

Oplevelse og analyse

– en historie om et umage par i 70'ernes og 80'ernes musikfag

Af Hanne Tofte Jespersen

»Psykoanalysen gør en masse godt, men jeg er bange for, at den også vil kunne gøre megen skade, for en skønne dag vil professor Freud og dr. Jung få fat i Peter Pan, tage ham i nakken og sige: »Min ven, du har en fiksering et eller andet sted. Du er et skoleeksempel på regressionen til det infantile. Du må analyseres.« Og så vil Peter Pan vokse op og læse *The Daily News* og få kolonihave og togkort.«

A. S. Neill i *En lærer i tvivl* (1920)

A. S. Neill er især kendt for *Summerhillskolen*, som han oprettede i 1921. Men allerede i årene forinden havde han skrevet radikalt anderledes om pædagogik – ikke bare i forhold til sin samtid, men også i forhold til de begreber om viden og indlæring, som dominerer skole- og uddannelsessystemerne i slutningen af det 20. århundrede.

Neill er stadig relevant at gå til, når man søger alternativer til et rationelt, »lineært« begreb om erkendelse og læreprocesser.¹ Historien om Freud, Jung og Peter Pan er ikke kun morsom. I al sin underfundighed tager Neill analytikeren i nakken og siger advarende: du reducerer verden. Det kan være farligt at dele verden op i sort og hvidt – fx i analyse over for oplevelse. Det følgende er en problematisering af analyse. Og ved at trække analyse frem som noget, man kan advare imod, risikerer jeg at polarisere – og selv bidrage til en anden reduktion af verden.

Når jeg vælger at løbe risikoen, er det, fordi analyse er (blevet) en problematisk størrelse inden for musikfaget. Det gælder for gymnasie Musikfaget, som jeg sammen med fire andre nuværende eller tidligere gymnasie Musiklærere har undersøgt i perioden 1984-87.² Men det gælder også musikfaget på universitetsniveau – de problemer, vi møder i gymnasiet, hænger nøje sammen med lærernes uddannelsesbaggrund, det musikvidenskabelige studium.

Musiklæreren er i sit daglige arbejde tvunget til at praktisere et svar på spørgsmålet om, hvad meningen med musikfaget er, herunder den side af faget, hvor man lytter til, snakker om, forholder sig til musik.

Bekendtgørelsen giver naturligvis en slags svar, og jeg bruger en kritisk nærlæsning af den nugældende bekendtgørelse for musik i gymnasiet som

udgangspunkt for en diskussion af forholdet mellem *oplevelse og analyse*. Den bekendtgørelse synger nu på sit sidste vers, og en gymnasiereform med tilhørende nye fagbekendtgørelser træder i kraft fra skoleåret 1988/89.

Fagtraditioner lever længere end bekendtgørelser; dette være sagt ikke polemisk, men som en konstatering. Denne artikel er ikke skrevet som et indlæg i diskussionen om den nye fagbekendtgørelse, men er hovedsagelig blevet til før udfærdigelsen af den. Men den problemstilling, som er emnet, er ikke blevet mindre aktuell i og med den nye bekendtgørelse. Tværtimod, eftersom den nye formålsbeskrivelse sætter musikoplevelse op som et af målene for undervisningen. Og muligvis kan det følgende fungere som en slags statusopgørelse ved overgangen fra 1976- til 1988-bekendtgørelsen – med tilhørende »opkridning af banen for de kommende års bestræbelser«.

I. Bevidst lytten – fornyelsen der blev væk

70'ernes musikfag

I de 25 linjer som udgjorde 1976-bekendtgørelsen om gymnasiets obligatoriske musikundervisning, optrådte ordet *bevidst* 2 gange.³ Dels i selve formålsbeskrivelsen hvor det hed, at formålet med undervisningen *»er at gøre eleverne bevidste over for musik som menneskelig udtryksmåde og meddelelsesform«*. Dels i det andet af 3 undervisningsområder, nemlig *Bevidst lytten*, hvor de øvrige var: 1) aktiv musikudøvelse og 3) musik som socialt kulturfænomen.

1976-bekendtgørelsens begreb om bevidsthed stod for en såkaldt *kritisk* bevidsthed, hvor det at opnå *viden om* nogle forhold ansås for ensbetydende med at blive bevidstgjort, underforstået mere handlelydig end før bevidstgørelsen. Bevidstgørelsen havde på den måde et operationelt sigte, selv om det ikke fremgik eksplicit af ordlyden. – I uddybningen af hvad disciplinen *»Bevidst lytten«* omfattede, sattes bevidsthed direkte lig med *»viden om«*. Det hed således, at der skulle arbejdes med både gammel og ny musik *»således at eleverne opnår en alsidig viden om musikkens elementer og struktur«*.

En bekendtgørelsesændring er altid udtryk for den givne historiske situation, og musikfagets 1976-bekendtgørelse var ingen undtagelse. Den var heller ikke atypisk; Danskfagets fra 1971 brugte fx. omtrent samme formulering: *»Formålet er at gøre eleverne bevidste over for sproget som forudsætning og redskab for det enkelte menneskes individuelle og sociale aktiviteter«*.⁴

Det var i perioden op til bekendtgørelsesændringen især vægtningen af pkt.3 *»Musik som socialt kulturfænomen«* (populært kaldt *»musik og sam-*

fund«), der gav anledning til diskussion blandt musiklærerne – som var splittet på spørgsmålet om berettigelsen af det dengang nye »sociologiske paradigme«. Den form for bevidsthed som mellemlagene (hvortil akademikerne hører) tilegnede sig i 70'erne, var primært den *ideologikritiske*, en bevidsthed som opnås gennem træning i analyse og vurdering.

Ideologikritikkens dominerende position var udtryk for den almene politiske vækkelse, som fulgte i kølvandet på 1968 – som skærpede opmærksomheden over for ideologiske indhold og modsætninger, båret oppe af et følelsesmæssigt engagement i bekæmpelsen af ideologisk såvel som økonomisk undertrykkelse.

I ideologikritikernes egen selvforståelse var det ikke det følelsesmæssige, men primært det fornuftsmæssige engagement, der legitimerede deres ståsted ('enhver kunne jo i kraft af den fornuftsborne analyse se, at ideologikritikken havde ret – modstanderens tale *var* ideologisk, dvs. udtryk for falsk bevidsthed').

Dette er min analyse; det er altid nemt at være bagklog, og jeg inddrager ikke den umiddelbare fortid for at score et par billige points. Men nogle af årsagerne til det problemkompleks, som vi som observatører har mødt i den del af musikundervisningen, der søger at opfylde bekendtgørelsens pkt. 2 og 3, ligger i det fagligt-pædagogiske paradigmeskift, der blev formuleret i 70'erne. Det er dette paradigme, der ligger bag de mange forsøg på at skabe en *emnemæssig* (dvs. en kognitiv begribelig, rationel) sammenhæng imellem musikundervisningens forskellige discipliner. Det er bestræbelser, vi i projektgruppen har kunnet iagttage i en række af de klasser, vi har observeret.⁵

Gammelt gods i ny forklædning

Gymnasie musikfaget er imidlertid ikke kun baseret på 70'ernes fagpolitiske hovedtendens. Både ideologikritikerne og deres modstandere lå på andre punkter i klar forlængelse af en fagtradition, der har rødder betydelig længere tilbage. Den faglige fornyelse i form af det sociologiske perspektiv drejede sig naturligt nok om de forhold, der *kan* gøres til genstand for en ideologikritisk analyse. Dvs. især de institutionelle forhold omkring musikkulturerne, hvor en analyse kan bruges til at belyse musikkens ideologiske funktion igennem historien.

En tilsvarende fornyelse inden for beskæftigelsen med det musikalske materiale fandt ikke sted. I hvert fald ikke en sådan, der vandt gennemslag som betydningsfuld faktor i musiklærernes (efter-)uddannelsesmæssige baggrund. Her rådede/råder stadig traditionel musikalsk analyse, med dennes terminologi og begreb om musik (musikværket).

Auditiv analyse, som blev det metodiske grundlag for disciplinen »Bevidst lytten« blev i den fagligt-pædagogiske debat opfattet som en faglig

fornyelse. Praksis kom til at vise noget andet. Noget af forklaringen kan man finde ved at se på årsagerne til, at auditiv analyse overhovedet blev fremhævet som en ny, selvstændig disciplin.

Man kan spørge, hvorfor auditiv analyse først dukkede op som særskilt disciplin i musikfaget i begyndelsen af 1970'erne. Svaret er, at auditiv analyse først blev en uomgængelig nødvendighed, da musikfaget havde måttet udvide sit genstandsområde.

I praksis blev musikbegrebet udvidet i og med, at den rytmiske musik fra omkring 1970 vandt større og større indpas i gymnasieundervisningen. Det andet store »slagsmål« i musiklærerkredse, delvis i sammenhæng med slagsmålet om musiksociologiens placering, drejede sig om, hvilken plads rytmisk musik skulle have.

For nogle var spørgsmålet, om den skulle have en plads overhovedet. Når jeg siger, at det kun *delvis* hang sammen med diskussionen om sociologiens berettigelse, er det fordi den sociologiske »bølge« på den ene side havde været utænkelig uden en udvidelse af musikfagets genstandsområde til også at omfatte populærmusik. Og som videnskab er musiksociologien uløseligt forbundet med det samfund, der er kendetegnet ved *masse*offentlighed. På den anden side lå hovedinteressen for musiksociologiens fortalere ikke så meget i musikken som sådan, men mere i »bevidstgørelsen« om dens (ideologiske) funktion.

Der var derfor ikke blot tale om brydninger mellem tradition og fornyelse, men også om en konflikt mellem »ideologen« og »musikanten« – den første som en der ville bevidstgøre eleverne (tale til hovedet), den sidste som en der ville synge og spille med eleverne og/eller åbne deres sjæle for musik som kunst (tale til kroppen/hjertet). De to skillelinjer faldt ikke nødvendigvis sammen, og mange lærere befandt sig ikke entydigt i enten den ene eller den anden lejr. En del ideologer havde, selv om de var gode musikere også, skrupler med hensyn til at tale til kroppen og følelserne – det kunne jo meget vel være ideologisk »falsk« tale. Omvendt kunne en del musikanter ikke acceptere rytmisk musik, men opfattede den som underlødige. På tværs af ideologisk ståsted var der endelig mange, som ikke havde forudsætninger for at spille rytmisk musik.

I modsætning til spørgsmålet om det musiksociologiske perspektivs indførelse kom rytmisk musik ind i undervisningen som følge af pres fra *eleverne*. Dette skete i takt med ændringen af rekrutteringsgrundlaget, som fulgte med den stærkt voksende tilgang til gymnasiet fra slutningen af 60'erne og frem til slutningen af 70'erne. Det betød som bekendt, at en gymnasieårgang fik en socialt langt mere differentieret sammensætning.⁶ Og dermed var populærkulturen, herunder dens musik for alvor rykket ind i gymnasiet – fordi den simpelthen var og er kulturbaggrunden hos flertallet af eleverne.

