

23/2-2014 - NYT FRA FAGKONSULENTEN I MUSIK, DRAMATIK OG DANS

NYHEDSBREV

ONLINE ADGANG TIL EKSAMENSOPGAVER

Som bekendt, har gymnasierne fået online adgang til eksamensopgaverne fra 2010 og frem, men musikkfagets opgaver lod vente på sig. Men nu kan man finde foreløbig 5 prøvesæt på materialeplatformen (se link nedenfor). Flere sæt følger med tiden. Bemærk at login-oplysningerne (tilsendt den enkelte skole) ikke må udleveres til elever, og at Undervisningsministeriet betaler for antallet af opgaver som bliver hentet. Hent derfor kun opgaver i det omfang, I skal anvende dem f.eks. til undervisning. Læs derudover også vilkårene for hjemmesiden. Adgang via:

<http://materialeplatform.emu.dk/eksamensopgaver>

SKRIFTLIG I MUSIK

På hvilke punkter udfordres skriftligheden i musik? Og hvilke potentialer har disse udfordringer?

Den vestlige kultur i almindelighed og den akademiske kultur i særdeleshed har givet skriften en mere prægnant position i forhold til det talte ord. Flere litterære former (f.eks. eventyr, sagaer og viser) har oprindeligt været mundtlige fortællinger, der dernæst er blevet nedfældet på skrift. Dermed fremstår skriften som værende placeret på et senere kulturelt stadi end mundtligheden i en civilisations udvikling – og dermed er det også blevet anset som havende en højere status. Udover at være etnocentrisk, så kan den bagvedliggende evolutionstanke med stor sikkerhed også udfordres af antropologer, etnologer, filosofer, religionsforskere osv. Derudover synes man at kunne spore, at mundtligheden er ved at trænge sig ind på skriftligheden på visse områder (f.eks. lydbøger, oplæsning af digitale tekster på nettet osv.). Og når dataoverførslen af talte beskeder bliver hurtigere, billigere og stabil nok, kan det være, at sms erstattes af lydbeskeder, hvilket telefon-appen *Hey Tell* er et eksempel på. Internettet er oprindeligt konstrueret til tekst og ikke lyd, hvilket bekræfter, at nye medier i overgangsfaser trækker på gamle medier.

I den akademiske verden og uddannelsessektoren er skriftlighed stadig en central disciplin, og studier (Tanja Miller, 2004) bekræfter også at skriftlige vurderinger i gymnasieskolen vægtes højere end mundtlige vurderinger. Skriftligheden er ikke blot et medie for en faglighed, men også et bedømmelseskriterie. Eksempelvis kan man i vejledningen til srp læse: *Fremstillingsformen og kvaliteten af den sproglige fremstilling vil altid indgå i bedømmelsen - uanset hvilke eller hvilket fag projektet er udarbejdet i*. Dette går igen i de videregående uddannelser. I bedømmelseskriterier for speciale på en kandidatgrad kan man som eksempel læse: *Udover det faglige indhold indgår en vurdering af den studerendes*

stave- og formuleringsevne i det samlede bedømmelsesgrundlag. Til grund for vurderingen af den sproglige præstation lægges ortografisk og grammatisk korrekthed samt stilistisk sikkerhed. Det faglige indhold vægtes dog tungest.

Det siges også, at sproget (formidlingstegnet) vil overses. For hvis sproget er (for) fejlbehæftet, står det i vejen for at indholdet (tanken) så at sige *lander* hos modtageren. Men denne klassiske græskromerske dikotomi mellem form og indhold viser sig i erkendelsespsykologien måske ikke at være så entydig. Formen (skriften) er vel en central del af indholdet. For sprog og erkendelse hænger uløseligt sammen. Skrumper sproget, skrumper verden!

Hvad angår de ungdomsgymnasiale uddannelser, så har bl.a. Lars Ulriksen, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaards studier (*Når gymnasiet er en fremmed verden*, 2009) afdækket, at de gymnasiefremmede lettere falder igennem, da unge med veluddannede forældre har lettere ved gymnasiekoden end andre – og har derfor lettere ved at skifte kode. Denne gymnasiekode er bl.a. kendetegnet ved en faglig diskurs og begrebsbrug. Derfor skal sproget ekspanderes – hos nogle mere end andre. Brug af en relevant fagterminologi *kendetegner* en faglig diskurs, men den *definerer* den *ikke*, da fagterminologien jo kan være anvendt fejlagtigt eller mangelfuldt. Omvendt er det næppe muligt at forestille sig en faglig diskurs i en elevbesvarelse, der ikke gør brug af fagtermer. Dette er dog en sandhed med modifikationer, da man i visse fag kan have taksonomiske delelementer, der ikke er kendetegnet ved fagtermer (eksempelvis det redegørende handlingsreferat i dansk).

