks gamle Folkeviser" eller værker af Kristensen) er med i bibliografien. Tang Kristensens fantastiske indsamlinger i Jylland sidst i 1800-tallet kunne have henledt opmærksomheden på det faktum, at folkekulturen i de fleste europæiske lande aldeles ikke forsvinder o.1800, men tværtimod i visse tilfælde lever i bedste velgående langt op i det 20. årh. (jfr. Sven Nielsens artikel om dansk folkesang i 19.-20.årh. i MODSPIL nr.3). England har en særstilling, fordi folkekulturen her først af alle lande rammes af kommercialiseringen. Men selv her lever folkesangen videre under de nye betingelser, som vi kan se af A.L. Lloyds glimrende bog om "Folk Songs in England" (London 1967). Det er i det hele taget nok så spændende at se, hvordan den gamle folkekultur omformes i industrialiseringskølvand, og hvordan dens forhold er til den kultur, som den nye klasse af industriarbejdere bærer. På en række punkter er jeg ikke i stand til at vurdere Burkes resultater. Men sammenfattende kan det siges, at hvad enten man er enig eller uenig i Burkes hovedtanker, så er bogen et originalt bidrag til forståelsen af folkekulturen i Europa. Den repræsenterer en umådelig mængde viden, og - hvor utroligt det end lyder i betragtning af dens omfattende emne - så er den faktisk ret nuanceret i sin argumentation og i sine ofte forsigtige konklusioner.

MUSIKTERAPI. - HJÆLP ELLER BEDØVELSE?

Martin Geck: "Musikterapi. Hjælp eller bedøvelse. En kritisk diskussion om musikken i samfundet." Hans Reitzel, 1978. Kr. 67,50.

Bogen er oversat fra tysk efter "Musiktherapie als Problem der Gesellschaft" (Stuttgart 1973) med udeladelse af to kapitler om musikterapi i USA og Tyskland. Til gengæld har oversætteren Anna-Lise Malmros skrevet et nyt forord.

Martin Geck (herefter MG) er af profession musikvidenskabsmand, men udgangspunktet for at skrive bogen var hans deltagelse (som kursist) i "Kölner Kurse für neue Musik" i 1972, arrangeret af komponisten Mauricio Kagel. Kursets tema var "Musikterapi."

MG skriver i forordet: "Denne bog, som for mig blev resultatet af kurset, er dog hverken nogen kursrapport eller nogen hyldest til Kagel. Min bestræbelse går langt snarere ud på, med udgangs-

ner. Jeg er overbevist om, at denne bog hurtigt vil blive et standardværk, der også vil kunne bruges af mange andre end folk med faglig interesse i folkekultur.

Ingen af de tre forfattere er marxister, men de er påvirket af 60'ernes og 70'ernes ideologikritik og marxisme - og bør kunne inspirere den anden vej igen.

Albertsen rejser spørgsmålet om æstetikken, "masse-æstetikken" kunne næsten sige, i kulturprodukter der bæres af et kollektiv - i dette tilfælde sange. Musik og sang er et magtigt virkemiddel, der er med i næsten al ting i dag. Midlet kan bruges passiviserende, som i kulturindustriens produkter, men også aktiviserende, så det kan blive bærer af kollektive handlinger. For at kunne bruges personligt og politisk frigørende må vi kende "masseæstetikken" bag tekster og melodier. Her har vi musikfolk en stor opgave - når vi blot ikke taber sammenhængen og det overordnede mål af syne.

Alle tre bøger er på sporet af virkemidlerne bag mundtligt formidlet digtning og sang. Lönnroth prøver at sammensmelte nogle ældre og nyere analysemetoder; men hans givende konkrete analyser viser os på forskellig måde den betydning, som fremførelsessituationen altid vil have for det mundtlige udtryk. Burkes fængslende syntese må få os til at fundere over sammenhængen mellem folkekulturen og arbejderkulturen; den arbejderkultur hvor mundtlig

overlevering den dag i dag spiller en stor rolle f.eks. i England. I dette land har venstrefløjens ligefrem skabt et samarbejde mellem arbejdere og akademikere, som gennem bevægelsen og tidsskriftet "History Workshop" bl.a. arbejder på at indsamle og bearbejde folkets mundtligt overleverede historie i alle dens former og bruge den i dag på forskellig måde. Men det er en anden - og nok så spændende - historie.

De tre bøger må kunne bruges af gymnasielærere, evt. inspirere til tværfagligt samarbejde, hvad enten brugen så bliver direkte eller indirekte. (Jeg har selv - med rimelig succes - brugt Albertsens analyser af "Internationale" i nogle klasser). Endelig minder de tre bøger os om behovet for vel-skrivne og letforståelige fremstillinger af de større linier i (musik-)historien, som henvender sig til undervisningen og til bredere kredse. Alt for ofte har marxister ladet sig nøje med uforpligtende teoretiseringen eller "ideologikritiske kommandoraids i den borgerlige videnskab", som Kristof Kristiansen har udtrykt det. En forfriskende undtagelse har for nylig set dagens lys, nemlig Torben Peter Andersens Danmarkshistorie ("Produktion og Samfund, Danmarks og Nordens Historie". Kbh. 1978). Også musikkulturernes historie og deres brydning den dag i dag ville være nyttig og spændende læsning!

Jens Henrik Koudal

punkt i kurset i Köln, at beskrive den nye disciplin "musikterapi" så informativt som muligt, og med både dens problemer og forhåbninger." (s. 13). Bogen er inddelt i to hovedafdelinger. I den første diskuterer MG musikterapi mere overordnet. Afsnittet hedder "Musikterapi mellem specialpædagogik og socialpsykiatri". MG opstiller spørgsmålene: "Hvilke principielle mål har musikterapien og hvorledes når den sine mål?" (s. 19) og får dem besvaret af for læseren ubekendte fagmænd.

"1: Musikterapien er en særlig del af specialpædagogikken. Mennesker, især børn, som på grund af kropslige skader, hjerneskader eller tidligere miljøskader ikke kan yde visse præstationer

og derfor trues af social isolation, skal understøttes med kompenserende færdigheder, musikudøvelse eller musikforståelse, som skal beskytte dem mod frustrationsoplevelser.

- 2: Musikterapi skaber et gunstigt klima for psykoterapeutiske behandlinger. Patientens spændings-tilstand kan reduceres i en sådan grad, at det bliver muligt verbalt at arbejde sig gennem konflikterne. Hvis patienten spiller selv, kan selvtilliden blive styrket og såkaldte fællesoplevelser kan blive formidlet.
- 3: I den psykiatriske behandling af svære neuroser og psykoser, i særdeleshed hos autistiske¹⁾ børn, giver musikterapien en hidtil ukendt mulighed for at komme i følelsesmæssig kontakt

med patienten." (s. 19f)

Med udgangspunkt i disse tre teser forklarer, diskuterer og kritiserer MG brugen af musik(terapi) både i samfundet inden og uden for hospitalets 4 vægge.

