

at spille og synge, men ikke at skabe.

Ligesom Inge Marstal mener vi også at vores elever skal lære noget. I et af de indledende afsnit i bogen stiller hun begreberne terapeutisk og antiterapeutisk undervisning op overfor hinanden. Den terapeutiske er den hvor man kun spiller for det sociale fællesskabs skyld, den antiterapeutiske er den hvor det primære mål er at lære noget, og dermed få musikken til at lyde godt.

Efter vores opfattelse er det uhyre farligt at operere med disse to begreber. For hvad er konsekvensen af en antiterapeutisk undervisning? For at anskueliggøre det kunne man spørge: hvad nytter det at lære at danse, hvis formålet med at danse kun er form-lære?

Dans er jo ikke kun form – gennem dans og rytmik opleves puls og rytme-fornemmelse, som er kroppens sprog.

Og efter vores opfattelse er kroppens sprog en uomgængelig nødvendighed i

hele det musikalske udtryk.

Det mener Inge Marstal egentlig også. Men hun bruger dansen til at lære puls, rytme m.v. – ikke som et middel til at opleve og udtrykke sig med.

Kroppen bliver derved ikke brugt som krop, men som et redskab for hovedet. Groft sagt skiller Inge Marstal elevernes hoved fra deres krop.

Når ordet improvisation enkelte gange bliver nævnt i »Håndbog i Musik-undervisning«, er det nærmest som en bibemærkning. Der bliver ikke givet nogen anvisninger på, hvad improvisation er, eller hvordan man kan lære eleverne det. Men for at læreren i det mindste skal kunne holde ud at høre på det, vælger man en pentaton skala. Men improvisation er andet og mere end at spille rundt på nogle tilfældige toner. Improvisationsprocessen er netop karakteriseret ved lydhørhed og ved samarbejde med de andre. Kort sagt, det sociale element, som også

Inge Marstal går ind for.

Inge Marstal har skrevet en udmærket bog om den rent tekniske indlæring af musikkens grundelementer – så vidt så godt. Men hendes fejl er at hun betragter tilegnelsen af disse færdigheder som noget mere eller mindre formelt, som så at sige gøres til en slags eksamensstof, som noget man absolut må kunne for – omsider – at kunne få lov til at anvende musikken til sit egentlige formål: At realisere personligheden.

Vi mener – bogens fortjenester til trods – at det er at sætte sagen noget på hovedet. I stedet for at selvstændiggøre de formelle færdigheder – hvorved man risikerer at blokere for den rent spontane musikudfoldelse, må man tage folks umiddelbare tilgang til musikken, deres musikvaner, behov m.v. til udgangspunkt, og på dette grundlag udvikle en relevant indlæring af musikkens nødvendige elementer.

Anmeldelse

Musik og følelser – musikpædagogik mellem oplevelse og bedøvelse

af Lars Ole Bonde

Even Ruud: Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjen-nem musikk i dagens samfunn. Oslo 1983. 150 sider, 98 kr. Musikpädagogische Forschung bd. 3: Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn. Stuttgart/Mainz 1982. 272 sider, 48 DM.

*»Vi er, hvad vi hører
og vi hører, hvad vi vil.
Vi er, hvad vi hører
og vi hører os ihjel«
(Pigråd: »Den endelige sang«)*

Der bedrives ikke megen musikpsyko-logisk og -pædagogisk forskning i Dan-mark. Større udgivelser er sjældne – Frede V. Nielsens disputats om »Ople-velse af musikalsk spænding« er et af de meget få eksempler fra de seneste år.

Jeg har selv gennem det sidste år væ-ret involveret i et empirisk forsknings-projekt om »Musikfaget i gymnasiet«, og i den forbindelse har jeg specielt væ-ret optaget af 2 pædagogisk-psykologi-ske problemstillinger: 1) Musikoplevel-sens placering og muligheder i dagens danske (gymnasie)pædagogik, 2) lærer-

personlighedens betydning for og funk-tion i de musikalske læreprocesser.