I musikfaget er skriftligheden i overvejende grad knyttet til noder, mens den musikfaglige prosa, der skal opøves i forbindelse med sro, srp, sso og at-synopses, først lader til at have fået en større vægt de seneste år, hvilket også afspejler sig i de seneste justeringer i vejledningerne til læreplanerne. Når der derfor arbejdes med skriftlighed på a-niveau i musik, så er det mit gæt, at der oftest tænkes i noder for at træne eleverne til den skriftlige eksamen. Den skriftlige prosa, i form af den auditive og visuelle (node-) analyse, får nok mindre plads i den daglige undervisning, hvilket beror på den vurdering, som den enkelte lærer foretager. Måske tænker man, at det nok kun er et fåtal af eleverne, der ender med at skrive srp eller sso i faget. Derfor kan man måske være tilbøjelig til at føle, at det ikke er givet godt ud at arbejde med skriftlig analyse i musik på a-niveau. Men hvad enten det er c-, b- eller a-niveau, vil jeg hævde, også med henvisning til skriveforskning og skrive-didaktik, at skriftligt arbejde med fagligheden i prosaform i høj grad kan styrke fagligheden. Skriftlighed er netop også en måde, hvorpå man kan tænke, erkende og ikke mindst tilegne sig fag, hvilket var en hovedhjørnestein i ny skriftlighed. Desuden oplever man, at flere skoler tildeler elevtid til c- og b-niveau, hvilket med fordel kunne udnyttes til dette.

Hvis vi holder os til noder som skriftlighed, så vil nodebillet i musikundervisningen på a-niveau antage flere fremtrædelsesformer. For det første kan det være et nodebillede af enten af normativ eller deskriptiv karakter. Er det eksempelvis en Bach-fuga, så er originalnoden normativ og repræsenterer selve værket, da vi ikke har en optagelse. Er det derimod et nodebillede af Wilson Picketts version af *Mustang Sally* hentet fra Jakob Jensen og Thomas Hammers *Soulbog*, så er der tale om en transskription, en repræsentation og en reduktion af det klingende værk (lydoptagelsen). Man kunne fristes til at anvende den schweiziske lingvist Ferdinand de Saussures begreber *signifié* (betegnede) og *signifiant* (betegner) på det to former. Modsat Saussures, som anvendte det på sprog og ord (ordet "hund" er *betegner* mens dyret *hund* er *betegnede*), og hvor pointen er, at det ikke antager samme ontologiske form (*Man kan ikke spise et menukort!*), så er det tankevækkende i musikvidenskaben, at betegner og

betegnede netop har – eller kan have - samme fremtrædelsesform. Derfor bør man nok snarere opfatte det som et kontinuum, hvor den ene yderpol er nodebilledet som værket og den anden yderpol er nodebilledet som repræsentation (transskription). I didaktisk kontekst, tror jeg imidlertid, at det er vigtigt, at underviserne løbende gør det helt klart for eleverne, hvilken status nodebilledet har: deskriptivt eller normativt? Til eksamen har jeg selv oplevet, at jeg som eksaminator spurgte: *Hvorfor er der mange frie indskud i nummeret Mustang Sally?* Hvorpå eksaminanden svarede: *Fordi det står i noderne!* Parallelt hermed kan man opleve, at eleverne også tror, at grammatik i sprogfagene er normativt, forstået som formuleret af grammatikere, selv om det langt overvejende er deskriptivt – udledt og afledt af praksisformer.

Selv om det klassiske værkbegreb henholdsvis det rytmiske værkbegreb næppe så entydigt kan reduceres til at modsvare Saussures *betegnede* og *betegner*, så eksisterer der heller ikke enighed, hvad angår det klassiske værkbegreb i musikvidenskabelige kredse, hvilket tekster af to store ikoner i tysk musikforskning, Hans Heinrich Eggebrecht (*Opusmusik*, 1977) og Carl Dahlhaus (*Der Werkbegriff als Paradigma*, 1982), for allerede over 30 år siden afslørede. Desuden har mere improviserede passager i den klassiske musik (f.eks. slutkadencer i præludier, fantasier) næppe været noteret – og har de det, så tyder noget forskning på, at det i visse tilfælde har været for at fastholde ophavsretten. Endelig har Umberto Eco's *Det åbne værks poetik* (dansk oversættelse 1995) understreget, at også kunstmusikken har værker, der udfordrer værkbegrebet som en fast og notérbar størrelse med kun ét udfaldsrum.