Denne del af bogen står absolut for mig som den mest spændende. MG fremfører en diskussion og kritik af musikterapien, som jeg ikke tidligere har mødt i litteratur på dansk om emnet (der er kun udgivet én bog: "Musikterapi" af Erling Dyreborg, Kbh. 1972).

MG betragter det samfund vi lever i som sygt, og derfor må han være kritisk over for brugen af musikterapien og i det hele taget dens funktion i samfundet. Han slår fast, at "Musikterapien må ikke naivt koncentrere sig om hvordan man skal "helbrede", den må også spørge til hvad den vil helbrede, det vil sige til hvad den vil skabe betingelser for." (s. 25) - Lad mig give et eksempel. I afsnittet om musik i specialpædagogikken fortæller MG om et forløb, hvor en lærer havde udleveret mundharmonikaer til en specialklasse med elever med forskellige handicaps, og de skulle spille en melodi. Der kom en fælles musikoplevelse ud af det, som havde en velgørende indflydelse på atmosfæren i klassen. MG uddrager heraf, at børn i specialklasse ikke blot er sjæleligt eller legemligt handicappede, de oplever også sig selv som ekstremt underprivilegerede, - og det er vigtigt for underprivilegerede at være som andre. Der opstod gennem sammenspillet en socialiseringsproces, som fik børnene til at føle, at de var noget værd. Dette giver kræfter til at kæmpe videre på andre felter (en socialisering til samfundet uden for klassen). MG påstår da, at "det socialpædagogiske arbejde bliver til et samfundsmæssigt-politisk problem." (s. 21) - Det mener jeg er rigtigt, men dermed opstår problemet: Hvad kan man bruge det til?

MG ender med at sige, at "Man skal ikke uden videre forsøge at få minoriteterne til at være glade for, at de kan tilslutte sig en "højere klasse", men også udruste dem til at kunne diskutere denne klasses værdier." (s. 23) - og man må være sig bevidst, at musikkens betydning i specialpædagogikken kan være et middel til manipulation.

Jeg mener MGs kritik er berettiget, men grundlaget for den er forkert. Han konstaterer, at samfundet er sygt, men han går ikke nok ind i hvorfor det er sygt. Han tænker inden for det eksisterende samfunds rammer, han ønsker at opdrage folk til at tage kritisk stilling til det samfund, de er en del af, - en kritik, der gerne skulle munde ud i, at hvert menneske kunne opnå en større individuel frihed til at vælge, hvordan de vil leve deres liv. Som socialist kan man stille mange af de samme spørgsmål som MG, men svarene må i højere grad findes i en grundigere diskussion og kritik (og derudfra evt. forkastelse) af den eksisterende sam-

fundsstruktur.

De samme faktorer gør sig gældende i hans afsnit om "Musik til forbedring af klimaet", som ellers også er en diskussion, der ikke tidligere er fremført af musikterapeuter. - MG siger: "Når man taler om, at musik kan have en gunstig indflydelse på klimaet i det menneskelige miljø, så skal man ikke gøre det uden at være bevidst om den fare, der ligger i dette." (s. 23) - Hvorefter han fremdrager et eksempel om musiks (muzaks) anvendelse på en fabrik, hvor man ved at sætte et musikalsk "overrissingsanlæg" op kan få arbejderne til at føle sig bedre tilpas, i hvert fald i en periode. Men alt dette er kun symptom- og partiel behandling. Muligvis er musiks anvendelse på arbejdspladser ikke udelukkende et negativt fænomen, men arbejderne må gøres bevidste om, at deres arbejdstempo holdes kunstigt i vejret, hvorved produktionen og profiteten til arbejdsgeberen stiger - samtidig med at arbejderens slides fysisk og psykisk op, så hun/han ikke har kræfter til at fungere i hjemmemiljøet. Altså var det fra en helt anden angrebsvinkel der burde tages fat, men det gør MG kun i ringe grad.

Disse problemer skyldes selvfølgelig også hele terapiproblematikken, der beskæftiger sig meget med den helbredende funktion. Man skal resocialiseres til at klare sig i samfundet. Og det kan være med til at virke samfundsbevarende. - Jeg mener, at uanset hvilken form for terapi man beskæftiger sig med, er det vigtigt at man ser bag om terapien. De normer, der er i dagens samfund for om et menneske er sygt eller ej, fastsættes ud fra evnen til at producere i samfundet. Og når så mange mennesker bliver "psykisk syge" på den ene eller den anden måde, er det nok ikke blot menneskene, der er noget i vejen med, men også det samfund menneskene er en del af, og de kræfter der bestemmer hvordan en "normal" tilværelse skal forme sig. Man kan altså ikke beskæftige sig med terapi som et isoleret fænomen, da terapi handler om mennesket, og mennesket er en del af samfundet.

Den anden del af bogen er mere direkte knyttet til Kölner-kurset. Der er en samtale mellem MG og komponisten Mauricio Kagel, en samtale mellem MG og Dr. Harm Willms, en rapport fra en af kursets arbejdsgrupper af kursusedtageren Irmgard Merkt samt en beskrivelse af et terapeutisk forløb for terapeuter af MG selv. Afsluttende er der uden forbindelse med kurset et kapitel af den engelske musikerterapeut Juliette Alvin: "Musikterapi gennem længere tid med en autistisk dreng". Som overgang til interview-afsnittene introducerer MG Mauricio Kagel, hvilket er nødvendigt for forståelsen, da bogen er meget inspireret af, men også kritisk over for Kagels teorier.

Jeg vil ikke komme nærmere ind på MGs og Kagels

diskussion, men blot fremdrage et enkelt af Kagels synspunkter: "Jeg kan godt forestille mig, at når vi ved noget mere om akustik eller om sammenhænge mellem akustisk materiale og akustisk sansning, så vil vi kunne frembringe en virkelig videnskabeligt begrundet terapeutisk musik, som efter min mening ikke kommer til at have noget at gøre med kunstmusik, som ikke har brug for musikkens indhold, men som har musikkens form." (s. 55)

Kagels udtalelse er forståelig ud fra hans måde at arbejde med musikalsk materiale på. Det gives der eksempler på i en beskrivelse af hørespillet "Privat" og i afsnittet "Terapi for terapeuter" (nemlig arbejdet med Kagels "Probe"). - Men ud fra hvad jeg tidligere har sagt, tror jeg ikke Kagel kommer nærmere en løsning af terapiens problemer. Uden at drage flere perspektiver frem vil jeg gøre opmærksom på, at anmeldelsen har en slagside, idet jeg hovedsagelig har beskæftiget mig med 1. del af bogen, da den forekommer mig mest interessant. Men jeg mener ikke det gør så meget, da bogen under alle omstændigheder er værd at stifte bekendtskab med hvilket næsten heller ikke kan undgås, hvis man vil opsøge litteratur på dansk om musikterapi. - Jeg mener ikke det er bogen om musikterapi, men den er et ganske godt oplæg til en videre diskussion af musikterapiens muligheder. Man er herhjemme ved at opbygge en musikterapi-uddannelse på Aalborg Universitetscenter, og i forbindelse med en sådan uddannelse er det meget vigtigt, at man definerer hvad musikterapi er, hvad det kan være og hvordan det skal bruges. Her giver denne bog nogle muligheder, men også for folk der blot ønsker at stifte bekendtskab med emnet er der oplysninger og perspektiver at hente. - Jeg har tidligere mest hørt om musikterapeutisk arbejde med børn. Denne bog introducerer imidlertid hovedsagelig musikterapi med voksne. Afsluttende skal det nævnes, at bogen indeholder en ordliste og en udmærket litteraturliste med en kort omtale af de enkelte bøger.