Inspiration til og teoretisk baggrund for arbejdet med disse spørgsmål må for størstedelen hentes i udenlandsk li-teratur. Jeg skal her omtale to – meget forskellige – bøger, som formidler nye indsigter, diskussionstemaer og provo-kationer til debatten om musikunder-visningens formål og indhold. Fælles for dem er, at spørgsmålet om *det emo-tionelle aspekt* af musikalsk kommu-nikation (Musikkens følelsesmæssige indhold, udtryk og virkning) står cen-

tralt. Men forskelle er der altså også mange af. Man får ofte lyst til at pudse en af sine gamle – men i disse gymnasie-reformtider superaktuelle – universitetsgloser af, – lyst til at spørge: Hvad er egentlig *erkendelsesinteressen* bag disse forskeres ekskursioner og opmålinger i musikoplevelsens og musikpædagogikkens brogede landskab? Skal de bruges til at argumentere for nyt indhold i musikundervisningen, til at producere anti-stoffer i kampen mod musikalsk narkomani – eller til at knæsette traditionelle musikalsk dannelsesforestillinger? – Der kan ikke gives noget entydigt svar, bl.a. fordi mange af forskerne viger uden om. Men jeg skal forsøge at antyde nogle tendenser i min præsentation. For hvis »vi er, hvad vi hører«, bør vi skærpe evnen til også at høre over- og undertonerne i forsker-musikken.

Sig mig, hvordan du lytter, og jeg skal sige dig hvem du er

Even Ruud er musikpædagog og -terapeut. Herhjemme er han vel bedst kendt for sine to bøger »Musikpædagogisk teori« (Oslo 1979) og »Hva er Musikterapi?« (Oslo 1980 – se også ERs artikel i Modspil nr. 21). Hos Ruud behøver man ikke næranalysere teksten for at finde frem til »erkendelsesinteressen«. I denne bog taler en kritisk humanist, hvis mål er en handlings-orienteret musikpædagogik med emancipatorisk sigte. Hermed menes ikke en »politiseret musikundervisning«, men en musikundervisning, der definerer sine mål i forhold til et demokratisk samfundsengagement. Ruud ser potentielt musikundervisning som et middel mod »tilpasningssocialisering«, der »reducerer personer til objekter for po-

litiske processer, de ikke ser som politiske.« (s. 106) Op imod tilpasningen stilles sociologen Jon Hellesnes' begreb om *dannelse*: »at folk socialiseres ind i problemstillinger, som gælder forudsætningerne for det som sker omkring og med dem.« Musikundervisning kan og bør altså bidrage til at gøre mennesker til (politiske) subjekter.

Vejen frem til subjektet, »den alsidige personlighed« (med Sten Clod Poulsens formulering) er tornestrøet – også for musiklærere, men Ruud har gjort den bred og brolagt den med gode hensigter og teoretiske overvejelser. Bogen er faktisk bygget op som et kompendium, hvori forfatteren resumerer og diskuterer en lang række især nyere teoridannelser inden for forskellige områder af musikforskningen. Som sådan er bogen en kortfattet orientering i en lang række problemstillinger (og forfatterskaber), som fortravlede musiklærere ellers kun vanskeligt vil have adgang til. I sine 7 kapitler kommer bogen vidt omkring, og argumenterne for en frigørende musikpædagogisk praksis hentes fra traditionsområder, som ellers vanskeligt lader sig bringe på en videnskabsteoretisk eller politisk fællesnævner: Ruud trækker bl.a. på sociologiske, dybdepsykologiske, social- og udviklingspsykologiske teorier og forskningsresultater. Hertil kommer sprogfilosofiske, musikterapeutiske og erkendelsesteoretiske overvejelser, – pædagogisk psykologi og filosofi mangler heller ikke.