Ekskurs over »populærmusik« og dennes identitetsskabende funktion

Jeg har her brugt betegnelsen »den rytmiske musik«, fordi det er denne sprogbrug, der har været den gængse inden for gymnasie musikfaget (i lærernes sprog vel at mærke; for eleverne er det på ingen måde et indlysende begreb for »deres musik«. Når vi har uddelt vore spørgeskemaer, hvor vi har brugt betegnelsen »rytmisk musik«, har der fx hver gang været flere forespørgsler om, hvad vi mener med det).

»Rytmisk musik«, »populærmusik«, »underholdningsmusik/U-musik« – ingen af dem er dækkende betegnelser, jvf. de sædvanlige indvendinger »er klassisk musik da ikke også rytmisk?« etc. Andre forsøg på en mindre »ladet« sprogbrug går på at henvise til det oprindelige etniske tilhørsforhold: »afroamerikansk«, »latinamerikansk«. Men efterhånden som *fusion* af enhver slags er blevet et mere og mere dominerende træk ved musikken i vor tid, der netop er kendetegnet ved, at alle tiders og alle steders musik er til rådighed, bliver også disse betegnelser for snævre som begreber for »kulturprodukt musik i det 20. årh.«.

Jeg vil ikke bruge flere kræfter på de terminologiske problemer, men blot slå fast, at jeg bruger betegnelserne »rytmisk musik« og »populærmusik« om den musik, som *ikke* er kompositionsmusik inden for den europæiske tradition og *heller ikke* er folkekultur fra før massemediernes fremkomst. Og at jeg med disse begreber ikke udtrykker en stillingtagen til, hvorvidt anden musik er rytmisk, populær eller ej, ligesom jeg heller ikke i denne sammenhæng skelner mellem mainstream-populærmusik og mindre udbredt/mere eksperimenterende musik, selv om det kan synes larmende uretfærdigt at samle det hele under én hat. For at legitimere denne min pluralistiske holdning vil jeg igen henvise til »eleverne«:

På dette område står vi over for et godt eksempel på det, som Ziehe og Stubenrauch⁷ kalder for *kulturel frisættelse*. For de fleste elever eksisterer der »musik« og »forskellig slags musik«. Hvis de har en bevidsthed om en tradition, så er det den, som populærmusikken er udtryk for. Opvokset *efter* 60'ernes debat om popmusik (1.g'ere i 1987 er født i 1971-72) er de ikke født ind i en tid, hvor striden stod om, hvorvidt populærkultur/massekultur har værdi eller ej.

Min tese er, at eleverne først for alvor møder skellet mellem fin- og populærkultur i gymnasiet – hvor finkulturen repræsenteres af gymnasiets lærere, som har tilegnet sig den, om ikke før så igennem deres akademiske uddannelse. Og mht. musik gør sig det specielle gældende, at det for langt de fleste har været fraværende som fag i skolen i den periode (12-15års alderen), hvor musik for alvor bliver identitetsskabende faktor af stor betydning. Derfor kan mødet med en kulturtradition inden for musik blive så meget mere markant og i særlig grad være noget, som knyttes til musiklærerens person.

Det er derfor af stor betydning, hvilken holdning læreren indtager; om han eller hun er bevidst om elevernes kulturelle situation, og om læreren forholder sig fordomsfrit til den.

På dette punkt var undervisningsvejledningen til 1976-bekendtgørelsen en dårlig vejledning. Den karakteriserede elevernes baggrund som »den mur af bevidstløshed, der omgiver de fleste elevers musikopfattelse Takket være den konstante udpumpning af musik via massemedier, muzak-anlæg, o.s.v. forvandles musik i de fleste menneskers bevidsthed fra at være et meddelelsesmiddel til at blive et lydtapet. Musik er ikke noget, man hører efter og eventuelt oplever, den er der bare.« (Vejledningen s. 11)

Den værdi, som eleverne tillægger musik og den plads, musik har i deres liv, forhold som vores spørgeskemaundersøgelse dokumenterer og som bekræftes igennem interviews, tilbageviser vejledningens påstande som alt for skråsikre og unuancerede.⁸

Gammelt gods ... (fortsat)

Rytmask musik i alle dens afskygninger har det fællestræk, at der er tale om ikke-nedskrevet musik, der i større eller mindre grad er baseret på improvisation. Analyse af en sådan musik må derfor i første omgang bero på ørerne.

Tidligere havde der for musikalsk analyse været den forudsætning til stede, at der var overensstemmelse mellem analysemetode, genstand og musikbegreb (værkorienteret analyse rettet mod musik i værkform, som var til stede i notation, dvs. på noder). Selv om det var forbeholdt de elever, som var i stand til at læse noder at få et egentligt udbytte af musikanalyse, og selv om det ikke var muligt at undervise i nodelære på vilkår, som kunne føre til, at eleverne kom til at beherske noderne, ja så var der alligevel den forskel, at det var muligt at se musikværket, så længe musikken var den klassiske.

Uanset om eleverne forstod skriften i partituret eller ej, så kunne de dog fornemme, at der et eller andet sted var en mening. Hvis det ikke blev interessant må en del have ræsonneret, enten at fejlen lå hos dem, eftersom de ikke kunne læse noderne, eller at læreren var dum, kedelig etc. Men selv om eleverne evt. ikke lærte noget, var der på dette tidspunkt overensstemmelse imellem undervisningens form og indhold.

Jeg siger ikke, at der ikke var tilfælde hvor eleverne lærte noget. Men jeg tror kun, at de lærte noget, dersom læreren forstod at kombinere den visuelle analyse med den auditive, fx. igennem partiturspil, ved at lade eleverne tilegne sig temaer ved at synge dem, ved at bruge båndoptager til at gentage enkelte afsnit etc. At det ikke var nogen selvfølge at gøre det, kan man læse ud af Jens Østergaards introduktion til emnet i hæftet »Om musikgennemgang«⁹ fra 1964, hvori det hedder:

»Der står ingen steder skrevet, at musikgennemgangen med eleverne skal

foregå som en miniature-udgave af den højere musikuddannelse. Et lille replikskifte... viser, at det ikke er overflødigt at gøre opmærksom på dette forhold. Det var en nybagt kandidat, som ud fra en oprigtig interesse spurgte en ældre musiklærer: Hvordan bærer De Dem ad med at undervise Deres elever i formlære? – Svaret faldt prompte: Jeg underviser ikke i formlære! Jeg underviser i musik således som det står på elevernes skema.»

Det er værd at bemærke, at musikkundskab på dette tidspunkt, i 1964, var en ny disciplin, i bekendtgørelsen defineret som »indføring i musikværker«. Musikfaget før 1961 havde stort set været lig med »sang«.¹⁰

At der ikke lykkedes at aflive formlæren i gymnasiet hverken i 1964 eller sidenhen, er bl.a. et af resultaterne af vores undersøgelse i midten af 1980'erne. Ikke sådan at forstå at formlære er musiklæreres formulerede målsætning. Men den er det primære redskab, musiklærere stadigvæk er udrustet med, når det drejer sig om at forholde sig til det musikalske materiale i bearbejdende øjemed. Og derfor bliver formlæren i langt de fleste tilfælde mere eller mindre strukturerende for, hvordan der bliver undervist i musiktlytning også i 80'ernes gymnasium.

De følgende afsnit er forsøg på at få belyst de dunkle punkter i grundlaget for denne undervisning.

Fornyelsens grænser.

Nærlæsning af Vejledningens begreber om oplevelse og analyse

Op til bekendtgørelsesændringen i 1976 diskuterede man i Gymnasiemusiklærerforeningen »bevidst lytten«, bekendtgørelsens pkt. 2. Diskussionen blev bl.a. ført med henblik på udarbejdelse af en ny undervisningsvejledning.¹¹ I samme periode blev disciplinen *auditiv analyse* indført som eksamensfag i musikstudiet på Københavns Universitet, i 1975-ordningen. I *Undervisningsvejledning for faget musik i gymnasiet* blev auditiv analyse defineret som en arbejdsmetode til opnåelse af målet med bevidst lytten. Om bevidst lytten hed det:

»Målet for arbejdet med bevidst lytten er:

- 1. at vække og fastholde elevernes musikalske opmærksomhed,*
- 2. gennem fastholdelse af opmærksomheden at muliggøre en oplevelse af musikken,*
- 3. ud fra oplevelsen at skabe en bevidsthed om musik som struktur og som middel til udtryk og påvirkning.«*

(vejledningen s. 7)

Så vidt vejledningen. I praksis forholder det sig anderledes. Jeg vil sammenfatte problemstillingen således:

Det er karakteristisk for pædagogisk debat om musikalsk analyse, såvel visu-
 el som auditiv, at det altid betones, at analysen *ikke* er et mål i sig selv.
 Det er karakteristisk for pædagogisk praksis, at analyse i reglen selvstændig-
 gør sig og *bliver* et mål i sig selv.

Hvorfor? Skal man tro vejledningen, så er auditiv analyse en metode
 (blandt flere, som ikke ekspliciteres) til opnåelse af ovennævnte mål – *at føre
 fra opmærksomhed over oplevelse til bevidsthed (erkendelse)*. Eleverne skulle
 igennem den auditive analyse få »mulighed for at opleve musikken og at
 formulere sig om den på deres egne betingelser; deres lytteevne skærpes og
 udvikles, deres musikalske erfaringer udvides, deres fantasi aktiveres« (vejled-
 ningen s. 8) – ja vejledningen siger ikke blot »skulle få«, men hævder at
 eleverne *får* disse muligheder og dette udbytte.

I Vejledningen går man ud fra, at den oplevelse, der foregår inde i elever-
 ne, er en, der udspiller sig og kan fastholdes i forhold til »almindelig« målbar
 tid (ur-tid). Vejledningen foreslår, at det musikalske forløb noteres ned ved
 hjælp af tidsangivelser ud fra stopur. Ved at lade den auditive analyse være
 knyttet til tid som minutter og sekunder er der imidlertid allerede fra starten
 blokeret for en forståelse af det specifikke ved musikalsk oplevelse. Musik-
 oplevelse er netop kendetegnet ved en kvalitativt anderledes tids-
 oplevelse – den der sættes af det musikalske forløb.

At hævde at eleverne igennem den auditive analyses stopurs-metode »får
 mulighed for at opleve musikken og formulere sig om den på deres egne
 betingelser« beror på en fejlslutning. Auditiv analyse foregår *ikke* på elever-
 nes/lytternes subjektive betingelser, men på objektive betingelser. Og disse
 betingelser er dels bestemt udefra, hvilket stopuret symboliserer med al øn-
 skelig tydelighed, dels er de i modsætning til den musikalske oplevelses speci-
 fikke træk, dens »grundsubstans«: *det musikalske tidsforløb*.

På dette punkt ligger undervisningsvejledningen i umiddelbar forlængelse
 af analysetraditionen inden for musikvidenskab – om hvilken jeg polemisk vil
 sige, at den diskuterer alt andet end den grundlæggende præmis: at musika-
 nalyse fører til erkendelse af det specifikt musikalske. Og jeg vil hævde, at
 analyse som oftest (incl. auditiv analyse i den form vejledningen opfordrer
 til) fører væk fra den erkendelse, som er specifik for musik.