Ud over nodebilledet (skriften) som normativt og deskriptivt, så er nodebilledet også et evalueringsobjekt, når det optræder som elevbesvarelse. Ikke mindst i Musikteori 2 til skriftlig eksamen på a-niveau. Eleverne skal – som i visse andre fag (f.eks. kemi, fysik, matematik) tilegne sig et tegnsystem, et symbolsprog for at kunne se sig i stand til at besvare en opgave. Samtidig betyder tilegnelsen af dette tegnsystem (noder), at eleven får analytisk adgang til det univers af nodebåret musik, der eksisterede før (men også efter) fonografens opfindelse og gennem nodeanalyse kan få en indsigt i det maskinrum (bl.a. funktionsharmonikken), som har været – og stadig er fundamentet for meget af nyere tids musik. Selv nyder jeg at vise eleverne, hvor kort der egentlig er fra Bachs harmonik til nyere rock. Dog må jeg tilstå, at vampens 1-6-2-5 (eller varianten med 1-6-4-5) de seneste årtier nok må se sig overhalet af 1-5-6-4 i mange hits inden for populærmusikken.

Mens nodebilledet (tegnet) i pop-rock og jazz har været repræsentationsformer af en klanglig dimension (indholdet), så bliver tegnet (noden) til indhold i prøven. En Cm⁷ i en Musikteori 2 skal udtydes som en Cm⁷. Og ikke andet. Ellers skal becifringstegnet ændres, hvilket står at læse i vejledningen! Det skal vi fastholde. Fordi der netop er tale om såkaldte *prøvegenrer*. I danskfaget er de skriftlige discipliner *litterær artikel*, *kronik* og *essay* også *prøvegenrer*, der har opbygget sine egne kriterier, der ikke er identiske med den virkelige verdens genrer med samme titler.

Så må vi – ved siden af - lære eleverne, at f.eks. i jazz-praksis er den noterede becifring (f.eks. i *Real Book*) yderst sjældent sammenfaldende med den udførte harmonik, da der tilføjes udvidelser, alterationer, substitutioner, osv. Den viden, som translationsprocessen mellem tegn og klang udgør, er en del af det at spille jazz (udførelsespraksis). Desuden beror oversættelsen fra tegn til toner (*voicing*) også på, hvilken (under)genrer man spiller og meget andet.

Hvor jeg vil påstå at musik høres "lodret" (dvs. alle stemmer samtidig) og i sin helhed (affinitet mellem stemmerne), så er det mit gæt, at eleverne besvarer Musikteori 2-opgaven ved at udfylde én stemme ad gangen – og dernæst (for de grundige elevens vedkommende) retter til, så lodret affinitet opnås,

hvor det er relevant (f.eks. lader bassen understøtte et strukturelt lift). Så jeg formoder, at eleverne arbejder med arrangementer anderledes, end de lytter til dem. At produktion og perception ikke deler samme linearitet er ikke nyt. F.eks. er mange tekster næppe skrevet i den rækkefølge de læses i, hvilket også gælder denne tekst. I srp-vejledningen er det ikke ualmindeligt, at man opfordrer eleven til at skrive indledningen til sidst.

Hvis skriftligheden i Musikteori 2 skulle ligne virkeligheden, ville vi svigte eleverne, da evalueringskriterierne ikke ville være transparente og entydige. Med andre ord befinder skriftligheden i musikfagets nodediscipliner sig i krydsfeltet mellem på den ene side de to værkbegreber (det normative og det deskriptive) og på den anden side det evalueringsparadigme, som kendetegner gymnasieskolen, herunder det evaluerbare og transparens – men også et ønske om at stille eleverne lige over for samme prøve.

Når der er tale om prøvegenrer, der ikke er identiske med genrer i den virkelige verden, så betyder det også, at eleverne i højere grad bliver stillet lige over for den endelige opgave. Den skriftlige prøve afspejler dermed i højere grad, hvad eleverne har lært i undervisningen, end hvad de har lært udenfor undervisningen, end hvis det havde været prøvegenrer, der var identiske med former i den virkelige verden. Men omvendt skal elever heller ikke "straffes" blot fordi de har forkundskaber. Elever, der kan noder og har leget med at arrangere/komponere i nodeform, vil alt andet lige have et fortrin. Men i store træk, så starter alle mere eller mindre fra samme udgangspunkt.