Trine Weitzø

1) Autisme: tilbøjelighed til at lukke af i følelsesmæssig henseende. Den emotionelle kontakt er således ringe.

IKKE-EUROPEISK MUSIK I MUSIKUNDERVISNINGEN - SKAL MAN FORSØGE SIG MED DET?

Siegmund Helms: *Aussereuropäische Musik* mit 123 Hörbeispielen auf Tonband. Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, Bd. 2 (Hrsg. v. Siegmund Helms, Norbert Linke und Georg Rebscher). Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 1976. 164 sider.

Det er ikke svært at finde grunde til, at ikke-europæisk musik og autentisk europæisk folkemusik næsten ikke bliver brugt i musikundervisningen, hverken i folkeskolen eller på gymnasieniveau. Læreres forudsætninger fra studietiden er få eller mangler fuldstændig, undervisningsmateriale eksisterer ikke, og skolens pladesamling er garanteret på dette område helt utilstrækkelig. Hvad stiller man op med et par plader med Ravi Shankar, et halvsuspekt østeuropæisk folklorensemble og en indiansk fløjtegruppe fra Bolivia? Skal man begynde at indkøbe plader (der er så meget andet man mangler)? Hvor får man fat i dem, og hvor skal man ende og begynde? Hvor kan man i nogenlunde overskuelig form finde undervisningsrelevante oplysninger om denne fremmede musik? Skal man ikke hellere lade det ligge og beskæftige sig med noget, man ved noget om og har erfaring for fungerer i undervisningssituationen? Eleverne står jo næppe på ryggen af hinanden for at komme til at høre kinesisk opera og stammesange fra Burundi. Resultatet bliver måske, at man for at dumme sin samvittighed spiller pladen fra sidste år og snakker lidt om den indiske musiks betydning for Sgt. Pepper og John McLaughlin.

Helms bog "*Aussereuropäische Musik*" er skrevet for at hjælpe den betrængte musiklærer. Det er ikke skrevet til musiketnologer, men til folk med meget beskedne forudsætninger indenfor området. Bogens formål er at levere materiale og baggrundsinformation til undervisningen i fremmed musik, den er ikke en indføring i musiketnologien som sådan (som f.eks. Poul Rovsing Olsens: "*Musiketnologi*").

Bogen er bygget op omkring 123 musikseksempler, der kan høres på det bånd, der følger med den. Ideen med at gå ud fra konkret klingende materiale er glimrende. Ikke-europæisk musik formidles i reglen dårligt gennem europæisk nodeskrift, og det er næsten umuligt selv på grundlag af de bedste transskriptioner at få et indtryk af, hvordan den ofte meget fremmedartede musik egentlig lyder. Og i undervisningssituationen går den jo slet ikke med nor-der. Men desværre! Det der ser så lovende ud og synes næsten grydeklart til at inddrage i undervisningen viser sig at have nogle kedelige minusser.

De 123 eksempler findes på et bånd med en samlet spilletid på 2 timer. Når der også skal være plads til den tyske dame, der annoncerer eksemplerne, kan enhver regne ud, hvor megen tid, der bliver til hvert eksempel. Et musikseksempel på mellem 30 og 60 sekunder er alt for kort til at kunne fungere i undervisningssituationen. Før det er startet, og gemmyterne i klassen er faldet til ro, er det færdigt igen. Måske lykkes det een at få gentaget eksemplet under dybeste koncentration fra klassen, men selv da er det for kort til at give et ordentligt indtryk af musikken og da slet ikke af det formale forløb. Men endnu værre er det, at mange af eksemplerne på båndet er af en så dårlig teknisk kvalitet, at de faktisk er ubrugelige. Mono, båndhastighed på kun 9,5 cm/s, og et ordentligt kopi-sus kunne man endda leve med, men der er i mange tilfælde tale om optagelser, som er i den grad forvrængede og overstyrede, at de slet ikke viser det, der er hensigtsmed dem. Hvad hjælper det, at man står og beskriver det balinesiske gamelan-orkestrets fascinerende klængekarakter, når det eksempel man derefter spiller er så teknisk umuligt, at det alene af den grund vil udløse mishagsytringer fra klassen. Ved udvælgelsen af pladeeksemplerne er der ikke taget nær nok hensyn til indspilningernes tekniske kvalitet (især de ældre Folkways-plader er tit teknisk ringe), og så er der simpelt hen tale om sjusk ved overspillingen; mange af de plader, Helms har hentet sine eksempler fra, er nemlig gode nok. Ikke-europæisk musik kan i sig selv være vanskelig nok at vinde gehør for p.gr.a. sin fremmedartethed, ikke mindst på det klanglige område, så i undervisningen må man i det mindste have nogle ordentlige optagelser at spille for eleverne. At feltoptagelser, der ofte er opstået under vanskelige forhold, ikke kan stå mål med gennemproducerede studieoptagelser, vil klassen nok forstå. Men man kan ikke forvente, at eleverne har samme overbærenhed overfor ældre og/eller teknisk dårlige optagelser, som de hårdede og hårdt prøvede musiketnologer. Ved en gennemgang af optageteknologiens udvikling vil det derimod være nærliggende at spille optagelser på phonograf-valse af grønlandske trommedans fra begyndelsen af århundredet og stålbandsoptagelser med buskmænd fra 40'erne. Her kan man også komme ind på, hvordan musiketnologien har udviklet sig i takt med de teknologiske fremskridt.

Når Helms' eksempler er så korte og teknisk dårlige som tilfældet er, er det godt, at han har hentet dem fra plader som, omend med noget besvær, er tilgængelige og ikke fra publicerede feltoptagelser. Værdien af bogens musikseksempler fordufter jo nemlig ikke fuldstændigt p.gr.a. det dårlige bånd. Der er nøje gjort rede for, hvorfra hvert eksempel er hentet, så bogen kan tjene som en slags vejviser til karakteristiske musikseksempler. Men man må ba-

re selv ulejlige sig med at skaffe pladerne eller overspillingerne til veje. Og så er vi jo tilbage ved en del af udgangsproblemet. Når man nu ville have besværet med at lave et bånd til bogen, kunne man lige så godt have gjort det ordentligt - et par bånd med eksempler af 3 - 5 minutters varighed i en ordentlig teknisk kvalitet. Fordyrelsen ville rigeligt blive opvejet af et sådant materiales anvendelighed i undervisningssituationen.