Det er en problemsstilling, det i reglen har ligget uden for den faglige og
 pædagogiske debat at forholde sig til. Og jeg mener, vi skal søge efter års-
 gerne til en postuleret modsætning mellem oplevelse og erkendelse i den
 præmis, som ikke diskuteres: at vejen til erkendelse af musik går via analyse.
 Den bygger på endnu en forudsætning: at analysen uddyber og fastholder
 den musikalske oplevelse.

Bridge over troubled water?

Lad os prøve at se på den pædagogiske debat om analyse. Her er nogle citater – blandet med kommentarer som *ikke* stammer fra pædagogisk debat:

»Den musikalske oplevelse er ikke forbeholdt en lille gruppe specielt uddannede lyttere, og trangen til at uddybe og fastholde den musikalske oplevelse, der er al musikpædagogiks sande eksistensberettigelse, er heller ikke forbeholdt nodelæsere.«

Jens Brincker i »Den musikpædagogiske udfordring«, s. 28¹²

»Der er komplementaritet mellem at opleve og bedømme.«

Peter Bastian i »Musik, bevidsthed og chakra'er«, s. 269¹³

»Målet for den auditive analyse (i forbindelse med lytterens individuelle oplevelse af musikværket, m.a.) bliver at sige noget væsentligt om musikken ved at granske oplevelsen og sætte den i relation til det hørte.«

Jens Brincker i »Den musikpædagogiske udfordring« s. 31

»Når vi vender os til oplevelsen for at høre hvad den har at fortælle, kan vi ikke lære noget af den ved hjælp af en metode, der er skabt til at udelukke den.«

Ronald D. Laing i *Oplevelsens stemme*, s. 15¹⁴

»Når jeg går hen og tænder for radioen, så er det altså for at få noget musik jeg synes der lyder godt. Jeg går da aldrig hen og tænder for at se om der nu er noget musik jeg kan tolke godt og grundigt. Det gør jeg heller ikke når jeg læser en bog – der køber jeg ikke en bog: »den burde egentlig tolkes – den køber jeg!««

dreng i 1.g matematisk, heimod slutningen af skoleåret

Uden for den interne debat i Medlemsorientering¹⁵ er problemstillingen behandlet af Jens Brincker i den citerede artikel i *Festskrift Gunnar Heerup* fra 1973. Brinckers artikel i festskriftet er central, fordi han dér formulerer de præmisser for analyse, som stadigvæk er gældende ikke blot i gymnasie-musikfagets pædagogiske praksis, men også i fagets videnskabelige overbygning, uddannelserne ved de højere læreanstalter.

Brincker støtter sig til Adornos fremhævelse af *analysen som middel til at forstå musikværket*. For Adorno er analysen den eneste vej; formidlingen ligger i:

»værkerne, som er begge dele, manifestationer af noget åndeligt og som nodetexter anvisninger på en udførelse. Således skulle den sande musikpædagogiks ide formuleres: at oversætte hint til dette. Vejen dertil, den eneste, er den immanente musikalske erkendelse: at man lærer at begribe ethvert værk sådan som helheden af dets klanglige fremtræden konstituerer sig som en åndelig sammenhæng. Det er analysens vej, på den måde

at eleven fra begyndelsen bliver holdt fast ved altid at forstå det, som sker i den musik, han spiller, ud fra dets funktion i formdannelsen, forstå dets konstruktive værdi herudfra.»

Adorno i »Zur Musikpädagogik«, i *Dissonanzen*, s. 108f¹⁶

Adorno fortsætter med at præcisere, hvori analyse efter hans opfattelse består: ikke i udenoms-musikalske refleksioner, men i rent musikalske begreber, idet det »*ud fra hver tone, hver pause, hvert motiv, hver frase lader sig fastslå, hvad de er der for, og omvendt lader enhver hel form sig bestemme ud fra det dynamiske samspil mellem dens elementer*« (sammesteds).

Brinckers udgangspunkt i artiklen er en modificeret udgave af Adornos, idet Br. udnævner analysen til at være »*den bedste – måske også den eneste – vej til at uddybe den musikalske oplevelse.*« (s. 29 i festskriftet, min udhævelse). Han opstiller derefter en model for relationer, som musikværket kan indgå i og som analysen kan rettes imod i en musikpædagogik, der »*ikke er forbeholdt nodelæsere*« dvs. en auditivt funderet analyse.¹⁷

Men jeg vil blive lidt længere ved de præmisser for analysearbejde, som Br. ikke diskuterer: analysens berettigelse som middel til »*at fastholde og uddybe den musikalske oplevelse*« – og spørge: er det det, der sker i en analyse?

I en lidt ældre artikel, som Br. også refererer til, argumenterer Siegfried Borris for at integrere de isolerede discipliner, som faget musiklære i musikuddannelserne har bestået af, i en helhedsorienteret tilgang til musik, struktur-høring.¹⁸ Det, som kendetegner Borris' bestræbelser, er det samme, som ligger i Brinckers artikel: ønsket om en metode der kan tjene til at fastholde lytternes/elevernes opmærksomhed. Begge lægger de vægt på, at analyse må tage udgangspunkt i musikken som klingende fænomen, og derfor er opmærksomhedsproblematikken relevant: hvordan sikrer man sig, at lytteren faktisk hører musikken, mens den forløber, og hvordan kan det blive muligt bagefter at tale om musikken, sådan at man i den pædagogiske situation ved, hvad det er, man refererer til?

Borris ser musikalsk struktur som det, såvel den oplevende som den analytiske opmærksomhed retter sig imod. Og musikalske strukturer forklarer han ud fra rent musikalske begreber, svarende til hvordan Adorno foreskriver analysens karakter i den citerede artikel. Borris søger at løse »opmærksomhedsproblematikken« inden for de rammer, som udgøres af musikfagets *almene musiklære* (som af musikstuderende ofte omtales som »*almindelig musiklære*«). Denne »lære« drejer sig om at skelne mellem de musikalske parametre melodi, rytme, harmoni, klang, form, identificere elementerne i disse og ad den vej erkende deres betydning, deres konstituerende funktion i den musikalske helhed, værket. Den fornyelse, som Borris taler om, går på at lade identifikationen af de musikalske elementer ske igennem

en kombineret auditiv og visuel tilegnelse – således at forbindelsen til musikens klingende gestaltning bevares og udnyttes i den pædagogiske proces.

Brincker udvider i den omtalte model spektret for, hvad analysen kan rettes imod. Modellen rummer ud over værkets struktur også dets stil-, genre- eller periodemæssige tilhørsforhold, dets samfundsmæssige rolle (sociale og politiske funktion) samt lytterens individuelle oplevelse af værket. Det sidste uddyber Br. ved dels at referere til Susanne K. Langers musikfilosofi, dels ved at bruge en indrømmelse over for den individuelle oplevelse som afsæt for en diskussion af det, Br. kalder »den musikpædagogiske udfordring«. Udfordringen ser han i det at forsøge at ophæve polariseringen af lytterne i hhv. en ekspertgruppe og en (talmæssigt overlegen) gruppe af underholdningskonsumenter. Det er en polarisering, Adorno taler om i *Einleitung in die Musiksoziologie*.¹⁹ Og Br. sætter i festskriftartiklen musikpædagogikken ind i mellemrummet mellem de to ekstremer, med henblik på at uddanne flere »gode lyttere«, der kan opleve musik som symbol for følelser i Langersk forstand.

Hvordan gør man det? Br. nøjes med at formulere spørgsmålet og i øvrigt henvise til at »her må man sætte ind med analysen af lytteoplevelsen, hvis man vil lære folk at opfatte et musikværk som symbol for følelser.« På den ene side skelner Br. her mellem musikværkets teknologiske lag (den håndværksmæssige dimension af de musikalske strukturer) og dets ekspressive lag (det der symboliserer den oprindelige kunstneriske ide) og pointerer, at det er det ekspressive lag, som bliver objekt for analysen af den subjektive oplevelse. På den anden side opererer han med »oplevelsen« over for »det hørte«: »Målet for den auditive analyse bliver at sige noget væsentligt om musikken ved at grænse oplevelsen og sætte den i relation til det hørte«.

Men, hvad er »det hørte«? Hvis »det hørte« er lig med det teknologiske lag, så bliver det alligevel dette, som analysen styrer henimod som mål, fordi det repræsenterer det entydige, det objektiverbare – hvorved analysen endnu en gang går glip af det ekspressive lag. Hvis »det hørte« er det ekspressive lag, hvad er det så, oplevelsen skal sættes i relation til? For i så fald er »det hørte« en integreret del af oplevelsen og omvendt.

Spørgsmålet er, om den bro Brincker og med ham en lang række musikpædagoger og -forskere har villet bygge mellem de »teknologiske lag«, som musikuddannelse har bidraget musiklærere viden om, og de »ekspressive lag«, symbolet på den kunstneriske ide, som er af åndelig karakter og som lytteren eventuelt opfatter – om denne bro lader sig bygge, og om bestræbelserne på at bygge den tjener det formål, som Br. hævder – nemlig at uddybe, berige den musikalske oplevelse?

Målet med analyse er at beskrive musikken i forhold til en sammenhæng, den være sig æstetisk-historisk, social-historisk, politisk, eller andet. Uanset

om analyseresultatet sammenfattes i en vurdering eller ej, er der i analyse som tilgang – til musik som til andre genstande – indbygget en bestræbelse henimod en entydig beskrivelse. I Susanne K. Langers *Philosophy in a new key*, som Brincker refererer til, er det hendes pointe, at der findes en særlig kunstnerisk erkendelsesform, som hun eksemplificerer igennem musik. Og det, der kendetegner denne *musikalske* erkendelse, er dens flertydighed, dens mangel på *bogstavelig* betydning:

»Alligevel kan den være et afbildende symbol og afbilde følelsesoplevelser... Men for vor bogstaveligt indstillede tænkemåde forekommer det mærkeligt svært at begribe, at noget kan kendes uden at kunne navngives.«²⁰

Set i dette perspektiv er det et spørgsmål, om analyse overhovedet udgør en adækvat tilgang til den form for erkendelse, som kan formidles via musik. Jeg er snarere af den opfattelse, at den omtalte form for »brobygning« er udtryk for en fejltagelse på et grundlæggende niveau, som er indbygget i vestlig videnskabelig tænkning: at man hævder den analytiske tanke som den højeste form for erkendelse, fordi dens indhold kan udtrykkes i entydige kategorier og således fremstå som objektive sandheder, »facts«.

Objektive facts kan man vurdere – forkaste nogle, foretrække andre og således blive modsætninger kvit. Vestlig tænkning, også på det hverdagslige plan som den udtrykkes i vestlig levevis, er præget af en modvilje over for komplementære størrelser, en manglende tillid til at man kan leve med begge sider af dem. Hvor det frem for at harmonisere modsætninger kunne være nok så frugtbart at opøve en evne til at 'give Gud hvad Guds er og Kejseren hvad der tilkommer ham' – jvf. Peter Bastians udtalelse: »Der er komplementaritet mellem at opleve og bedømme.« – frugtbart også som en målsætning for pædagogisk arbejde.