Jeg synes ikke, det hænger sammen. På den anden side foregiver Ruud heller ikke at have udfyldt kløften mellem f.eks. socialisationsteoretiske overvejelser over (manglende) udvikling af musikalsk kompetence (Sig mig hvor-

dan du lytter...) og eksistensfilosoffen Bollnows betragtninger over øvning som vejen til indre frihed (»viden fører til erkendelse, øvning til erkundelse« (s. 134). Han sammenkæder blot – pluralistisk og pragmatisk – de argumenter, han kan bruge til noget i sin »plædoyer« for en frigørende musikundervisning. Videnskabsteoretisk kan man selvfølgelig godt pege fingre ad de meget forkortede introduktioner og de teoretiske synteseforsøgs fravær. Jeg synes nu, det er spændende at læse et sådant forsøg på at aflokke en lang række teorier (hvoraf mange har karakter af grundforskning og meta-teori) deres politiske og praktiske potentialer. Og det afspejler samtidig meget præcist den (skandinaviske) musikpædagogiske forsknings situation: ingen traditionel forankring i nogle få teorier eller metoder – og midt i et vadedsted, mellem 70ernes sociologiske orientering og 80ernes åbninger mod psykologiske og terapeutiske problemstillinger.

Den pragmatisk-demokratiske praksisorientering er – som jeg skal vende tilbage til – et (nordisk?) træk, som man ofte savner, når man går i dialog med den videnskabsteoretisk og metodisk langt mere stringente germanske musikpædagogiske forskning. F.eks. finder jeg det meget frugtbart, når Even Ruud insisterer på, at enhver musikpædagogisk målsætning må reflekteres såvel *intentionalt* (hvad ønsker musikpædagogerne bevidst at påvirke børnene til og med) som *funktionelt* (hvilke påvirkninger udsættes eleverne for – med hvilke konsekvenser – bag musiklærers ryg?). – De funktionelle aspekter har det med at »falde ud« af målsætningsdebatterne. Det er ikke heldigt.

Jeg betragter altså Ruuds nye bog som et uprætentiøst, men informativt og tankevækkende problemkatalog, som også bør kunne anspore danske musiklærere til mange diskussioner. F.eks. af følgende

6 hovedopgaver for en frigørende musikpædagogik,

som jeg har uddraget af især kap. 7 »Musikpædagogik – oplevelse, øvning, refleksion og handling.«:

1) Musikpædagogikken skal have som mål at »skabe en børnesangtradition, som fører frem mod udviklingen af en øget selvforståelse«. Der må være tale om en musikalsk erfaringsbearbejdelse, som fører frem til personlige udspil. MP skal også

2) »lade musikken fremme egenudtryk og afsløring af sociale skævheder.« (113) Musikalsk dannelse som en enhed af bevidstgørelse og udtrykskompetence. Og MP skal stræbe mod at

3) »udvide og forny elevernes kode-repertoire« – samtidig med, at læreren

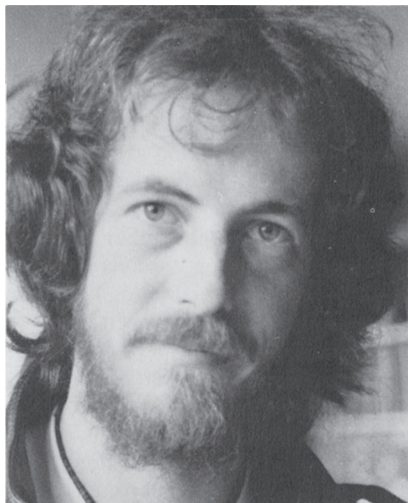
respekterer elevens musikalske identitet. En sådan udvidelse kræver »indlevelse og anstrengelse«, men den kan ikke finde sted, hvis læreren ikke tilstræber en balancegang mellem progression/ny erkendelse og regression/bekræftelse af det eksisterende erkendelsesgrundlag (jvf. Ziehe/Stubenrauch: »Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser« – Ruud henviser til Glocksee-projektet.) Fællesnævneren er, at pædagogikken må tage hensyn til den *subjektive betydning*, hvis man ønsker »at sikre både den følelsesmæssige og erkendelsesmæssige forankring af det bestemte lærestof.« (131) Hvis det lykkes at forankre læreprocesserne subjektivt, er det muligt at