Prøver er altid kunstige situationer, hvor noget specifik skal testes – medmindre man sigter mod mestrelære. End ikke en så praktisk disciplin som en køreprøve er et spejlbillede af det virkelige liv, men skal anbringe køreeleven i situationer, hvor forskellige trafikale situationer prøves. Kender køreeleven højre vigepligt?

Men skriftlighed i musik i gymnasiet bliver også udfordret fra flere steder. Lad mig nævne tre forhold.

For det første, så har internettet gjort, at de unge i dag kan lære at spille musik på anden måde end gennem noder. Eksempelvis er tabs og instruktionsvideoer fra f.eks. *YouTube* meget brugt blandt unge, men de er vel at mærke ikke opfundet af internettet, men spredes langt nemmere og gratis *via* internettet. Mit gæt er, at disse instruktionsvideoer har demokratiseret adgangen til at udøve musik. Så nu skal noder også konkurrere med andre repræsentationssystemer af musik. Og ofte koster det også noget at downloade noder fra internettet. Dermed lader det til, at noder mister terræn blandt de unge og dermed indtager en mindre rolle som adgangsvej til at lære at spille et givet stykke (rytmisk) musik, men at det stadig har sin uomtvistelige status til visuelt at analysere meget musik i undervisningen. I min egen undervisning har jeg også bemærket, at jeg i stigende grad er gået fra at uddele noder til at bruge tabs og videoer i sammenspilssituationer. Læringsteoretisk kan instruktionsvideoer begrundes med nyere forskning inden for spejlneuroner, så der er ikke blot tale om et bekvemmelighedsgreb. Men uden nodebrug ville eksempelvis også arbejdet med længere korsatser blive yderst besværligt. Modsat teksten, så er der i mindre grad tale om, at man enten kan læse noder eller ej. Tonehøjder, -hyppighed og pauser kan have stor støtteværdi for en korsanger i gymnasiet, selv om hun/han ikke kan læse noder fuldkommen.

For det andet har Det Rytmiske Musikonservatorium i København for nogle år siden afskaffet noder (og dermed også musikteori) som optagelseskriterium til uddannelsen. Forleden fortalte en undervi-

ser på Det Rytmiske Musikkonservatorium mig, at underviserne af og til støder på studerende, der ikke ved, at hvis man spiller alle de hvide tangenter på klaveret begyndende på c, så har man en c-durskala! Eller at et givent greb på en guitar var en c-maj⁷. Den studerende svarede: *Nej, det var det et fint navn for dette greb!* Man kan altså sagtens lære at spille (rytmisk musik!) – ovenikøbet også godt! – uden at kunne noder. Umiddelbart synes jeg, det er en smule rystende, men ved nærmere eftertanke, så generer det mig ikke.

For det tredje, så står vi jo over for en digitalisering af den offentlige sektor. Og dette vil også om få år omfatte skriftlige prøver i gymnasieskolen. Måske kan rygmarsvsreaktionen være, at der gemmer sig en besparelsesøvelse bag dette. Men lige som så mange andre tiltag (f.eks. inklusion i folkeskolen!), så kan der også findes andre gode og legitime grunde. F.eks. er plagiattest langt nemmere med digitale afleveringer. Hvis digitalisering af prøver også betyder adgang til internettet under prøverne, så må vi gøres os nogle tanker om, hvordan Musikteori 2 kan tage sig ud, hvis vi ikke kan/vil fastholde, at der ikke skal være adgang til internettet, som der ellers står i den aktuelle læreplan: *”Ved prøvens anden del (Musikteori 2) vælger eksaminanden [...]. Under denne del af prøven må eksaminanden benytte alle hjælpemidler. Kommunikation med omverdenen er ikke tilladt. Endvidere er brug af internet og programmel, der indeholder automatiske analyse-, harmoniserings-, arrangements- eller kompositionsfaciliteter, ikke tilladt.”*