Det er jeg kommet til at mene ad forskellige veje. Ved at inddrage mine egne musikalske oplevelser, deres betydning og de erfaringer, jeg til stadighed gør mig med musik. Ved at læse en del af den litteratur, der i disse år sætter vestlig tænkning i relief.²¹ Og ved at iagttage og snakke med gymnasieelever om, hvordan de oplever musikundervisningens »forsøg på brobygning«, forsøg på at bibringe eleverne en berigelse, mens musik i de allerfleste elevers tilværelse allerede udgør en berigelse – omend af en anden art end den, som musikalsk analyse kan formidle.

Analyse er en vej, ikke en bro

Jeg ønsker at holde den mulighed åben, at det essentielle ved musik ikke lader sig begribe som en objektiverbar størrelse. Ikke sådan at forstå at det teknologiske lag, i hvilket vi kan isolere og identificere musikalske elementer

som toneart, taktart, akkordprogressioner etc., ikke står i forbindelse med det essentielle. Det mener jeg det gør, derved at det *formidler*. Det vi gør, når vi fremanalyserer dets enkeltdele, er, at vi identificerer »teknikken«, uden hvilken vi ikke kunne erfare det musikalske udtryks eksistens under lytteprocessen (da der i så fald ikke ville være noget for det menneskelige øre at lytte til).

Den form for erkendelse, som det at forstå »teknikken« udgør, er ikke specifikt knyttet til det musikalske udtryk. Det er tværtimod en erkendelsesform, som al analyse betjener sig af, hvor man igennem kategoriseringer abstraherer fra den genstand, man søger at nå en sandhedsviden om.²²

Problemet opstår, når man samtidig postulerer, at vejen til erkendelse af et musikalsk betydningsindhold går via analysens kategoriserende erkendelsesform (og et forsøg på at trænge ned i den musikalske oplevelses indhold er jo et spørgsmål om at ville begribe musikalsk betydning). Jeg tror, problemet opstår, fordi man i virkeligheden blander to formål sammen. Det ene er at finde noget, som opmærksomheden kan rettes imod under lytteprocessen. Det andet er at nå til en entydig bestemmelse af musikkens indhold.

Det at skulle bestemme musikkens teknologiske lag kan tilsyneladende opfylde begge formål: opmærksomheden fastholdes, og dette lag af musikken kan bestemmes entydigt – altså opfylde et videnskabeligt kriterium om objektivitet. *Men*: det fastholder ikke nødvendigvis opmærksomheden på det specifikt musikalske betydningsindhold – og *det udtømmer det ingenlunde*. Den type opmærksomhed, der er tale om, når man vil identificere det teknologiske lags elementer, skaber ikke kontakt med den musikalske proces, men modsætningen til kontakt – *d i s t a n c e*. Og det sker, fordi opmærksomheden styres af den analytiske erkendelsesinteresse, som opererer ud fra, »tænker i« distance, i *adskillelses*-kategorier.

Det er der ikke noget odiøst i – den analytiske proces beror bare ikke på den musikalske oplevelse, men er tværtimod *komplementær* til oplevelsen. Oplevelse beror på indlevelse, subjektiv medleven – analyse er ikke medleven, men abstraktion.

»Man kan ikke erfare den levende virkning (af musikken, m.a.), når det, man har vendt sig imod som sin genstand, er de formale midler, som virkningen beror på.«

H. Besseler i »Grundfragen des musikalischen Hörens«²³

Forudsætningen for analysen er, at subjektet etablerer en distance mellem sig og genstanden musik. Der opstår derfor *ikke* forbindelse mellem 'helheden af lytterens subjektive bevidsthedsstrukturer' og 'helheden af de musikalske strukturer' – fordi lytteren blokerer for de kropsligt-følelsesmæssige dimensi-

oner af bevidstheden og alene er i kontakt med de musikalske strukturers teknologiske dimension.

Den teknologiske dimension rummer godt nok i sig essensen af musikken, den musikalske »ide« eller musikkens »åndelige indhold«. Men jeg mener, det forbliver uerkendt, så længe lytteren ikke etablerer kontakt med det. Og denne kontakt kan kun skabes via lytteren som subjekt. »Essensen«, »ideen« udtrykkes gennem den særlige form for bevægelse, som er musiks særkende. Vi kan sige, at et musikalsk forløb er en strukturering af *tid*, men oplevelsen af det adskiller sig fundamentalt fra oplevelsen af ur-tid, »tid i kr. og ører.« Vi kan bruge *tid* i en definition af musik, men kun hvis vi til begrebet *tid* knytter et begreb om *erfaring* og dermed noget subjektivt. Objektiviseret tid er da ikke længere tid – *objektiveret musik er ikke længere musik*.

Jeg mener, Laing har ret, når han siger »når vi vender os til oplevelsen for at høre hvad den har at fortælle, kan vi ikke lære noget af den ved hjælp af en metode, der er skabt til at udelukke den.« Det er fortsat et åbent spørgsmål, hvordan analyse kan indgå på frugtbar vis i erkendelse af et musikudtrykks indhold. Hvis det skal være tilfældet, er der i hvert fald en række betingelser, som skal være opfyldt først.

»Bevidst lytten« blev i praksis en forlængelse af den traditionelle musikanalyse og dennes forankring i den formlære, som Jens Østergaard afviste som gymnasie musikfagets genstand i 1964. I *Die Lust sich musikalisch auszu-drücken* beskriver Friederich Klausmeier den analytiske proces med psykoanalysens begreber:

»Ved den slags analyse anvender personen neutraliseret jeg-energi, som har mistet sin oprindelige emotionelle karakter. Personen overfører ikke sin tidsfølelse til det musikalske tidsforløb. Derfor bliver de musikalske strukturer ikke oplevet som tidlige energistrømme. Kort sat regredierer personen ikke, men forsøger at aftvinge diskursiv logik af det musikalske skriftbillede.«²⁴

Ligesom hos de amerikanske såkaldte »jæg-psykologer« er *regression* hos Klausmeier et positivt begreb, en proces i jeg'ets tjeneste. K. bruger regression som kriterium for, hvorvidt der er tale om en specifik musikalsk proces – som i givet fald aktiverer særlige (dybe) lag af psyken og altså adskiller sig fra den almindelige dagsbevidste tilstand ved at foregå »hinsides jeg'et«.

Auditiv analyse kom ikke til at opfylde det formål, som Jens Brincker i 1973 formulerede som »den musikpædagogiske udfordring«: at uddanne flere »gode lyttere« ved at eleverne igennem musikundervisningen fik »uddybnet og beriget deres musikalske oplevelser«. I stedet for selvstændiggjorde

disciplinen auditiv analyse sig. »Bevidst lytten« blev til »bevidst tænkning« – løsrevet fra det, som skulle have været en proces, der tog udgangspunkt i og bevarede forbindelse med elevernes oplevelse.

Den kritiske bevidsthed er den, der kan skelne og vurdere (og jeg benytter mig selv af den på disse sider). Komplementært til den kritiske bevidsthed står den kropsligt-følelsesmæssige oplevelse, men den kritiske bevidstheds fortalere i 1970'erne havde ikke meget til overs for oplevelsen; den forblev »bagside«, skyggeside, og *bevidsthed* blev forstået som tænkning, analytisk tænkning, kategoritænkning.

Men erkendelse består af mere end det og den kritiske bevidsthed må kompletteres af den subjektive oplevelse og indlevelse. Hvor det ikke sker, er det nærliggende at tolke den »kritiske position« som et udtryk for angst for at opleve og for at give sig hen, angst for at blive forført, hvis man giver slip på kontrol, overblik, distance – ligesom Freud, der erklærede, at han ikke brød sig om musik, fordi han blev berørt af den, uden at han var i stand til at sige hvorfor og hvordan.²⁵

Konklusion

Sammenfattende vil jeg sige: »Bevidst lytten« i form af auditiv analyse, som vejledningen foreskriver, blev, uanset eventuelle intentioner om noget andet, baseret på en uerkendt modsætning mellem oplevelse og analyse. Denne modsætning kan analyse i sig selv ikke ophæve. Hvis vi skal bruge analysens vej, må det ske ud fra en anderledes reflekteret bevidsthed om, at der eksisterer forskellige erkendelsesformer. Vi må vide, at analyse i sig selv ikke uddyber den musikalske oplevelse, men fjerner sig fra den, fordi oplevelse og analyse forholder sig komplementært til hinanden:

Analyse er en abstraktionsproces i forhold til en kropsligt-følelsesmæssig proces, mens musikoplevelsen forudsætter en kropsligt-følelsesmæssig kontakt med det musikalske tidsforløb, og den kontakt har karakter af en proces, der forløber samtidigt med det tidsforløb.

På den baggrund kan vi så begynde at diskutere, hvad vi vil bruge den ene og den anden type proces til. Og derefter overveje, om det tjener det valgte formål at benytte os af begge processer.

Forudsætningen for at opleve beror på bevidsthedstræning. Det er et spørgsmål om bevidsthedsindstilling, evne til at fastholde opmærksomheden og skabe forbindelse mellem sig selv og det, man oplever.

Derfor har jeg i forhold til pædagogisk udviklingsarbejde fundet det nødvendigt at gå andre veje end den, som analyse fører ad. Og jeg er opmærksom på, at også disse veje rummer faren for selvstændiggørelse – på modsat grundlag i forhold til den gamle »bevidste lytten« kan også oplevelsesorienteret musikpædagogik ende med at forblive »ubevidst lytten«.²⁶ Mit ærinde

er *bevidst* lytten, men ud fra et andet bevidsthedsbegreb end 1976-bekendtgørelsens kritiske bevidsthed.

II. Henimod et andet bevidstheds- og erkendelsesbegreb

Et paradigmeskift af den større slags

Jeg vil skitsere en forståelse af, at der eksisterer alternativer til analyse, alternativer som kan bane vej for erkendelse. Og den forståelse bygger på et andet begreb om bevidsthed og erkendelse end den kritiske bevidstheds hierarki, der satte analytisk tænkning som den højeste bevidsthedsfunktion og som den eneste vej til erkendelse.

Den foregående diskussion af analyse åbner samtidig for et erkendelsesteoretisk problem: eksisterer der en særlig musikalsk erkendelse, og i givet fald hvilke veje fører til den erkendelse?

I en pædagogisk praksis er man tvunget til at leve med uafklarede teori-problemer, som om deres løsning fandtes. Og frem for at søge løsninger i teorien afprøver man snarere problemerne i praksis, ud fra en kombination af faglig viden, personlig erfaringer og fornemmelser – »gør-vi-sådan-fører-det-nok-hen-i-retning-af-det-vi-sigter-efter«.