4) »opdrage til åbenhed« – hvilket »ikke er det samme som fortrolighed«. (119) Både musiksociologisk og -psykologisk forskning i de musikalske præferencers identitetsskabende betydning kan fortælle musiklæreren, hvor vanskeligt dette mål er at nå. Men elevens

modtagelighed over for ny (= principielt skræmmende, »underlig«) musik er samtidig den bedste målestok for musikundervisningens socialt og kulturhistorisk grænseoverskridende karakter. For at nå dertil må der arbejdes med en

5) »Tematisering« af såvel musik(værk) som musikoplevelse. (120) Musikken (som historisk udsagn) og elevens reaktion (som historisk »svar«) må gøres til genstand for refleksion. Med fantasien som formidlende instans kan der skabes bevidsthed om sammenhængen mellem musikalsk struktur og subjektiv oplevelse. I et videre, »terapeutisk« perspektiv (Ruud refererer til musikterapeuten Isabel Frohne) kan kendskabet til musikken (kunsten) som »en bro mellem den iagttagelige indre og ydre virkelighed« og bevidstheden om de personlige symbolske valg og *filtreringer* fungere som en nøgle til øget selverkendelse og udvikling.

6) Endelig skal musikundervisningen



TEKNOLOGI OG MUSIKALITET:

Christian Alvad, musiker, komponist, pædagog og producer:

»Computeren og synthesizeren er arbejdsredskaber som klaveret, guitareren etc. er det. Det nye og revolutionerende er, at teknologien efterhånden er blevet så billig og alment tilgængelig, at stort set en hvilken som helst person kan komme i berøring med den. Ting, der før har været forbeholdt eksperter, er nu hvermandseje. Computeren giver dig viden, sparer dig for en masse indlæringsbesvær, og gør processen hurtigere. Man behøver f.eks. ikke at kunne noder for at skabe musik og for at spille den. Der sker for tiden en demokratisering og en decentralisering indenfor musikverdenen, som musikhistorien ikke på noget tidspunkt har oplevet bare tilnærmelsesvist. Fidusen er så blot, at det ikke skal være EDB-teknokraterne og snæversynede erhvervsinteresser, der styrer softwareudbuddet, men tværtimod at fornuftige musikpædagoger gør sig gældende. Enhver ordentlig humanist bør være oppe på en målsætning, der handler om at gøre teknologien til et kreativt fantasiforløsende pædagogisk redskab.«

formidle »håndværksmæssige kundskaber, som sætter eleverne i stand til at opleve og omsætte egne og andres erfaringer til handling« (132) Her støtter Ruud sig til Bollnows allerede nævnte eksistensfilosofiske betragtninger over det at øve – og til komponisten/musikpædagogen John Payntors syn på musikfaget som et af de få, der giver mulighed for at arbejde ud fra primær- eller egenerfaringer med æstetiske fænomener.

For Even Ruud er musikfaget altså en dobbelthet: et handlingsorienteret »Håndværks-« og »Oplevelsesfag«. Jeg synes, det er et problem, at målformuleringerne – ligesom mange af de teoretiske resumeer – er uspecifikke. Der tales om »musikundervisning« generelt, uden specifikation af type eller niveau. Men det er nok prisen for debatindlæggets principielle *åbenhed*, der samtidig gør det relevant for alle musiklærere, som indimellem reflekterer over, hvad de foretager sig med (andre) menneskers børn.

I forhold til mine mere personlige interesser vil jeg bemærke, at Ruud i sin stærke elevcentrering gør sig meget få overvejelser over *musiklærerens* betydning for den emancipatoriske målsætnings chancer i praksis. Jeg tror ikke, det er uden sammenhæng med den uklarhed, der præger hans brug af begreberne *musikalsk oplevelse* og *følelse* (som musikalsk udtryks- og oplevelsesparameter). Men disse problemer kan jeg belyse klarere ved at gå over til