Bogens eksempler er overskueligt ordnet i nogle primært geografisk bestemte grupper: Afrika, Den nære Orient, Sydasi (Indien, Tibet), Sydøstasi-en, Amerika, og Oceanien/Australien. Eksempeludvalget viser typiske instrumenter og spille- og sangstilarter i de forskellige områder, og jeg synes stort set det er godt, når man ser bort fra båndets minusser. Der er for få eksempler fra Nord- og Sydamerika, hvad Helms selv beklager, og desuden savner jeg lidt flere eksempler på musik hos de få egentlige naturfolk, der er tilbage. På den anden side skal Helms roses for ikke at anlægge et puristisk synspunkt. Han bringer en række eksempler på musikalske blandingsformer, ikke mindst eksempler på europæisk-påvirket musik (bl.a. fra Indien, Japan og Philippinerne).

Og nu til bogens tekst. Hvert af bogens hovedafsnit indledes af en kort karakteristisk af de dominerende træk ved musikken i det pågældende område og en smule om den historiske baggrund og musikens/musikernes samfundsmæssige placering. Det sker i stor udstrækning med anvendelse af citater fra standardlitteraturen. Ved musikseksemplerne er der en kort omtale af den lokalitet/befolkning/stamme, hvorfra optagelsen stammer, en omtale af instrumenter og/eller sangstil og et par analytiske bemærkninger til musikken. Hovedparten af eksemplerne er forsynet med nogle få takter i Helms' egen transskription, som dog er af noget svingende nøjagtighed. Sangtekster er i en del tilfælde brudstykkevis oversat. I en række tilfælde omtaler Helms kort den sociale sammenhæng, den pågældende musikoptagelse er hentet fra, men hovedvægten ligger på den stilmæssige beskrivelse af musikken. Mange af kommentarerne er i øvrigt hentet fra pladenoter.

Den videbegærlige læser vil ret hurtigt komme til kort med Helms' kommentarer og indledninger. Da det er "lærers bog" - og tilmed rettet til den næsten forudsætningsløse lærer - synes jeg nok, at Helms burde have taget nogle flere oplysninger med. Bogen kunne sagtens have båret et halvt hundrede kommenterende sider mere uden derved at miste i overskuelighed. Nu må i hvert fald gymnasie-læreren ty til supplerende litteratur, f.eks. oversigtsfremstillinger som William P. Malm: "Music Cultu-

res of the Pacific, the Near East, and Asia" og Bruno Nettl: "Folk and Traditional Music of the Western Continents" (begge i Prentice-Hall-serien). Den der vil vide mere om den fremmede musiks samfundsmæssige funktion bør læse Alan P. Merriam: "The Anthropology of Music" (Northwestern University Press 1964).

Billedmaterialet i Helms' bog er relativt stort (47 fotos og tegninger), men det er overvejende billeder af "museumsinstrumenter". Der er alt for få billeder af instrumenterne i brug i den sammenhæng optagelsen stammer fra.

Helms indleder bogen med et kapitel, hvor han giver eksempler på den ikke-europæiske musiks indflydelse på europæisk musikkultur og vice versa, og han kommer med forskellige forslag til, hvordan man kan inddrage ikke-europæisk musik i musikundervisningen. Han nævner muligheden af at behandle musikken verdensdel for verdensdel, men jeg tror ikke, det er pædagogisk muligt at lave en sådan musikgeografisk gennemgang. Jeg gad nok se en gymnasieklasses reaktioner efter bare nogle få timer med udelukkende ikke-europæisk musik. Helms' forskellige forslag til en inddragelse af den fremmede musik i forbindelse med gennemgangen af forskellige former for vestlig musik, tror jeg derimod i høj grad er en pædagogisk mulighed. Helms' forslag kommer lidt spredt i indledningskapitlet og også senere i bogen, og det havde været rart med nogle konkrete forslag til undervisningsplaner.

Med udgangspunkt i nogle af Helms' ideer vil jeg skitsere et par muligheder for at inddrage bogens musikseksempler i undervisningen.

1. Ved en gennemgang af musikkens grundelementer kan man f.eks. i forbindelse med
-rytme illustrere vestlig musiks relative rytmiske fattigdom med eksempler på afrikansk slagetøjsmusik (synkron polyrytmik) og indisk trommespil successiv polyrytmik; tyrkisk musik er eminent til "skæve" taktarter;
-skalaer/stemning nævne, at dur og mol kun er to af mange skalamuligheder, og illustrere det med arabiske maqam'er og indiske raga'er; at vores 12-tonetempererede stemning ikke er naturgiven, kan man demonstrere ved den javanesiske slendro-skala (tendens til 5-tonetemperering) og den neutrale tert i megen central- og vestafrikansk musik;
-samklangsforhold tydeliggøre forskellige principper i europæisk flerstemmighed ved hjælp af ikke-europæiske eksempler på bordunsang, parallelsang og kanonisk imitation; eksempler på heterofonisk sang kan spilles i forbindelse med en snak om flerstemmighedens opståen;

-klang sammenligne forskellige vestlige stemmeinstrumenter (bel canto, rock-sang) med hvordan folk synger, f.eks. i Etiopien, Tyrkiet, Tibet, Japan og Brasilien.

2. I forbindelse med nodeklare kan man komme ind på notationens velsignelser og forbandelser, værbegrebet m.v. ved at spille eksempler på improvisatorisk og/eller frirytmsk ikke-europæisk musik og eksempler på musik, som slet ikke lader sig notere med vor nodeskrift (f.eks. jødeharpe).
3. I forbindelse med instrumentklare kan man give eksempler på europæiske instrumenters anvendelse andre steder i verden (f.eks. violinen i Sydindien), man kan følge en enkelt instrument tilbage til dets orientalske herkomst (f.eks. flygel - spinet - psalterium - kanun/santur), eller man kan se på, hvor jazz/rock-musikkens percussion-instrumenter kommer fra (man kan også se på deres anvendelse i ny musik - Stockhausen, Kagel m.fl.).
4. I forbindelse med musikhistorie kan man f.eks. spille eksempler på arabisk musik, hvis man snakker om middelalderens instrumentalmusik, eller man kan spille vestafrikansk og karibisk musik i tilknytning til tidlig jazz.
5. I forbindelse med gennemgangen af ny musik (f.eks. Messiaen, Boulez, Stockhausen, Cage) kan man både på det klanglige og kompositoriske plan drage sammenligninger med østens musik. Man vil måske ligefrem på denne måde kunne præparere eleverne til en mere åben holdning til de moderne komponister.

Alle disse forslag beskæftiger sig med musikken som lyd eller ting (instrumenter), og den fantasifulde musiklærer vil kunne finde på meget mere. Der er imidlertid en mulighed for inddragelsen af ikke-europæisk musik i undervisningen, som Helms ikke nævner, nemlig at beskæftige sig med den som socialt fænomen.