Fagtraditioner medvirker til at knæsatte sådanne fornemmelser som overbevisninger. Samtidig opstår fornyelse ud af det samme spektrum – af dialektikken mellem erhvervet viden, erfaringer i øvrigt og fornemmelse af nye muligheder. Og i beskæftigelsen med musik, hvadenten det er som musiker, som pædagog, som lytter, vil de allerfleste få musikalske oplevelser, der vitterlig fører til erkendelse – af typen A-HA! »det er sådan!«. Så den musikalske erkendelse eksisterer for bevidstheden i form af den musikalske oplevelse – »problemet« er bare, at den ikke er verbal-sproglig, men falder uden for sprogets domæne.

Pædagogen, musikeren og lytteren kan derfor tillade sig at gå ud fra, at der eksisterer en specifik musikalsk erkendelse. Teoretikeren får et problem: den musikalske erkendelses *art* (og NB. teoretikeren, pædagogen, musikeren og lytteren kan jo godt være et og samme menneske). Hvis ens begreb om erkendelse er defineret inden for verbalsprogets rammer, sådan at erkendelsens indhold kræves formuleret i ord for at blive regnet for erkendelse – ja så falder musik uden for definitionen. Næste og umiddelbare skridt er at erklære den betydningsløs, idet dens indhold ikke tilskrives funktion i forhold til erkendelse, når det ikke kan bringes på sprog.

Tidligere i århundredet er dette grundigt behandlet af Susanne K. Langer. Hendes udformning af en kunstteori som en *symbolteori* i den citerede *Philo-*

*sophy in a new key*²⁷ bygger på en analyse af såvel sproget som udtryksform som af kunstneriske udtryk, herunder musik. I sine konklusioner tillægger hun kunstneriske udtryk et betydningsindhold, som er uoversætteligt.

»For os, hvis åndelige virksomhed er bundet til sproget, hvis største præstationer er fysiske faciliteter, maskiner, medicin, store byer og midler til deres ødelæggelse, betyder erkendelsesteori kommunikationsteori, almengørelse, bevis, kort sagt: videnskabskritik. Men sprogets grænser er ikke erfaringens yderste grænser, og ting, der er utilgængelige for sproget, kan måske have deres egne forestillingsformer, det vil sige deres egne symbolske udtryksmidler. Sådanne ikke-diskursive former, ladet med principielt logiske muligheder for betydning, ligger til grund for musikkens betydningsindhold; og erkendelsen af dem udvider vor erkendelsesteori dertil, at den ikke blot omfatter videnskabens semantik, men også en fuldgyldig kunstfilosofi.«²⁸

Susanne K. Langers filosofi er en gennemargumenteret logisk fremstilling, som sætter perspektiv på videnskabelig tænkning ved at formulere dens grænser. Hun tilkender erfaringen en plads, også selv om erfaringens indhold ikke giver mening i videnskabelig forstand

Spørgsmål om erfaring og oplevelse i forhold til erkendelse har trængt sig yderligere på i den diskussion, der i de senere år er blevet ført under overskriften *paradigmeskift*. Her hentyder jeg ikke længere til de skift inden for en fagtradition, som eksempelvis har præget musikfaget i årene fra ca. 1970 og indtil nu. Brugt neutralt betyder paradigme et mønster, og i en videnskabs-teoretisk sammenhæng bruges det om et tankesæt, et sæt dominerende ideer og forestillinger, som præger en bestemt periodes videnskab. I den betydning har jeg tidligere brugt »det sociologiske paradigme«.

I de senere år er begrebet især blevet brugt til at karakterisere et skift, ikke bare inden for et fagområde, men en ændring i grundlaget for videnskabelig tænkning overhovedet i en bestemt historisk epoke. I den betydning blev paradigme som begreb første gang anvendt af den amerikanske fysiker og videnskabshistoriker Thomas S. Kuhn i hans bog *The Structure of Scientific Revolutions* fra 1970.²⁹ I denne udvidede betydning betegner paradigme et *verdensbillede*, det mønster som forestillinger om virkeligheden udgør for den menneskelige bevidsthed på et givent historisk tidspunkt. Hvor det er værd at bemærke, at der er tale om et *verdensbillede*, der forandres, ikke verden »som sådan«. Og begrebet paradigmeskift dukker op på dette historiske tidspunkt som et forsøg på at beskrive, hvad der kendetegner overgangen fra det 20. århundrede til det/de følgende århundreder.

Diskussionen har primært haft naturvidenskabsfolk som deltagere, især fysikere hvis verdensbillede har måtte grundlæggende revideres allerede tid-

ligt i århundredet. Einsteins arbejde førte til, at den klassiske fysiks begreber om tid og rum som absolutte, adskilte kategorier måtte opgives (formuleret i relativitetsteorien). Kvantemekanikken (formuleret af Bohr, Heisenberg m.fl.) blev sidenhen udviklet som det matematiske sprog, der kunne beskrive materien på subatomart niveau. Disse teorier og de mange andre, der sidenhen er formuleret,³⁰ er uforenelige med det newtonske verdensbillede. Newton (1642-1727) sammenlignede verden med et urværk, en »verdensmaskine« een gang sat i bevægelse af Skaberens, som antoges at have skabt den af små bitte byggesten. I forlængelse af den forestilling skulle det være menneskeligt muligt at nå til erkendelse af den fysiske verden, hvis dens bestanddele blev målt og vejjet, analyseret og beskrevet ned til mindste detalje, i overensstemmelse med den af Descartes (1596-1650) beskrevne videnskabelige metode.

Den ny fysiks opdagelser gør det klart, at disse »mindste detaljer« ikke eksisterer som isolerede enheder og ikke kan erkendes gennem empirisk-analytiske studier. Subatomare partikler opviser forskellige egenskaber alt efter, hvordan fysikeren spørger til dem, og det ligger uden for vores almindelige begrebsverden at forstå deres essens; beskæftigelsen med dem får tværtimod den almindelige begrebsverden, forestillingerne om virkeligheden til at bryde sammen.

Dette er levende beskrevet hos Peter Bastian i hans bog *Ind i musikken*.³¹ Jeg henviser af flere grunde først og fremmest til naturvidenskaberne, herunder den ny fysik, i introduktionen af det såkaldte »nye paradigme«:

Dels har de naturvidenskabelige metoder haft stor indflydelse på samtlige andre videnskaber i de seneste 2-300 år. Således har den empirisk-analytiske metode, på trods af den kritik der er rejst inden for samfundsvidenskaberne og humaniora af dens begrænsede gyldighed,³² også domineret disse videnskaber, herunder musik. Dels har naturvidenskaberne opnået stadig større samfundsmæssig status og deres resultater fundet direkte anvendelse som redskab for den samfundsmæssige udvikling i den vestlige verden. Og det er en udviklingsmodel hvis indflydelse ikke er begrænset til Vesten, men har globale konsekvenser, eftersom den dels bliver brugt som mønster for udvikling af 3. verden, dels har så store følger for den globale økologi.

Den nytænkning, som præger de »hårde videnskaber« i disse år, afføder også inden for disse videnskaber alvorlig og grundlæggende kritik af den udviklingsmodel. Og det inspirerer dels til at stille spørgsmål til eksempelvis musikvidenskab – hvordan har det fag været præget af tænkning efter »det gamle paradigme«? Dels til at profilere humanvidenskaberne og de æstetiske fags egenverdi. Ikke at jeg mener, videnskaberne skal isolere sig fra hinanden, men derimod at helhed bliver til i kraft af *kvalitativt forskellige dele*.

En musikvidenskabelig udfordring

Med denne summariske intrøduktion til paradigmediskussionen har jeg ville bane vejen for at diskutere musikvidenskab i forhold til det nye paradigme – fordi et alternativt begreb om bevidsthed ikke kan formuleres inden for det gamle, mens det nye åbner for det.

Jeg ser den tilsyneladende modsætning mellem oplevelse og erkendelse som et eksempel på en fejltagelse, der beror på, at musikvidenskab har været hildet i de naturvidenskabelige kriterier, som nu kritiseres i så mange sammenhænge.

Hermed mener jeg ikke, at man blot kritikløst kan overføre erkendelser fra en videnskabsgren til alle andre. Men stadigvæk er analyse det primære redskab, som musikkandidater udrustes med til arbejdet med det specifikt musikalske – når det gælder studiet af det musikalske materiale som *musik*, isoleret betragtet og/eller i forbindelse med historiske studier af musikkens funktion, vilkår for dens tilblivelse etc. – musikalsk analyse baseret på læren om de musikalske grundparametre: melodi, rytme, harmonik, klang, og den klassiske formlære.

Jeg har søgt alternativer til den fremgangsmåde ud fra en erfaring med, at det meget let bliver en blindgyde, hvor man enten fortaber sig i enkeltdele eller står tilbage med et »å hva' så« – i stedet for at nå til en dybere erkendelse af helheden.³³ Og derfor går jeg i den teoretiske forankring af disse alternativer til videnskabsfolk, der har kritiseret den analytiske videnskabstradition.

En af dem er psykiateren Ronald D. Laing, som i bogen *The Voice of experience*, på dansk *Oplevelsens Stemme*, beskæftiger sig med fænomener, som kun er tilgængelige for oplevelsen. Laings ærinde er at vise, hvordan det traditionelle videnskabelige virkelighedsbillede med dets objektivitetskriterium (kravet om en objektiv bevisførelse) må fortrænge en række fænomener, som vitterlig er erfaringer for en række mennesker, fordi de har oplevet dem. Det drejer sig om de såkaldte transpersonelle fænomener – oplevelser hinsides fødsels- og dødsgrænsen, ude-af-kroppen-oplevelser, bevidsthedsskift mm.³⁴

Sådanne oplevelser har den vestlige naturvidenskab ikke kunne rumme, hvorfor den har benægtet eksistensen af dem (og betegnet de mennesker, der oplevede dem som sindssyge). Laing bruger musik til at klargøre, hvad det er for fænomener i tilværelsen, der danner udgangspunkt for hans videnskabskritik – det vil sige, bruger den til at anskueliggøre, hvad han mener med *oplevelse* (til forskel fra objektive facts):

»Oplevelsen er ikklødt dramatiske former der mere er beslægtet med

musik, der udfolder sig diakronisk i tiden, end en billedlig afbildning, der er synkronisk til stede uændret gennem tid»³⁵

Men det er ikke kun i kraft af *tidsdimensionen*, at oplevelse og musik er beslægtede. I sin beskrivelse inddrager Laing også karakteren af den relation, der består imellem musik og lytter under musikoplevelsen:

»Hvis musikken når frem til os, er der en øjeblikkelig usynlig vibration gennem hvilken vi giver resonans og står i forbindelse med den. Denne forbindelse af resonans er ikke den måde, objektive facts bliver kommunikeret på.«³⁶

Grunden til, at analyse er blevet kanoniseret som den eneste videnskabelige metode til at beskæftige sig med det musikalske materiale er, at man ad den vej når til en tilsyneladende objektiv beskrivelse, på hvilken det så er muligt at bygge en entydig forklaring. Den model for videnskabeligt arbejde kan være udmærket inden for en vis begrænset del af tilværelsens fænomener (selv om fysikken nu viser, at den heller ikke holder stik for den fysiske virkelighed).