Tysk grundighed: Forskning i følelser

Lad mig understrege fra starten, at »Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn« er en vigtig bog, som jeg vil anbefale

til alle med seriøs interesse for musikpædagogik og -psykologi. Det er en kongresrapport, og den *er* meget tysk. Men ikke desto mindre... Det »nationale særpræg« viser sig alene i bogens opbygning. Den består af 12 artikler omkring titlens tema (+ 1 udenfor), de fleste struktureret efter nogenlunde samme model: 1. »Zur Fragestellung«, 2. Hittidige forskningsresultater, 3. Metode (i den pågældende undersøgelse – der er i næsten alle tilfælde tale om experimentel musikpsykologi), 4. Undersøgelsens resultater (under behørig anvendelse af korrelationsstatistiske og faktoranalytiske bearbejdningsmetoder), 5. Diskussion af resultaterne. – Hertil kommer så et kort resumé på engelsk (meget nyttigt), en litteraturliste og en »Diskussionsbericht«, som i al sin korthed tit er meget informativ, fordi hovedteser præciseres og problematiseres kompetent. Den musikpæd. forskning i Tyskland er vel-etableret, med egne institutioner, tidskrifter (ikke mindst »Musik und Bildung«), skriftrækker o.s.v. En skandinavisk læser kan godt blive både benøvet og misundelig ved at stifte bekendtskab med den imponerende mængde litteratur, som disse forskere producerer (ikke mindst den store skriftrække »Musikpädagogik. Forschung und Lehre«, som under Sigrig Abel-Struths redaktion efterhånden er nået op på over 20 bind, der afspejler såvel den teoretiske som den empiriske side af arbejdet). Men man kan også blive lumsk mistænksom m.h.t. *sammenhængen* mellem teori og praksis, mellem musikpædagogisk forskning og den undervisning, der faktisk finder sted! Fine læseplaner og didaktiske modeller er i sig selv lige så uforpligtende som (politisk)

kongreslyrik. Denne mistanke om en manglende sammenhæng får man bekræftet i flere af forskningsrapporterne. I forhold til det i denne bog centrale spørgsmål om *emotionalitetens* placering i musikundervisningen påviser flere af forskerne en ofte rystende mangel på overensstemmelse mellem (smukke) hensigtserklæringer og reel undervisningspraksis. En af artiklerne (Antholz, Baak & Vollmer: »Om bortfaldet af affektive målforestillinger i 70ernes musikpædagogik«) illustrerer selv problemet på paradoksal vis: Det påvises (med statistikker og kurver, som er fremkommet ved at addere antallet af kognitive hhv. affektive indlæringsmål, som de findes formuleret i en enkelt delstats officielle læseplaner fra 1963–81), at der indtræder et afgørende paradigmeskift o. 1968, hvorefter kognitive indlæringsmål (stikord: kritisk bevidstgørelse, opdragelse til myndighed, afsubjektivisering og distanceret-kritisk musikreception) tillægges langt større betydning end affektive mål (individrelateret, oplevelses- og handlingsorienteret, »resubjektivisering«, jvf. også Blooms affektive taksonomi). Denne tendens holder sig gennem halvfjerdsenerne, selv om der tydeligt kan iagttages en opblødning af fronterne i midten af årtiet. De affektive mål bliver igen »salonfähige«, stedvis endog formuleret som kampbegreber – vendt mod samfundets og skolens ensidige prioritering af rationalitet og kognitive målforestillinger. – Analysen er for så vidt god nok, og der kan jo også peges på en helt parallel udvikling herhjemme (jvf. gymnasie musikbekendtgørelserne fra 1971 og 1976). Paradokset er bare, at forfatterne tenderer mod at identificere den musikpædagogiske

»Zeitgeist« udelukkende ud fra det analyserede officielle *skriftlige* materiale – og uden overhovedet at inddrage den faktiske undervisning! Af samme grund, tror jeg, lægger de stor vægt på at fremhæve »tenoren« i debatten, ønsket om »korrelation mellem emotionalitet og rationalitet«. Så har man da ikke trådt nogen for nær. I samme åndedrag kan nævnes flg. bonmot: »musikpædagogikken findes ikke, der findes kun musikpædagoger.«

»Hjertet har sin fornuft, som fornuften ikke kender«

Pascal-citatet kan tjene som en indfaldsvinkel til bogens tværgående projekt: en videnskabeligt underbygget rehabilitering af emotionaliteten som en grundfaktor i musik-oplevelse og -undervisning. Jeg har i denne sammenhæng ikke mulighed for at give alle bidrag en blot summarisk behandling. Jeg vil derfor hovedsagelig koncentrere mig om nogle få – de i mine øjne mest spændende.