Jeg kan endnu ikke svare på, om adgang til internettet bliver et krav – og tvivler på at nogen kan. Det har jeg absolut ingen viden om, men ser, at man i f.eks. i danskfaget har åbnet for denne mulighed i de digitale prøver. Musikteori 1 kan af mange gode grunde fastholdes som en såkaldt blyantsprøve – altså uden hjælpemidler udover de beskrevne i læreplanen. Hvis det bliver faget pålagt, at der i Musikteori 2 skal være adgang til internettet, så må vi have gjort os nogle grundige tanker om, hvad det betyder for prøven. Og om den i så fald ikke skal evalueres anderledes. Men lad mig understrege: Jeg ved intet om, hvorvidt det bliver en realitet for faget eller ej, men kan blot se en tendens i andre fag – måske fordi det i princippet er umuligt at forhindre. Desuden er det mit gæt, at digitalisering af skriftlige prøver vil udfordre begrebet skriftlighed, da jeg hørt tale om, at man kunne forestille sig, at man f.eks. også skal have mulighed for at aflevere en lydfil med et interview eller et videoklip i et fag som samfundsfag. Med andre ord, så kan de skriftlige prøver gå hen og blive multimodale (flere medier i spil (tekst, lyd, video)) i en sådan grad, så det ikke længere giver mening at kalde det *skriftlige prøver*. Det vil udfordre mange fags faglighed og syn på skriftlighed. Og (ikke men!) udfordringer er også udviklingspotentialer og faglighed er ikke støbt i beton men skal løbende redefineres. Alene udviklingen af de skriftlige prøvergenrer (fra Barokkontrapunkt til Pop-rock-arrangement) viser dette.

Jeg vil dog gerne afslutningsvist understrege med størst mulig tydelighed, at jeg mener, at en væsentlig del af musikfagets dannelsepotentialer ligger indlejret i nodelæren. Hvis man ikke har det som mål, at eleverne skal lære noder, så mener jeg, at man frarøver dem muligheden for – gennem analyse og udøvelse – at få indsigt i de strukturer, de interne logikker, som det meste af den vestlige musik benytter sig af eller har spillet sig op imod siden Bach. Musikfaget skal såvel kvalificere elevernes omgang med det kendte men sandelig også præsentere dem for noget nyt. At dette dannelsestiltag derudover kan og bør udnyttes bedre er et andet tema, som jeg gerne vil tage senere.

Hvis eleverne siger: *”Hvorfor skal jeg lære noder? Jeg har jo lært at spille uden at kunne noder!”*, så må vi absolut ikke svare *”Fordi du skal bruge det til eksamen”*, da det er selvreferentielt og tab af højde, men fastholde – i dannelsens navn – at noder ikke er til rent egennyttigt, men skal tegnes, for at hun/han

kan overskride sin hverdagsbevidsthed gennem at synge nodebåret musik og få indsigt i andre tiders musik gennem visuel analyse *uegennyttigt*. Og forhåbentligt vil eleven opdage, hvilke skuldre nutidens musik står på – eller er en modreaktion på! Og hvordan musikken som kultur- og kunstform viser de faser vores og andre kulturer har gennemløbet. Det almindennende sigte er gymnasieskolens ledestjerne. Og det almindennende og det studieforberedende er i visse tilgange to sider af samme sag. Som musikprofessor Frede V. Nielsen så enkelt og tydeligt har formuleret det i sin *Almen Musikdidaktik* (1994), så mener jeg, at vi i gymnasiet må fastholde dannelse *gennem* musik (formal dannelse) og ikke kun *til* musik (material dannelse).

Hvis det viser sig, at de skriftlige prøver i de skriftlige gymnasiefag står over for en redefinering i og med at digitalisering af prøveformerne åbner op for nye medieformer i elevbesvarelserne, så vil det uvægerligt betyde, at centrale dele af faget udfordres. Især i lyset af at prøveformerne i høj grad er styrende for undervisningens indhold (*Teaching to the test*). I stedet for at se denne eventuelle (det er svært at spå om fremtiden) udvikling som en mulig trussel mod de forskellige fags skriftlige fagligheder, så vil jeg over en bred kam opfordre til at se potentialerne i denne udvikling og ikke mindst huske på, at bare fordi man *kan* gøre noget anderledes, så er det ikke ensbetydende med at det *skal* gøres anderledes, såvel som bare fordi noget forandres, så er det heller ikke ensbetydende med, at det bliver dårligere.

Spørgsmålet må være: Hvad skal bevares og hvad skal fornyes? Og skal fagligheden, hvad angår skriftlighed justeres?

Nicolas Marinos

Nærum, 1/12-2013