»Problemet« kommer da af, at musik ikke er et sådant almindeligt »objektivt« fænomen, når vi taler om musik som musikalsk oplevelse (jvf. tidligere i forbindelse med diskussionen om auditiv analyse). Peter Bastian toner rent flag i *Ind i musikken*, når han siger »musik er et bevidsthedsfænomen«. Og det, mener jeg, er en grundlæggende præmis, som man må acceptere: hvis vi taler om musik som musik – som noget der udfolder sig for os i tid, så er det et bevidsthedsfænomen og dermed noget, som kun kan tilegnes gennem en *subjektiv proces*.

Det er ikke det samme som at »så kan musikvidenskabsfolk godt lukke butikken«. Men vi kunne undersøge andre måder at behandle vores varer – og måske ville forretningen blive væsentligt forandret af det. Her synes jeg, at *Ind i musikken* rummer værdifulde bud på andre måder at gå til musikken – hvor fænomenologi er en af dem. Ikke løsningen, og sådan fremstilles den heller ikke af PB, men et redskab for erkendelse, tilegnelse af musik – hvor relationen mellem musik og lytter/musiker har karakter af et *resonansfænomen* (jvf. Laing ovenfor).

Det er muligvis slet ikke videnskabsmandens interesse dette at søge redskaber for tilegnelsen af musikken. Her er det interessant at sammenligne Adornos udtalelse fra »Zur Musikpädagogik« om analyse med Peter Bastians:

Adorno:

»... den imannente musikalske erkendelse: at man lærer at begribe et hvert værk sådan som helheden af dets klanglige fremtræden konstituerer sig som en åndelig sammenhæng. Det er analysens vej ... (som ikke består i udenomsmusikalske refleksioner, men i rent musikalske begreber idet det) ud fra hver tone, hver pause, hvert motiv, hver frase lader sig fastslå, hvad de er der for, og omvendt lader enhver hel form sig bestemme ud fra det dynamiske samspil mellem dens elementer.«³⁷

Peter Bastian:

»... de for musikeren og også for tilhøreren afgørende spørgsmål: Hvor kommer vi fra? Hvor skal vi hen? De spørgsmål skal vi stille til hver eneste tone, hver eneste mikroforløb, hvert eneste afsnit, hver eneste sats, og det er spørgsmål som er helt fundamentale i tilegnelsesprocessen. Vi spørger, indtil vi ikke behøver at spørge om noget som helst fordi vi ved, ikke som en tom intellektuel viden, men en direkte erkendelse af identitet med værket.«³⁸

Hensigten synes at være den samme for både Adorno og Peter Bastian: at nå til en dybere erkendelse af den musikalske helhed. Peter Bastian siger om analyse: »Vi skiller ad for at samle en dybere helhed«³⁹ og tilføjer: »Analysen har først praktisk betydning for en musiker i det øjeblik jeg i et hvilket som helst punkt kan gøre rede for hele hierarkiet af bevægelser, fra den enkelte takt, fra den enkelte melodi til de mere overordnede strukturer. Og det er noget jeg skal mærke mig til.«⁴⁰

Den måde Adorno i citatet ovenfor beskrev den analytiske proces, minder påfaldende om Peter Bastians beskrivelse af den fænomenologiske metode. Men Adorno insisterede på, at det var analysens vej, han beskrev.

Muligvis er det mere en strid om begreber end om indholdet af processen – som kunne bero på et tankesæt hos Adorno, der ikke rummer et andet, positivt begreb om bevidsthed end den analytiske. Det, Adorno kalder for »refleksioner i rent musikalske begreber«, ligner en *bevidst tilegnelse* af det musikalske forløbs indre mening. Og det skaber egentlig forvirring, når Adorno samtidig hævder, at det, han beskriver, er analysens vej – som han tilmed kanonisere som den eneste. For forestillingen om »refleksioner i rent musikalske begreber« bliver enten absurd – dersom analysens »kunst« består i at *tænke* begrebet for en musikalsk gestalt i stedet for gestalten. Eller også er der ingen forskel på analyse i Adornos forstand og en fænomenologisk tilegnelse gennem oplevelsen af gestalten.

Subjektivitet som erkendelsens fornemste kendetegn

Forvirringen bliver mindre ved at operere med et andet begreb om bevidsthed og erkendelse end den kritiske teoris (som Adorno jo repræsenterer),

der uvægerligt kommer til at fungere udgrænsende (jvf. citatet om at analyse er den eneste sande metode).

Her er paradigmediskussionen en hjælp, fordi den opstår ved grænserne for den menneskelige erkendelses forskellige veje. I sin anmeldelse af antologien *Det holografiske verdensbillede*⁴¹ i tidsskriftet *Paradigma* kommenterer Peter Bastian den situation, at det nye paradigme *tilsyneladende* fører fysik og mystik sammen:

»I forbindelse med et paradigmeskift står vi i en situation, hvor vi skal forsøge at lede os frem mod en mere hensigtsmæssig beskrivelse af verden, dvs. en mere hensigtsmæssig organisation af bevidsthedsfænomener. Vores værktøj i denne proces er sproget, og sproget er identisk med det virkelighedssyn, vi har indset ikke længere slår til.

Både mystikernes og videnskabens udsagn handler om forholdet mellem del og helhed, hvilket ikke er spor »mystisk« eftersom det gamle sprog, det gamle virkelighedssyn, er et implicit valg mellem, hvad vi vil opfatte som selvstændige dele, og hvad vi vil opfatte som helheder. Betvivler vi sproget og den kollektive virkelighed, vil vi uundgåeligt havne i en diskussion om del og helhed. Den diskussion har kørt længe, og den vil fortsætte.«⁴²

Peter Bastian refererer sammesteds til et af bidragene i *Det holografiske Verdensbillede*, et interview med redaktøren af den oprindelige amerikanske udgave, Ken Wilber.⁴³ KW fremhæver, at såvel de forskellige videnskaber indbyrdes som videnskab over for mystik forholder sig til *forskellige* sider af tilværelsen, med vidt forskellige metoder til at opnå viden om dem. Wilbers indlæg er centralt i den debat, der ind imellem får arge modstandere af nyt-paradigme-tankegangen til at anklage diskussionsdeltagerne for at ligge under for popmysticisme.

Ken Wilber gør rede for en model for erkendelse, som godt kan rumme både paradokser og sprogligt-logiske veje til erkendelse. Modellen er i grundtrækkene identisk med den model, Peter Bastian anvender i *Ind i musikken* – en hierarkisk tredeling i krop (materie), sind og ånd:

»Vi har i det mindste tre vidensmetoder, nemlig den sansende, den symbolske og den selvfordybende. Disse svarer til hhv. det fysiske legeme, sindet og ånden ... Det bliver en smule mere kompliceret, når man forstår, at sindet f.eks. ikke kun kan betragte dets eget niveau, men også de to andre niveauer. Og i hvert tilfælde vil man erhverve sig en fundamentalt anden form for viden.

... I følge min yndlingsfilosof blandt de ortodokse, Jürgen Habermas, kan vi karakterisere de tre sindslige delmængder som følger:

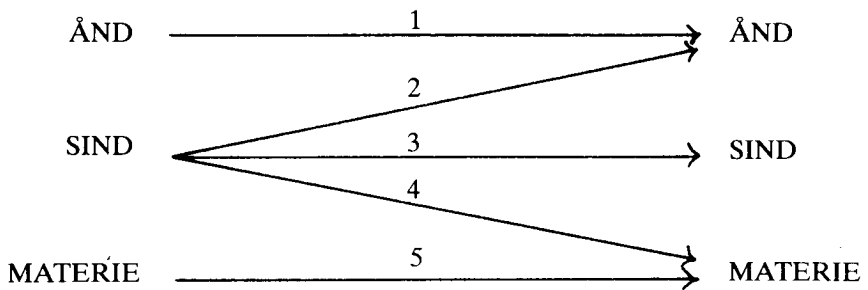
Når sindet begrænser sig til sansemæssig viden, kaldes metoden for den empirisk-analytiske, og dens interesse er af teknisk art. Når sindet arbejder med andre sind, er metoden den hermeneutiske, den fænome-

nologiske, den rationelle eller historiske, og dens interesse er af praktisk eller moralsk art.

Vi tilføjer nu det mystiske synspunkt, som Habermas ikke dækker direkte, og vi siger, at når sindet forsøger at erkende det åndelige domæne, er metoden den paradoksale eller radikalt dialektiske, og interessen er af soteriologisk art.«⁴⁴*

* vedr. frelse (soteriologi – læren om frelse)

Alt i alt giver det 5 vidensmetoder:



og Wilber karakteriserer dem således:

»Nr. 5 er den enkle sanse-materielle opfattelse. Nr. 4 er empirisk-analytisk mental viden, eller sindets ideer om den sanse-materielle verden. Nr. 3 er hermeneutisk og introspektiv og fænomenologisk viden, eller sindets viden om sindet. Nr. 2 er den paradoksale eller mandaliske fornuft, eller sindets forsøg på at tænke på ånd. Nr. 1 er åndens direkte viden om ånd, som intet mellemed har, som er ikke-symbolisk viden, intuitiv og selvfordybende.«⁴⁵

Studiet af »musik som musik«, det vil sige som musikalske helheder, der eksisterer for bevidstheden, hører til det sindsliges domæne. Det er også ud fra det domæne, vi kan formulere, hvad vi vil med at beskæftige os med musik – ud fra den præmis, at musik gør noget ved os. Hvad den gør, og hvorfor vi vil have den til at gøre noget ved os selv, ved andre, herunder »eleverne« – det er ikke spørgsmål, der kan bevares udtømmende i ord, men tilskyndelser til at opsøge de erfaringsområder, som musikoplevelse åbner for:

»Musikken er et sprog der tager sig af forholdet mellem del og helhed på en fuldstændig anden måde en talesproget, og derfor bliver musikken væsentlig... musikken kan udvikle en form for følsomhed, som vi kan kalde intuition, som vi kan kalde alt mulig andet – som måske kan lære os at nedbryde det gamle ubrugelige virkelighedsbillede og genskabe en ny illusion, som er mere hensigtsmæssig.

(Når vi tilegner os musik...) oplever vi hele tiden omtydninger af delen. Til sidst står vi et punkt og siger JA! Og der er det fuldstændig absurd at snakke om del og helhed, for dér er ingen musikalsk form, musikken er identisk med sin egen form. Der er ingen harmonisk rundgang, det er absurd at snakke om, for der er ingen bevægelse, ingen overraskelser, ingen kontrast. Musikstykket afskaffer sig selv til sidst.

Der er musikken god at blive VIS af, for det er jo det, taoisterne skriver om, Zen – og vi læser fascineret om den måde, de opfatter verden, hvor de bryder med en masse sproglige fordomme, vi har haft. Men i musikken læser vi ikke om det – vi oplever det direkte i vores egen krop.