Et fælles udgangspunkt for alle er erkendelsen af musik som et emotionelt dobbeltfænomen: Musik *udtrykker* følelser – og musik er i stand til at *fremkalde* følelser. I begge tilfælde må der skelnes mellem almene, ahistoriske receptionsstrukturer og differentielle, socialt og historisk bestemte ditto. I en af artiklerne (H. Gembris: »Experimentel undersøgelse angående musik og emotioner. Til forholdet musikbedømmelse – musikoplevelse«) dokumenteres det overraskende klart, hvor *lidt* sammenhæng der er mellem lytterens (analytiske) bedømmelse af en given musiks følelsesudtryk og sammes konkrete egenoplevelse, musikkens følelsesmæssige virkning. Gembris frem-

analyserer 4 forskellige typer »bedømmelses-/oplevelsesdistance«, som er både interessante og musikpæd. relevante. Også C.G. Allesch (»Musikoplevelsen som personal gestaltningsproces«) viser, med et helt andet udgangspunkt (bl.a. en lytterundersøgelse med Pink Floyds »Atom Heart Mother« som objekt), i hvor høj grad det individuelle receptions- og reaktionsforløb følger *rent individuelle* mønstre. Han skelner mellem *fysiologiske* reaktionsmønstre, som *ikke* kan tilordnes bestemte musikalske hændelser – og *associationsmønstre*, hvorom det modsat hedder, at »karakteristiske associationstyper meget entydigt kan relateres til bestemte musikalske pirringer.« Associationer er »subjektive metaforer« for bagvedliggende »betydningsoplevelser«. Allesch bygger her på J.v. Uexkülls psyko-biologiske »betydningslære«, ifølge hvilken betydningsoplevelser (altså subjektivt betydningsfulde oplevelser) kommer i stand, »når et sanseapparat der på forhånd er anlagt på at opfatte betydning, støder på en genstand, der p.g.a. sin fysiske beskaffenhed er egnet til at fungere som betydningsbærer«.

På denne baggrund åbnes der for en teori om musik som udtryk for den *oplevende personlighed*. Det »terapeutiske perspektiv« aftegner sig meget klart og pædagogisk relevant: Musikoplevelse er ikke passiv reception, men – som projektiv *selvfremstilling* eller introjektiv *hengivelse* – en aktiv gennemlevelse af ens egen virkelighed. »Musikoplevelse er som personal gestaltningsproces... en personligt udført syntese af indtryk på baggrund af personlig livshistorie og gennem mediet: oplevelsens kollektive, arketypiske le-

detråde.«

Artiklen stiller, som det ses, store og nye krav til musikpædagogen. Den er samtidig et fundamentalt opgør med den positivistiske, fysiologisk orienterede musikpsykologiske forsknings tro på mulighederne for at kunne slutte fra objektive målinger af kvantificerbare data til udsagn om subjektive, kvalitative oplevelseskategorier.

Med sin explicit kritiske holdning til tidens (tyske) kultur- og fagpolitik er denne artikel noget for sig selv. I teoretisk henseende er den mest beslægtet med W. Pütz (jvf. nedenfor) og med Friedrich Klausmeier, som i sin artikel »Musik, en udtryksform for menneskelige følelser« i 10 teser sammenfatter hovedsynspunkterne i sin store bog om »Die Lust, sich musikalisch auszudrücken«. Disse teser er en glimrende introduktion til Klausmeiers psykoanalytisk orienterede musikforståelse.