Meget ikke-europæisk musik er uløseligt bundet til bestemte funktioner og kan kun forstås ud fra dem. Den er kun sjældent tilhører-musik, som vi er vant til. Det er derfor også meget nærliggende at inddrage fremmed musik i en gennemgang af forskellige former for funktionel musik, f.eks. i forbindelse med arbejdssang og dansemusik (eks. på begge dele hos Helms). Beskæftiger man sig med musik i en ideologisk/religiøs funktion, kan man i forlængelse af forskellige former for europæisk/amerikansk kirkemusik og religiøs sang spille eksempler på f.eks. koptisk kirkesang, rituel dansemusik hos den tyrkiske mevlevi-sekt, buddhistisk munkesang, vedisk recitation og afrikansk jagtbesværgelse (det hele kan man finde hos Helms).

Man kan også forsøge at forstå en bestemt kulturs/stammes/klasses musik i hele dens sociale sammenhæng. Det er sværere og mere arbejdskrævende, men til gengæld meget givende. Man må nemlig foruden med musikken også beskæftige sig med det pågældende samfunds økonomi, materielle kultur (som musikinstrumenterne er en del af), sociale organisation og religion. Hvis man ikke selv har et førstehåndskendskab til en fremmed musikkultur, hvad de færreste jo har, kan det volde en del vanskeligheder at samle de fornødne informationer og undervisningsmaterialer (litteratur, plader, bånd, film, dias-serier), og et sådant projekt indbyder under alle omstændigheder til et tværfagligt samarbejde. Men hvis man har mod på at binde an med projektorienteret undervisning og kan få et samarbejde i gang med andre lærere, er et sådant projekt ikke mere umuligt eller energikrævende end så mange andre. Jeg har selv haft positive erfaringer med at arbejde med fremmed musik i samfundsmæssig sammenhæng. I det mindste var de timer, der gik med det en måske hårdt tiltrængt kontrast til den øvrige musikundervisning, og jeg oplevede, at ellers kronisk passive elever deltog aktivt. Jeg mener, det er meget væsentligt, at man i hvert fald en gang i et undervisningsforløb beskæftiger sig en smule dybgående med en musikkultur, der er helt anderledes end vor egen.

Det turde være fremgået, at jeg selvfølgelig mener, man skal svare ja til spørgsmålet i overskriften til denne anmeldelse. Den ikke-europæiske musik - og den autentiske europæiske folkemusik - bør indgå som et helt naturligt element i musikundervisningen på alle niveauer. Både for sin egen skyld, men også til påvisning af den vestlige musiks særlige beskaffenhed. Brugt på den rigtige måde kan den fremmede musik anvendes til hele tiden at påvise alternativer på alle musikkens planer; den vil kunne medvirke til at skabe en mere åben holdning hos eleverne overfor uvante musikalske fænomener og åbne op for nye oplevelsesmuligheder. Med de begrænsninger, jeg har gjort rede for, er Helms' bog et nyttigt redskab i hænderne på den musiklærer, der tør gå i gang med at inddrage verdens musikalske mangfoldighed i sin undervisning.

Hans Peter Larsen

DEBAT

MED MODSATTE FORTEGN

Kritik af en anmeldelse

af Carsten Møllerup

I anledning af at Modspil i sit første nummer om gymnasieanliggender bl.a. bragte en anmeldelse af bogen "Fra blues til beat", vil jeg gerne reagere mod Lars Nielsens behandling af bogen. Det kan desværre ikke gøres kort, for anmelderen slynger om sig med så mange løse påstande og spørgsmål, at jeg bliver nødt til at tage dem op.

LN tilstår ret hurtigt, at han må afstå fra at bedømme antologiens 70 tekster indholdsmæssigt i forhold til hvad der ellers findes, fordi området er stort, og han har ikke tilstrækkeligt overblik over det. - Det synes jeg er ærlig snak, men så synes jeg faktisk også, at LN burde være loyal nok til at overlade sin post til en person, der er bedre rustet til opgaven.

Efter således at have afstået fra at sammenholde de udvalgte tekster med mulige alternativer, afstår LN dernæst fra at vurdere indholdet af de enkelte tekster, som de står i bogen, før han får nærmere oplysninger om forfatteren til den enkelte tekst - f.eks. om han er journalist, og om han er sort eller hvid. - Hvad den slags oplysninger skulle tjene til i en bog som den foreliggende, forstår jeg ikke. Alle teksterne er forsynet med årstal, fordi det er relevant på hvilket stadium i den rytmiske musiks udvikling de er formuleret, og bortset fra de korte citater i marginen er alle tekster forsynet med kildeangivelse, således at man evt. kan læse videre selv eller evt. skaffe sig nærmere oplys-

ninger. Anmelderens motivering for at unddrage sit hverv også på dette punkt er efter min mening kildeklart vds. Skulle jeg f.eks. afstå fra at tage stilling til LNs anmeldelse, før jeg fik nærmere oplysninger om ham - f.eks. om han er journalist, sort, hvid, rød - eller bare grøn?

Næste skridt i LNs paradeforsvar er, at han endog afstår fra at bedømme de udvalgte tekster i bogens egen sammenhæng, før han får oplysninger om redaktørens holdning til emnet, på hvilken måde redaktøren har udvalgt teksterne, og hvorfor redaktøren har sat dem sammen som han har. "Som det fremstår", skriver LN, "kan teksterne lige så godt være fremkommet ved lodtrækning som ved bevidst redigering, og hvis det er tilfældet, er det falsk varebetegnelse at anføre en redaktør på titelbladet."

Hertil må jeg svare, at jeg synes det er forståeligt men alligevel for flovt, at LN må gribe til den slags frækheder for at dække over sin afmagt, for han kan selvfølgelig ikke se sammenhængen, hvis han ikke kan eller vil gå i gang med en regulær kritisk bedømmelse af den frasortering der ligger bag udvælgelsen af de enkelte tekster, de forkortelser og sammenklipninger der er foretaget med henblik på deres pædagogiske anvendelsesmuligheder, de spil og modspil der ligger bag rækkefølgen af dem og placeringen af dem i afsnit, de henvisninger der skaber direkte forbindelseslinier mellem dem på langs og tværs af rækkefølger og afsnit,

overskrifterne til de enkelte tekster, illustrationerne til dem, de vedføjede noter, kommentarer, margincitater og sammenfatninger, de forskelligeartede forslag til arbejdsopgaver mm. for slet ikke at tale om bogens egne oversættelser af amerikanske, engelske, tyske og svenske originaltekster. Når der står i forordet, at bogen er et resultat af to års teamwork, er det naturligvis kun den del af isbjerget, som man kan se over vandet. Nedenunder ligger ca. 20 års erfaringer som gymnasielærer i musik og engelsk, og sidst men ikke mindst ca. 35 års personligt engagement i emnet, hvilket betyder at jeg har levet med denne rytmiske musik siden jeg var 15 (i 1943). Men den slags nærmere oplysninger burde ikke være nødvendige for at en anmelder kunne få en fornemmelse af, at den holdning der ligger bag bogen er en ganske enkel forpligtelse overfor emnet - dvs. såvel musikken som musikerne, overfor musikfaget - dvs. såvel elever som kolleger, og overfor andre interesserede - dvs. såvel musikstuderende som andre engagerede. På sit tilbagetog fra forpligtelserne som anmelder bakker LN derpå endelig ind på Musikvidenskabeligt Instituts bibliotek for at prøve at finde frem til nogle af de citerede artikler og "om muligt få et indtryk af redaktørens arbejdsmetode". Nu skal der åbenbart føres bevis, når det ikke kan ske på anden måde. Der skal gris på gaflen, og gaflen hedder kildekontrol. Hans spilfægteri af sidetal og linieangivelser er tilsyneladende imponerende, for LN har fået fagkonsulent Bent Olsens ord for, at første nummer af Modspil indeholder grundige boganmeldelser. Lad os se, hvor grundig LN er: I forbindelse med mine klip fra Joos og Graves' Rock Lexicon harcellerer LN over, at den person som jeg i min bogs artikel 33 citerer og angiver i parantesen (Neville) "viser sig at være Richard Neville, udgiver af undergrundsbladet OZ og forfatter til bogen Play Power." - Såvel Rock Lexicon