Derfor tror jeg, den bevidstgørelse der kommer med udviklingen af musikaliteten er fuldstændig uomgængelig nødvendig i et samfund, der ændrer sig så voldsomt, som det gør netop nu.«

Peter Bastian i: »En mole ud i Verdenshavet«⁴⁶

Som pædagoger og formidlere kan vi søge redskaber for den proces at udvikle bevidsthed igennem beskæftigelse med og fordybelse i musik. Vi kan gøre det ud fra en erkendelse af, at processen er vigtig, *fordi* musik gør noget ved os. Det er i den *subjektive* andel, at styrken ved den musikalske erkendelse ligger. »Tilegnelse af musik som musik« sker igennem det praktiske arbejde med musik – som udøver, som lytter – og det er en tilegnelse af et betydningsindhold, som ingen analyse kan beskrive udtømmende.

Dermed være ikke sagt, at analyse ikke kan bruges som ét blandt mange redskaber. I bestræbelserne på at træne opmærksomhed og følsomhed kan analyse være en hjælp til at strukturere indtryk og en drivkraft for en fordybelsesproces – fordi den analytiske bevidsthed, »det analytiske sind« stiller spørgsmål. *Analyse vil altid være en operation i adskillelseskategorier*, som vi kan bruge til at spørge ud fra – hvad sker der her, hvad oplever jeg der, hvordan lød det, hvordan føles det hvis ... Og så snart vi bevæger os i adskillelseskategorier er der fare for at bevæge sig væk fra erkendelse af helhed, sammenhæng.

Denne »erkendelse af helhed« mener jeg ikke som noget abstrakt-filosofisk, men som en livsnødvendighed. Fordybelse er ikke det samme som at isolere sig fra omverdenen, men at tage udgangspunkt i sig selv som selvstændigt oplevende individ, der selv mærker, føler, tænker- og handler derefter. 'Musikkens' eller 'Musikalitetens projekt', som er det, Peter Bastian formu-

lerer sig om i citatet ovenfor, er bevidstgørelsen af det musiske menneske, det kreative menneske – det vil sige, at *vække* det menneske, vække til *liv*.

»Chancen« ligger i bevidst opmærksomhed, som er den subjektive modvægt til åndelig død. Hvis jeg derfor skulle reformulere den »sande musikpædagogiks ide« i det nye paradigmes ånd, hvor uklart det end tager sig ud endnu, må den lyde: ikke en oversættelse af hint til dette, men en åbning af vejene herfra og did. Og så indrømmer jeg gerne, at interessen er af »soteriologisk« (what a word!) art – om ikke til Verdens frelse, så blot af den verden vi kender.

Noter

1. Inden for empirisk pædagogisk forskning, som er noget af baggrunden for denne artikel, er *erkendelse* ofte et ret »dyrt« ord. Man taler hellere om *læreprocesser*, hvis man da overhovedet giver sig af med at vurdere udbyttet af en undervisning. I mange tilfælde er det nok så interessant at beskæftige sig med hvad som foregår i undervisningen ud fra den holdning, at alle situationer i princippet er interessante – de er alle brikker til en erfaringsdannelse, og har derfor en betydning.

Hensigten med denne artikel er at komme bag om de forestillinger om pædagogiske mål og midler, der synes at styre en del af musikfaget, både som universitetsfag og som fag i gymnasiet. Og med et rationelt, »lineært« begreb om erkendelse og læreprocesser mener jeg forestillinger om, at vejen til erkendelse beror på et simpelt årsags-virknings forhold: fra udgangspunktet for læreprocessen, som er kendetegnet ved en vis mængde kundskaber, via en erhvervelse af flere kundskaber, svarende til undervisningens indhold, til et slutpunkt som er kendetegnet ved den oprindelige mængde kundskaber plus de nyerhvervede.

Over for indvendingen: »så enkelt er der ikke nogen, der forestiller sig en læreproces – og da slet ikke, hvis vi skal tale om, at en læreproces fører til erkendelse« – vil jeg pege på, at undervisning/formidling i praksis meget ofte bedrives, som om det forholdt sig sådan. Bl.a. fordi undervisningen/formidlingen bygger på præmisser, som er blevet til overbevisninger og derfor ikke diskuteres.

Om sådanne præmisser for oplevelse og erkendelse, hhv. analyse og erkendelse handler denne artikel.

2. Undersøgelsen har titlen »Musikfaget i gymnasiet« og er en empirisk undersøgelse af den obligatoriske musikundervisning af 1.-3. g – udført af en gruppe bestående af Lars Ole Bonde (AUC), Kirsten de Cros Dich (Marselisborg Gymnasium), Hanne Tofte Jespersen (Kbh's Univ.), Søren Schmidt (Herlev Gymnasium) og Ole Straarup (Langkær Gymnasium) – med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd. De vigtigste resultater af undersøgelsen formidles i Hanne Tofte Jespersen (red.): *Man skal høre meget* (Kbh., Chr. Ejlers Forlag, udkommer september 1988).
3. § 20 i »Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen«, *Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 312 af 12. juni 1981*.
4. § 4 sammesteds.
5. Bestræbelserne er ofte forgæves. Artiklen »Terapi og læreprocesser« i rapporten *Musikfaget i gymnasiet* (arbejdsrapport fra marts 1986, upubl.) og analysen »Musiklærerstrategier. 3 eksempler« (i samme rapport) belyser problemstillingen. Endvidere var mit foredrag »Om at lære – på langs« på efteruddannelseskursus i forbindelse med generalforsamlingen i Gymnasiummusiklærerforeningen d.4.10.86 eksplicit viet forholdet mellem »sammenhæng for læren« og »sammenhæng for eleverne« – I øvrigt henviser jeg til bogen nævnt i note 2.
6. I 1960 fik 7% af en ungdomsårgang studentereksamen; i 1965 11%, i 1971 17% + 7% HF-eksamen (oprettet i 1967); i 1974 fik 30% en gymnasial uddannelse, i 1978 36%. Tallene er gennemsnitstal; der er store regionale forskelle, ligesom der er store variationer fra skole til skole, når man ser på fordelingen mellem socialgrupper inden for en årgang. – Om den

- ændrede og øgede rekruttering til gymnasiet, se fx. Jens Bencke m.fl.: *Gymnasiedidaktik* (Kbh., Gyldendal 1981), de indledende kapitler af bogen.
7. Th. Ziehe og H. Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (Kbh., Politisk Revys forlag 1983). Bogen har undertitlen »kulturel frisættelse og subjektivitet«.
 8. Se kapitlet om musiklytning i bogen nævnt i note 2, afsnittet om elevernes musikalske univers belyst gennem spørgeskemabesvarelser og afsnittet om musik og identitet, som uddyber ekskursen. – Se endvidere note 11,
 9. Henning Bro Rasmussen og Jens Østergaard (red.): *Musikkundskab i skolen, MUKU 8* »Om musikgennemgang« af Jens Østergaard (Egtved, Musikhøjskolens forlag, 1964)
 10. For en nærmere redegørelse for musikfagets historie i gymnasiet se: Søren Schmidt: »Musik i gymnasiet. Historisk udvikling – samfundsmæssig funktion« i: *Modspil nr. 1* (Århus, Publi-mus 1978) og »Ideer og virkelighed – brikker til en uvidenskabelig faghistorie« i: *Musik 90. Musikfaget i fremtidens gymnasium* (Fredericia, Gymnasieskolernes Musiklærerforening, 1982) samt Hanne Tofte Jespersen: »Dannelsesbegrebet i Gymnasium og HF« i *Gymnasiesmusik nr. 4, 1985* (medlemsorientering fra Gymnasieskolernes Musiklærerforening).
 11. Vejledningen er aldrig blevet officielt trykt, men foreligger som manus, der er blevet distribueret blandt musiklærerforeningens medlemmer og musikkandidater i form af fotokopi, med overskriften »Undervisningsvejledning for faget musik i gymnasiet«.
 12. Jens Brincker: »Den musikpædagogiske udfordring« i *Festskrift Gunnar Heerup* (Egtved/Kbh. 1973, s. 27-36)
 13. Peter Bastian: »Musik, bevidsthed og chakraer« i *Bindu nr. 18* (Kbh. 1981, s. 267-271)
 14. Ronald D. Laing: *Oplevelsens stemme* (Kbh., forlaget Rhodos, 1982), eng. orig. *The Voice of experience*, 1982.
 15. Medlemsblad for Gymnasieskolernes Musiklærerforening, hvor der specielt i midten af 70'erne op til bekendtgørelsesændringen og udarbejdelsen af ny vejledning blev trykt en række indlæg med eksempler på, hvordan musiklærere underviste i de dengang nye discipliner. I 1982 skiftede bladet navn fra *Medlemsorientering til Gymnasiesmusik*.
 16. Th. W. Adorno: *Dissonanzen. Musik in der Verwalteten Welt* (1. udg. 1956; citatet er oversat efter 4. udg.: Göttingen 1969, min oversættelse)
 17. Modellen har Jens Brincker udførligt gennemgået i artiklen »Formhøring eller auditiv analyse« i *DMT, 1971 s. 39-42*.
 18. Siegfried Borris: »Om at struktur-høre« i *DMT 1966, s. 203-205*.
 19. Th. W. Adorno: kap. 1 »Typen musikalischen Verhaltens« i *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen* (Frankfurt 1962), ofte omtalt som »Adornos lyttertypologi«.
 20. Susanne K. Langer: *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art* (1. udg. Cambridge 1942); citatet er fra den danske oversættelse: *Menneske og symbol* (Haslev, Gyldendal 1969) s. 223.
 21. Ud over den nævnte bog af Laing, fx:
Fritjof Capra: *Vendepunktet*. Videnskaben, samfundet og det nye verdensbillede (Kbh., Borgens forlag 1986)
Stanislav Grof: *Introduktion til Den Indre rejse*. Selvopdagelsens eventyr (Kbh., Borgens forlag 1987)
Ken Wilber (red.): *Det holografiske verdensbillede* (forlaget ASK, 1985)
og specielt i forhold til musik:
Peter Bastian: *Ind i musikken* (Kbh., Gyldendal/PubliMus, 1987)
Joachim Ernst-Berendt: *Das Dritte Ohr. Vom Hören der Welt* (Reinbek b. Hamburg, Rowohlt Verlag, 1985)
I det tyske tidsskrift *Esotera* og de danske *Nyt Aspekt* og *Paradigma* er der løbende bragt introducerende artikler til emner inden for såkaldt New Age-filosofi, herunder de erkendelseskred der er sket inden for moderne fysik. Sammenfattende kan det beskrives som en mangefacetteret, igangværende bevidsthedsudviklings-proces. Et eksempel på formidling af disse strømninger til et bredt forum var oktober-nummeret af SAMVIRKE i 1986 (nr. 10, 59. årg.) som er Brugsforeningernes blad. Fredsfondens arrangement CAMPS-forum på Louisiana 29.-31.5.87 var ligeledes eksempel på en sådan formidling til et bredt publikum.
 22. Jeg bruger her begrebet »kategoriserende erkendelsesform« sådan som Birgitte Granofsky har redegjort for det i indledningskapitlet til hendes bog *Symboltænkning* (Kbh., Akade-

misk Forlag, 1978). Hun skelner her mellem to former for erkendelse: den nævnte *kategoriserende* og heroverfor den *symboliserende* og opregner følgende kendetegn for de to former:

KATEGORITÆNKNING

1. Kategoriserende og vurderende
2. Konventionelle og entydige tegn
3. *Måltrettet*
opgavestyret, realitetstestende og socialt orienteret
4. Middelbar og reflekterende
5. Skelner mellem subjekt og objekt
6. *Tidsperspektiv*: »klokketid«
7. Prognosticerende
8. Et arbejde

SYMBOLTÆNKNING

1. Helhedssøgende
2. Symboler
3. Fabulerende
4. Umiddelbar
5. Enhedssøgende
6. *Tidsperspektiv*: »det evige nu«
7. Åbenhed over for det ukendte evt. visioner
8. Legende

En kortere redegørelse for de to erkendelsesmåder findes i kapitlet »Fantasirejsens dybdepsykologiske baggrund. En oversigt over teori og metode«, skrevet af Kirsten Kühle i *Fantasirejser* (Viborg, forlaget Klitrose, 1983) kap. 9.