Musik – kommunikation eller gestus?

er titlen på K.E. Behnes meget indholdsrige artikel, der kan læses som udkastet til en *teori om det musikalske udtryk*. Behne er en »tung dreng«, som tager udgangspunkt i kritikken af to andre »tunge drenges« tunge teorier, nemlig H.P. Reineckes kommunikationsteoretiske opfattelse af musik som »sprog i udvidet forstand« og semiotikeren P. Faltins grundidé, at »musik kun henviser til sig selv og derfor heller ikke kan meddele noget, udover sig selv.«

I Behnes øjne går Reinecke for langt, Faltin for kort. For musik er (også) et udtryksmiddel med et indhold, som kan *forstås* – relativt entydigt. Musik er bare ikke en meddelelse (dvs. et udsagn, som sigter mod at fremkalde en

handling), »musiks udtryksgehalt er kun et *tilbud* til lytteren, om at forstå den og – ved samsvarende indstilling – om at reagere på den, dvs. at lade sig hensætte i en tilsvarende stemning.« – Efter at have gennemdiskuteret begrebet »musikalsk interaktion« (som for Behne dækker en vigtig, men idag helt utypisk musikalsk omgangsform, nemlig den frie gruppeimprovisation), definerer han musik som en »*som-om-kommunikation*«, og i *gestus*-begrebet, der forbinder følelser, sproglige og musikalske udtryk) ser han en egentlig forståelsesnøgle til musikoplevelsens hemmelighedsfulde dør. Han går her

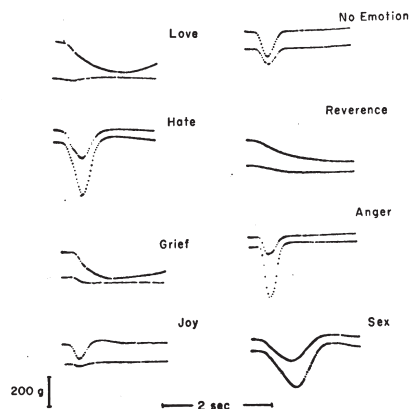
ud fra dels egne experimentelle undersøgelser, dels M. Clynes' emotionsforskning (som også Even Ruud kort omtaler). – Clynes har opstillet en empirisk underbygget og rent ud sagt revolutionerende teori om en alment menneskelig »gestisk forståelse« af en række grundlæggende følelsesstrukturer, der også kan overføres til det musikalske område. Behne opstiller 4 meget spændende teser om det musikalske udtryk og den musikalske oplevelse – samt en model over udtryksoplevelsens 4 niveauer (se illustrationen). Her gives bolden op – måske til en helt ny musikforståelse, der *kan* kombinere så for-

skellige teorier som dem, jeg kritiserede Ruud for at føre sammen!?

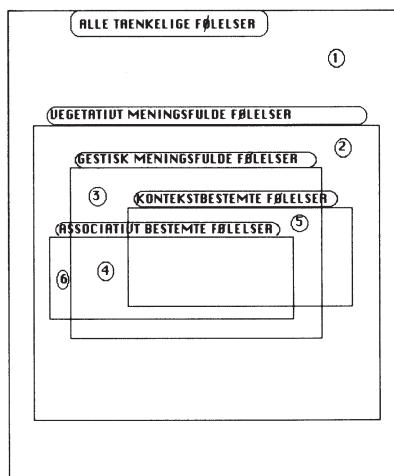
»Jeg hører, hvad jeg ved« eller »jeg er, hvad jeg hører«?

Til sidst vil jeg omtale W. Pütz' bidrag: »Emotionalitet og musikundervisning«. Det er efter min mening en artikel, som bør læses af enhver musiklærer. Pütz forsøger kort fortalt ud fra a) en påvisning af de ukonstruktive modsigelser i skolesystemets »arbejdsdeling«, b) en gennemgribende kritik af musiklæreruddannelsernes forsømmelse af den subjektive faktor – det musikalske engagements emotionelle basis – at udvikle en teori om det emotionelle aspekts betydning for såvel individuel musikoplevelse og -forståelse som musikpædagogisk arbejde henimod (bl.a.) æstetisk erkendelse og gestaltning som »livsbemægtigelse« og »meningsstiftende proces«. Pütz leverer i artiklen dels en række bud på de kvalifikationer, en musiklærer bør være i besiddelse af, dels 4 betingelser for, at æstetisk perception og kreativt arbejde kan finde sted. Jeg skal ikke »afsløre« dem her – de bør i deres fulde ordlyd og med fuld argumentation indgå i de kommende års debat om musikfagets og musiklæreruddannelsernes fremtidige opgaver.