som jeg citerer de samme 10 ord af Neville, og hverken Rock Lexicon eller jeg angiver om de er hentet fra OZ eller Play Power. Til gengæld er såvel Neville, hans fornavn og hans bog angivet i mine kildehenvisninger, fordi min artikel 56 er hentet fra Play Power, der er nok så relevant som OZ. Nevilles fornavn står i øvrigt allerede at læse i forbindelse med min artikel 1, så LNs tilsyneladende afsløring er en boomerang.

Anmelderens næste haps fra samme bog består i en konstatering af, at såvel Rock Lexicon som jeg citerer andre 9 ord fra en anden kilde, men med den forskel at jeg nøjes med at angive de pågældende sociologers navne, medens Rock Lexicon også angiver at de 9 ord er hentet fra en analyse, de har lavet for "Der Spiegel", og at de to herrer er fra Hamburg. "Unægteligt oplysninger, der må indgå i en vurdering", skriver LN, "hvorfor er disse oplysninger ikke bragt videre?" - Jeg kan med min bedste vilje stadig ikke forstå, at sådanne oplysninger kan have nogen relevans i denne givne sammenhæng. LN har ret i, at jeg har udeladt dem, men har han ret i at hænge sig i dem? LN lader til at mene, at han har demonstreret et punkt af principiel betydning, hvorimod jeg mener at det drejer sig om detaljer, der ikke har praktisk betydning her. Hvad kan hvem bruge dem til?

I en stikprøve fra en anden bog påviser LN, at min artikel 12 på ca. 1½ side er stykket sammen af en artikel på en snes sider fra Nick Cohn's "WOBOP-ALOOPLOPBAMBOOM", og han spørger "hvorfor netop disse bidder?" - Enhver som har tid og lyst kan læse Cohn's 20-siders artikel igennem og prøve på at redigere den anderledes til dette brug. Har man det, skal man dog ikke rette sig efter LNs kildeangivelse, idet forfatterens fornavn er forkert stavet og bogens titel ikke skal findes under W i diverse registre, men under A. LN som har haft bogen i sin hånd, har tydeligvis ikke gjort sig denne

ulejlighed, men de der gør, vil formentlig kunne konstatere, at der udover den 1½ side som jeg har klippet sammen, ikke er andet at hente i den. Res-ten af Cohn's artikel består nemlig af udsagn om navngivne grupper og stars, som er uanvendelige i en bog som "Fra blues til beat", der bevidst er redigeret således at den handler om mennesker og musik og bevidst undgår at ligne en musikhistorie, et leksikon eller en kildesamling. At LN endvidere angiver undertitlen til min bog forkert skal kun nævnes som endnu et eksempel på hans overfladisk-hed.

Den sidste bog, LN kiggede i, var Berendts "Das Jazzbuch. Von Rag bis Rock", og her kan jeg kun gi-ve LN ret i, at jeg midt i et klip på ca. 9 linier (som udgør artikel 7) har undladt at anføre en pa-rantes, hvori der burde have stået (Marshall W. Stearns) som angivelse af, at han er ansvarlig for ordvalget i den ene af de 9 linier. Uha-da-da! Men ok. Forglemmelsen skal blive rettet i næste udgave. LN spørger så, hvorfor jeg stopper med disse 9 li-nier om jazzens stilarter og udelader fortsættel-sen om hard bop og free jazz.

Af to grunde, som er let fattelige for dem der har læst bogen eller forstået hvordan den er redigeret: for det første er den tyske teksts formulering af karakteristikkene af bop og free jazz ikke præg-nante nok til at indgå ved siden af de andre ka-rakteristikker i artikel 7. For det andet følger der en udførlig karakteristik af moderne jazz i ar-tikel 10, der har undertitlen "Fra Be-bop til Free jazz". I stedet for at notere sig disse forhold, der umiddelbart burde falde en anmelder i øjnene, når han sidder med begge bøger foran sig, lader LN spørgsmålet stå ubesvaret og giver sig derpå til at oversætte en biografi af Berendt fra Berendts bog. Med hvilket formål fremgår ikke, men den fyl-der da ½ spalte og ser pæn ud, bortset fra at "aus-gezeichnet" som bekendt ikke betyder "udgivet".

Efter at have gentaget sig selv et par gange fin-der LN også på at sige at det "vel heller ikke (er) loyalt at klippe et indledningsafsnit i småbidder, - et indledningsafsnit, der i et leksikon (Rock Lexicon) skal tjene til at give et overblik, og hvor de enkelte dele skal ses i helheden..." - Og her har man så datamatens frustration over ikke at blive korrekt programmeret. Min bog giver fra først til sidst, helt bevidst og helt åbenlyst af-kald på data som f.eks. navne, biografier, årstal, indspilninger og andre udgivelser, som jeg nok kun-ne henvise til, men som er af underordnet betydning i et projekt som dette og i givet fald ville få bo-gen til at svulme unødigt op.

Der er ikke noget personregister, for det drejer sig principielt ikke om enkeltpersoner i denne bog, og de er derfor kun sat i fokus hvor det er direk-te nødvendigt. Der er heller ikke nogen pladehen-visninger. Af samme grund og fordi feltet er enormt, og fordi det er højst forskelligt hvad man har for hånden eller kan fremskaffe de steder hvor bogen bruges.

Det er ud fra samme tankegang at kildehenvisninger-ne ligeledes er indskrænket til et minimum. Det drejer sig principielt ikke om hvem der siger hvad og hvor, men om hvorvidt det der siges holder stik ved en nærmere overvejelse eller undersøgelse. Det gør det naturligvis som regel, men "the reader's intelligence is taken for granted" - dvs. det er en forudsætning, at man tænker selv. Ophavsmændene til teksterne er næsten uden undtagelse musikere eller musikskribenter, og jeg påtager mig gerne at identificere dem nærmere, hvis nogen skulle være interesseret.