23. i: B. Dopheide (Hrsg.): *Musikhören, Wege der Forschung* Bd. CCCCXXIX (Darmstadt 1975) s. 72
24. Friedrich Klausmeier: *Die Lust sich musikalisch auszudrücken* (Reinbek b. Hamburg, Rowohlt Verlag, 1978) s. 235 f.
25. »Han erklærede, at kunstværket, især litteratur og skulptur, havde en stærk og vedvarende virkning på ham. Han prøvede at forstå dem på sin måde, det vil sige at forstå, hvorfor de virkede på ham: »hvor jeg ikke kan gøre det, fx med musik, er jeg næsten ude af stand til at nyde den. Et rationalistisk eller måske et analytisk træk i mig kæmper imod, at jeg bliver berørt, uden at jeg ved hvorfor, og hvad det er, der berører mig.«
Det er psykoanalytikereren Theodor Reik, der i indledningen til sin bog *The haunting Melody* (New York, 1960) fortæller om og citerer Freud (min oversættelse, HTJ) – en af de få gange hvor Freud udtalte sig om musik. Reik fremlægger i bogen sin systematiske beskæftigelse med, som en del af en psykoanalytisk proces, at analysere betydningen af de musikalske erindringer, der dukker op i bevidstheden – i drømme, under fri association og på andre tidspunkter i vågentilstand, hvor musik bryder igennem til den bevidste del af bevidstheden.
26. Med denne måske kryptiske formulering mener jeg blot, at den måde at praktisere bevidst lytten, som den auditive analyse har udgjort, overlader den subjektive musikoplevelse fuldstændig til det ubevidste, eftersom det ikke er muligt at begive sig bevidst ind i den, når bevidstheden samtidig skal fastholdes på et stopurs tidsangivelse. – I en oplevelsesorienteret musikpædagogik bliver det en opgave at udvikle elevernes evne til at fastholde opmærksomheden på det at lytte. Det er en bevidsthedsmæssigt krævende proces, som derfor kun kan opøves over længere tid.
Det at give plads for den subjektive oplevelse af musikken er ikke et forløb på linie med en række andre emner for musikundervisning, men forudsætning for beskæftigelsen med et hvilket som helst musikalsk emne. Hvis det derimod bedrives som »et forløb på et par timer, hvor vi får lov at opleve«, er der stor sandsynlighed for, at musikoplevelse for mange vil stå som noget hvor man snakker om, hvilke billeder man får inden i hovedet når man hører musik, »hvad man kommer til at tænke på«. Og det er NB i orden at få billeder og associationer; i en fase er det for mange enten fravær af opmærksomhed eller indre billeder og fantasier, der trænger sig på og kræver opmærksomhed. Andre derimod ser ingen billeder overhovedet, og det er også i orden – det drejer sig om at opleve, hvad man oplever.
Spørgsmålet om »lytteevne« bliver behandlet mere indgående i kapitlet om musiklytning i bogen nævnt i note 2. Her skal jeg derfor blot slå fast, at processen at opøve sin musikalske opmærksomhed er en fortsat proces – den har et begyndelsespunkt, men ikke et slutpunkt.
27. Se note 20.
28. *Menneske og symbol*, s. 253
29. Thomas S. Kuhn: *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, University of Chicago Press, 1970). Dansk udgave: *Videnskabens revolution*, forlaget Fremad 1973)

30. Fx fysikeren David Bohms fortolkning af kvantemekanikken i teorien om Den indfoldede og Den udfoldede orden (på dansk findes bl.a. David Bohm: *Helhed og den indfoldede orden*, forlaget ASK 1986. Introduceret og anmeldt i *Paradigma nr. 3, 1987*; endvidere flere af bidragene i *Det holografiske Verdensbillede* (se note 21).)
Et andet eksempel på en revolutionerende teori af nyeste dato er den såkaldte Superstrengteori, herhjemme introduceret bl.a. af professor Bent Sørensen, RUC og kaldt for »teorien om alting«, som tilsyneladende kan rumme de modsætninger, der er mellem relativitetsteorien og kvantemekanik.
Men i øvrigt er nye teorier, der bryder med det gamle paradigmes såkaldte »mekanistiske« tænkning (i overensstemmelse med Newtons forestilling om verdensmaskinen, se nedenfor) på ingen måde reserveret fysikken. Fritjof Capras *Vendepunktet* (se note 21) skildrer, ud over den ny fysik, tilsvarende alternative teori- og erfaringsdannelse inden for biologi, medicin, psykologi og (samfunds-)økonomi og -økologi.
Capra bruger begrebet *systemisk* til at karakterisere de nye, helhedsorienterede teorier. Et tidligt eksempel på en sammenfatning af forskellen på en mekanistisk og en systemisk opfattelse er Arthur Koestlers essay »*Yogien og Kommissæren II*« fra oktober 1944 – hvori der er mange paralleller til den hierarkiske model for erkendelse, som jeg nedenfor refererer Ken Wilber for (Arthur Koestlers essay findes i *Yogien og Kommissæren og andre essays*. København, Samlerens Forlag 1946).
31. se note 21.
32. Hvortil fx den tyske filosof Jürgen Habermas har bidraget afgørende bl.a. i *Erkenntnis und Interesse* (Frankfurt a.M., 1968). Se også nedenfor i forbindelse med den af Ken Wilber skitserede model for erkendelse.
Endvidere fx Joachim Israel, bl.a. i *Kunsten at blæse en ballon op indefra* (Kbh., Gyldendal 1982).
33. Se kapitlet om musiklytning i bogen nævnt i note 2. Endvidere artiklen »Dannelsesbegrebet i Gymnasium og HF« i *Gymnasie Musik nr. 4, 1985*. Den undervisningsform, som jeg omtaler i artiklen, har jeg arbejdet videre med, dels inden for projekt »Musikfaget i gymnasiet«, dels i kursusform i en række forskellige sammenhænge, bl.a. efteruddannelseskurser. Noget af dette arbejde omtales i det nævnte kapitel om musiklytning.
34. Psykiateren Stanislav Grofs seneste bog *Introduktion til Den Indre Rejse* (se note 21) rummer en systematisk beskrivelse af disse fænomener og andre tilfælde af usædvanlige bevidsthedstilstande – som samtidig er et vægtigt indlæg i hele paradigmediskussionen, bl.a. på grund af det overbevisende empiriske materiale, Grof fremlægger. Bogen rummer også et selvstændigt kapitel om musiks helbredende potentialer, idet musik indgår som en overordentlig betydningsfuld del af den stoffri teknik, Grof nu arbejder ud fra (kaldet *holotropisk terapi*, en kombination af åndedræsteknik, musik og kropsterapi). De bevidsthedstilstande, som terapien fremkalder, svarer på mange måder til Grofs tidligere erfaringer med LSD-terapi. Ud fra et omfattende klinisk materiale har han udarbejdet kortlægninger af den menneskelige bevidsthed (beskrevet i *Den Indre Rejse I-IV* (Borgen, 1977-85) som sammen med den seneste bog udgør hovedværker inden for moderne bevidsthedsforskning.
35. Laing, s. 13. L. definerer oplevelse, erfaring og objektivt faktum som forskellige kategorier:
»Alle erfaringer er tilfælde af oplevelser, men erfaring er ikke i sig selv en oplevelse«
»Erfaring er ikke et objektivt faktum. Et videnskabeligt faktum behøver ikke at blive erfaret«
»Oplevelse er ikke objektiv. Den måde den bliver kommunikeret på eller udtrykt på er forskellig fra en overføring af objektive informationer« (s. 11)
36. sammesteds
37. se note 16
38. Peter Bastian i interviewet »En mole ud i verdenshavet« i *Modspil nr. 37, 1987* (Kbh., forlaget Rhodos), temanummer om »Musikanalyse – genvej eller omvej?«
39. *Ind i Musikken*, s.108
40. i *Modspil 37, 1987*
41. se note 21.
42. *Paradigma nr. 3*, juni 1987, s. 67 f.

43. »Refleksioner over det nye paradigme«, et interview med Ken Wilber. KW er chefredaktør på det amerikanske tidsskrift *ReVision Journal*, *The Journal of Consciousness and Change*, hvorfra bidragene til antologien *Det holografiske verdensbillede* stammer.
44. *Det holografiske verdensbillede*, s. 286
45. sammesteds, s. 288
46. i *Modspil* 37, 1987

Summary

Experience and analysis

– a story about an odd couple in the subject of music in the 1970's and 1980's.

Deals with the relation between experience, analysis and acknowledgement, based on a study of musical analysis (the role of analysis) in music education in DK. The first half part of the work describes the development in music as compulsory subject in the Danish gymnasium in the 1970's – especially the so-called »auditory analysis« as a didactic attempt to deal with popular music in school, to teach students without knowledge of music – and to connect analysis to the individual experience of music.

The article criticizes the results of the attempt which the author considers a failure basically because of what has not been discussed: the premise that analysis should be the only way to musical acknowledgement.

The author states that any analysis operates within categories of ideas with one clear semantic content which can be expressed through verbal conceptions. Therefore they cannot exhaust the meaning of musical structures – as the semantic content of music is ambiguous, it does not fit into a criteria of objectivity, but must be experienced as an (aesthetical) expression, that is through a sensory-emotional process.

Auditory as well as visual analysis of music, however, is based on a process of abstraction from the sensory-emotional process – and as a method of acknowledgement it produces a false antagonism between experience and acknowledgement. On the contrary the author states a complementarity between experience and analysis.

To get beyond this the second half part of the article refers to the discussion of the so-called *new paradigm* in science and sees it as a way to introduce a new conception of acknowledgement as well as new model of consciousness, which makes it possible to recognize music as a phenomenon of consciousness and the musical experience as a certain way of acknowledgement. The latter is considered especially important to focus on in these years – because of the possibility to educate human beings with the faculties of perceiving, feeling, experiencing and making up ones own mind to the benefit of the wholeness.