I forhold til mine personlige »erkendelsesinteresser« er Pütz den eneste af de mange musikpædagogiske forskere, der skænker musiklærerens personlighed en særlig interesse. Til gengæld synes jeg, han rammer plet med sine betragtninger. Musiklærerens betydning for musikundervisningens resultater er langt større end almindeligt antaget – og samtidig et paradox, for – 1) »(musikalsk) mening kan ikke overdrages,



»Fig. 1. Vertikale og horisontale komponenter i 8 af M. Clynes' »sentogrammer« (efter: *The Communication of Emotions – Theory of Sentsics*. In: R. Plutchik/H. Kellerman (red.): *Emotion-Theory, Research and Experience*, vol. I, N.Y. 1980.«



»Fig. 2. Behnes model over udtryksoplevelsens 4 områder og deres indbyrdes relationer.«

kun erfares eller oparbejdes personligt.« Musiklæreren kan og bør være fødselshjælper, men graviditeten må eleverne selv sørge for.

2) »Affektive indlæringsmål« er et dårligt udtryk, fordi det egentlig dækker over en fiktion: affekter/følelsesmæssig tilknytning kan ikke læres! Derimod kan en god lærer og et godt undervisningsmiljø påvirke og ændre elevers af-

fektive adfærd henimod en udvidelse af subjektets kompetence og modtagelighed.

»Når hjertet er med, følger forstanden efter...«

sagde en tilhører efter en Alfred Brendel-koncert. En elementær, men ofte overset, erfarings- og »emotions«-pædagogisk sandhed, som alle musiklærere bør skrive sig bag øret. Og det er

nok den tråd, som forbinder de to her omtalte bøger: Uden forankring i et subjektivt oplevelsesrum er ingen læreprocesser overskridende. – Men hvis hjertet er med, vil forstanden egentlig også gerne vide, hvorfor... Eller som Rudolf Bahro skrev i »Alternativet«: »Æstetik som pædagogisk metode betyder ikke andet, end at viden får subjektiv betydning for mennesket.«

Det danske rockår 1984

af Henrik Adler

Hvad har Gnags og fagbevægelsen med hinanden at gøre? Og hvorfor ikke? – Er eksperimenterne fordampet fra dansk-rocken? Har konservativ ungdom forstået tidens musikalske tegn bedre end de fleste? – Det er nogle af de spørgsmål Henrik Adler, redaktør af musikmagasinet GAFFA, tager op i denne status over hovedstrømninger i rockåret 1984.

I 1984 var det år fusionerne i rockmusikken faldt sammen om sig selv og lå gispende på scenen uden at kunne trække vejret. Assistance kom i form af pop.

Nå da!

Vi starter igen.

1984 var det år, hvor man med rette kunne betegne dansk rockmusik som yderst levedygtig på grund af et meget højt teknisk niveau blandt skaren af rockmusikere.

Javel!

På'en igen.

1984 var det år, hvor man kunne opleve dansk rockmusik på de store scener. Det år, hvor afstanden mellem musikere og publikum blev større og større, og hvor scenearbejdet blev leveret med professionelt overblik og fordisponeret elegance.

Aha!

Videre.

1984 var det år, hvor danske rockbands udgav plader, der mere handlede om finpudsning af lydbilleder end om viljen til at ville producere noget vedkommende.

Nå nå!

Stop lige en omgang.

1984 var det år hvor fagbevægelsen beklagede sig i det uendelige over, hvor synd det var for de unge, at de ikke kunne finde sig et arbejde – det år, hvor fagbevægelsen begræd tabet af flere generationer af unge mennesker, der ikke kunne komme ind på arbejdsmarkedet og dermed heller ikke ind i fællesskabets varme. Det var osse det år det lykkedes Tuborg at samle 250.000 unge mennesker til gratis-koncerter med Frede Fup, Sneakers og Nanna.

Hva' ba'.

Det handler om rockmusik '84.