Anmelderen indrømmer at det ville have givet bogen et helt andet omfang, hvis sådanne oplysninger skul-le med, men fastholder at de er absolut nødvendige hvis bogen skal kunne bruges. Han har derfor kun brugt den enkelte gange og udelukkende anvendt de

artikler som han selv og/eller eleverne i forvejen har kendt baggrunden for eller forfatterne til - f.eks. musiker-udtalelser eller danske artikler. Og han har ikke brugt bogens forslag til arbejdsopgaver. Han vælger i stedet at konkludere, at antologien har "en meget begrænset værdi som kildesamling, fordi man ikke kan forholde sig kritisk til den på et rimeligt grundlag."

Så vidt LN! Så vidt, at jeg bliver nødt til at reagere. Ikke fordi den modvillige anmeldelse er et bevidst eller ubevidst modspil til andres mere positive anmeldelser, men fordi LN ikke gør det mindste forsøg på at bedømme bogen på dens egne præmisser - som et undervisningsmiddel - men i stedet bedømmer den som en kildesamling og på den måde benytter den som et instrument hvorpå han prøver at spille en etude i en eller anden toneart, som i dette tilfælde kun kan have relation til medspillere, der også gerne vil være toneangivende på et musikvidenskabeligt institut eller to. Og når jeg skal og må reagere, så er det især fordi jeg i 50'erne oplevede at Charlie Parker kunne dø og Elvis Presley dukke op på samme tid, medens man på Musikvidenskabeligt Institut i Århus enten var intetnende om dem eller undgik at nævne dem i faglig sammenhæng. Det har naturligvis stadig sin musikvidenskabelige berettigelse at nogen nu som før forsker i, hvorledes en bestemt ottendedel kan have sneget sig ind i en bestemt udgave af en bestemt Palestrina-messe, men dengang kunne man ligesom ikke rigtig gøre for det. Dengang var det svært at se sammenhæng mellem Palestrina, Parker og Presley hvis man ikke var gode venner med dem alle tre, og det var selvfølgelig endnu sværere at forestille sig de musikpædagogiske konsekvenser. Det er det ikke længere. Og det er derfor deprimerende hvis nogen tror at de har moduleret sig langt væk fra den grundtoneart, der blev etableret på Musikvidenskabeligt Institut fra dets start, medens de i

virkeligheden bare er kommet hele kvintcirklen rundt og uden at ane det fortsætter som før - blot med modsatte fortegn!

"Efter en lang periode med stærkt religiøst indhold og en loo-årig periode som borgerligt dannelsesfag, står vi i dag med et pluralistisk musikfag, hvis formål er at gøre eleverne bevidste overfor den musik, som omgiver dem", og "vi kan forhåbentlig være med til at finde veje for at hindre at den nye beskæftigelse med den rytmiske musik blot bliver en ny, samfundsbekræftende elitedannelse."

Så vidt LNs redaktionskollega Søren Schmidt i samme nummer af Modspil...

Jeg finder det helt uvæsentligt at LNs anmeldelse af min bog er modvillig. Det er mere væsentligt, at den ikke har noget at gøre med Modspils erklærede målsætninger: kritiske musikstudier, kritisk musikpædagogik og musikpolitik. Hans kildenusseri forekommer mig tværtimod så elitært at det kun kan interessere en inderkreds, og hans ulyst til at acceptere at der findes flere anvendelige kriterier mellem himmel og jord end dem der er gyldige i hans filosofi, forekommer mig - trods de modsatte fortegn - så småborgerlig, at det ligner falsk varebetegnelse, at han angiver sig som med-redaktør af MODSPIL.

LARS NIELSENS SVAR:

Jeg har med stor interesse læst Mollerups reaktion på min anmeldelse af hans bog "Fra blues til beat" i MODSPIL nr. 1. Jeg skal skåne læseren for en detaljeret besvarelse og i stedet koncentrere mig om det, jeg mener, er det principielle i sagen.

Møllerup skriver, at jeg ikke har forsøgt at bedømme bogen på dens egne præmisser - som et undervisningsmiddel. Det er muligt, at jeg ikke har udtrykt mig særlig klart, men det er faktisk det, jeg har forsøgt. Mit udgangspunkt er, som jeg antydede, at jeg er gymnasielærer, og det er på den baggrund, jeg har anmeldt den. Det er også grunden til, at jeg ikke har lavet en anmeldelse af tekstindholdet, den indbyrdes sammenhæng osv. Det er selvfølgelig en mangel. Men det er mit indtryk, at de fleste gymnasielærere mangler overblik over den omfattende produktion, der findes om emnet, og da man i gymnasiesituationen som oftest ikke har tid til at gå til kilderne, mener jeg at Møllerup skulle have afdækket lidt mere af isbjergene. Som det er nu må læseren helt forlade sig på Møllerups 'loyalitet' overfor teksterne og det synes jeg er store krav at stille. Loyalitet er en noget vanskelig størrelse i en sammenhæng som denne, og når enhver gymnasieelev afkræves nøjagtige kildehenvisninger i skriftli-

ge arbejder, er det vel ikke for meget forlangt at læreren opfylder samme krav.

Jeg mener ikke, at bogen skal være en kildesamling i universitetsforstand, som Møllerup påstår, men der er åbenbart store forskelle på de krav vi hver for sig stiller til undervisningsmidler. Han skriver: "Det drejer sig principielt ikke om hvem, der siger hvad og hvor, men om hvorvidt det der siges holder stik ved en nærmere overvejelse eller undersøgelse". Dette mener jeg er noget vås. Hvem der siger hvad og hvor de gør det er selvfølgelig bestemmende for hvad de siger. Når man derfor skal bruge teksterne i en bredere diskussion af musikken i samfundet er det nødvendigt med de oplysninger, jeg efterlyser. Derfor har jeg også påpeget udeladelser i de tekster, jeg har fundet i deres originale sammenhæng. Der er jo ikke tale om objektive sandheder, men om mere eller mindre kvalificerede meninger om et emne, der altid har været delte meninger om.

AKTIVITETSOVERSIGT

MUSIKSTÆVNE FOR KVINDER:

Igen i år arrangeres i perioden den 25. juni til 8. juli 1979 et kvindemusikstævne. Det bliver på Assens Højskole på Fyn.

Musikstævnet arrangeres af kvinder med tilknytning til kvindebevægelsen. Dets formål er derfor, at kvinder, som spiller sammen skaber musik, bliver dygtigere til at spille og prøver at finde frem til, hvad musikken kan bruges til i større kvindepolitisk sammenhæng.

Som højskolekursus omfatter stævnet almene kursusfag med kvindepolitiske og musikpolitiske emner samt undervisning i instrumentalspil og sammenspil. Det kræver derfor, at deltagerne har nogen erfaring på deres instrument. I år varer stævnet 14 dage, og det er ikke muligt at tilmelde sig i kortere perioder. Der er plads til 90 deltagere.

Kontakttelefon: Inger (01) 26 96 60
Lone (02) 63 00 56
Birgitte (01) 46 01 71

FOLKELIG MUSIK:

På Ubberup Højskole afholdes der fra d. 30. juli til d. 11. august et kursus, der behandler musik (hovedsagelig dansk) under synsvinklen - hvem har lavet den, hvad har den været brugt til, og hvad kan vi bruge den til.

Der arbejdes i studiekredse med hhv. den danske folkevisetradition, et sangværksted og agiterende politisk og religiøs musik. Derudover vil der være undervisning i elementær guitar-, violin-, klarinet-, og samspil, og der vil være folkedans samt foredrag og samvær under forskellige former.

Yderligere oplysninger kan fås ved henvendelse til:

Ubberup Højskole
4400 Kalundborg,
Tlf.: (03) 50 00 80

"KUCHEZA" - ET KURSUS I RYTMISK MUSIK OG BEVÆGELSE.

På tredje år arrangeres der på Herning Højskole i tiden fra d. 16 - 28. juli et kursus i rytmisk musik og bevægelse.

Swahili-ordet "Kucheza" er valgt som overskrift for disse kurser, fordi ordet betyder både "at lege" og "at spille" og "at danse". Dvs. begrebet indeholder det at lave musik, det at bevæge sig og det at lave dramatik. Det er disse områder, der arbejdes med i de studiekredse, der er planlagt i kurset. Der kræves ingen særlige forudsætninger.

Yderligere oplysninger kan fås ved henvendelse til:

Herning Højskole
Birk 7400 Herning
Tlf.: (07) 12 32 44

MUSIK, DRAMATIK OG BEVÆGELSE.

Under denne titel afholdes der i tiden fra d. 29. juli - 4. august på Uldum Højskole et kursus, der tilbyder undervisning indenfor såvel folkelig og klassisk musik som folkedans og moderne musikdramatik.

Hver deltager kan vælge i ugens løb at følge sin særlige interesse, der kræves ingen forudsætninger, kun evnen til at lytte og ønsket om at tage del. Kursets fællesprojekt er en

musical, skrevet af Mogens Helmer Petersen. Uropførelsen finder sted den sidste aften. Og hver eftermiddag arbejdes der med dette fælles emne i to grupper. Den ene, dramatikken, ledes af Ejnar Kampp og Erna Pawl. Den anden med hovedvægt på musik og sang ledes af Mogens Helmer Petersen og Kirsten Madsen.

Yderligere oplysninger om kurset fås på skolens telefon: (05) 67 82 11.

KVINDEHØJSKOLENS SOMMERKURSER.

Kvindehøjskolen har i løbet af sommeren 5 14-dages kurser med følgende emner: Kvindekultur (herunder musik og teater), Kvinder og samfund I, Hvordan former kvindekampen sig i dag?, Kvinder og samfund II og Hvor går vi hen?

Det teoretiske indhold på kurserne bliver fulgt op af praktisk udøven. På musik og teater-holdet arbejder vi ikke blot med den allerede eksisterende kvindemusik, men vi vil også være med til at videreudvikle udtryksformerne inden for kvindekulturen på dette område.

På Kvindehøjskolen bruger vi de arbejdsformer, der er udviklet i kvindebevægelsen dvs. basisgrupper,

rundesnak, kritik/selvkritik og vi forsøger at udvikle os personligt ved at arbejde med hinanden, således at vi udvikler vores kollektive bevidsthed og ansvaret for hinanden. - Vi bor på sovesale og deler det praktiske arbejde mellem os.

Kvindekultur-kurset starter d. 2.7., hvert kursus er inddelt i tre tema-grupper, i alt har vi plads til 40. Vil du vide mere om, hvad der gemmer sig bag ovenstående emner så kontakt:

Kvindehøjskolen, Visby

6270 Tønder

Tlf.: (04) 76 34 93 ml. kl. 11 og 14.

VS FESTIVAL.

D. 25 og 26. august arrangerer VS i Århus en festival i Tangkrogen. Festivalens tema er ungdomsarbejdsløsheden og kampen mod den. Emnet tages op i taler, teater, plancher, boder og frem for alt musik.

Både danske og udenlandske orkestre, professionelle såvel som amatører er på tale som medvirkende, men programmet ligger ikke klart på nuværende tidspunkt.

Der bliver gratis adgang til festivalen, som løber af stabelen lørdag og søndag, begge dage kl. 12 - 19. Lørdag d. 25. august arrangeres i tilknytning til festivalen en aftenfest, hvor der bliver opkrævet entre.

For nærmere oplysning - ring til VS i Århus:

Tlf.: (06) 19 14 80, hverdage kl. 16 - 18.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Redaktionens indledning.....	s. 4
TEMA: MUSIKFAGET I GYMNASIUM/HF. Pædagogikum, forsøgsundervisning, undervisningsmaterialer..	s. 6
Søren Schmidt: De kreative fag kan blive centrale i et nyt gymnasium.....	s. 7
Karin Sivertsen: Gymnasiet - et tilbud til de 15-18årige?.....	s. 14
Kim Helweg-Mikkelsen: Hvem kender ikke larmen fra trommesættet?.....	s. 19
PÆDAGOGIKUM:	
Bent Olsen: Om pædagogikum.....	s. 21
Lars Ole Bonde, Anne Ejning og Ulla Kellermann: Elendighedens pædagogikum eller pædagogikums elendighed? Et debatoplæg om pædagogikum i musik.....	s. 25
Steffen Brandorff og Bente Laursen: To vejlederes syn på pædagogikum.....	s. 31
FORSØGSUNDERVISNING OG UNDERVISNINGSFORLØB:	
Et integrationshold: Et undervisningsforløb i dansk beat.....	s. 36
Ole Straarup: Om forsøg med integration af formning og musik.....	s. 49
En 1.g på Rødovre Statsskole: Hva' kommer 50'erne os ved?.....	s. 51
UNDERVISNINGSMATERIALER:	
Undervisningsmaterialer til musikundervisningen v. Lars Ole Bonde og Lars Nielsen.....	s. 56
Skal vi have lærebøger til musikundervisningen? En rundbordsdiskussion v. Lars Nielsen.....	s. 57
Marianne Madsen: Om anvendelsen af "Rytmetodik" og "Poprapporten" i musikundervisningen.....	s. 61
Kirsten Dollerup: Om anvendelsen af "På Vej" og "Rytmetodik" i musikundervisningen.....	s. 63
Kommende musikbøger fra forlagene. Information.....	s. 65
ANMELDELSER:	
Henrik Koudal: På sporet af "folkekulturen" og en alternativ æstetik (L.L. Albertsen: "Lyrik der synges", Lars Lönnroth: "Den dubbla scenen", Peter Burke: "Popular Culture in Early Modern Europe").....	s. 69
Trine Weitze: Musikterapi - Hjælp eller bedøvelse? (Martin Geck: "Musikterapi").....	s. 75
Hans Peter Larsen: Ikke-europæisk musik i musikundervisningen - Skal man forsøge sig med det? (Siegmond Helms: "Aussereuropäische Musik").....	s. 77
DEBAT:	
Carsten Møllerup: Med modsatte fortegn. Kritik af en anmeldelse.....	s. 80
AKTIVITETSOVERSIGT.....	s. 85