

Musikdidaktik

Hvorfor musik - begrundelse -

Finn Holst



Hvorfor musik, hvad er musik, hvad er det musik kan og gør, hvad begrundes vores beskæftigelse med musik.

Hvad der begrundes (del 1) og legitimeres (del 2) musikalsk praksis og undervisningspraksis er spørgsmål som har stor indflydelse på den musikdidaktiske praksis.

MUSIK¹²⁹
DIDAKTIK

Historiske eksempler:

Ifølge *Pythagoras* (ca. 570 f.Kr.) handler det om sammenhæng mellem kosmos, musik og sjæleliv. Meningen bag det hele kan afdækkes gennem musikken - hvordan vi erkender verden.

Platon (427 – 347 f.Kr.) peger på kærligheden til det skønne (æstetikken), musikkens sjælelige dybdevirkninger.

Aristoteles (384 – 322 f.Kr.) mener, det handler om menneskelig tilbøjelighed til musik, til at forme karakteren og til værdifuld åndsaktivitet - samt om renselse (katharsis).

For biskop *St. Basilus* (330 – 378) er musikken troens tjener.

Luther (1483 – 1546) ser musikken som naturens evangelium.

Gennem musikalsk opdragelse, kunne man skabe grobund for alt, som var skønt og godt.

Comenius (1592 – 1670) – musikken har en funktion som et naturligt element i et rigt og godt liv.

Schiller (1759 – 1805) – kunsten kan forsones tilbøjelighed og pligt, æstetisk dannelse som vejen til humanitet.

Pestalozzi (1746 – 1827) – musikken som middel og som alment dannende, gennem den frigørende og samlende kraft, der ligger i musikken.

Ifølge *Schopenhauer* (1788 – 1860) kan mennesket gennem musikken gribe det ufattelige. Musikken åbenbarer tilværelsens dybeste væsen.

Rudolf Steiner (1861 – 1925) ser musikken som noget, der bidrager til den helhedsmæssige udvikling af det legende individ. Musikken fremmer en balanceret og harmonisk personlighedsudvikling og gennem musikaktiviteter og undervisning opøves også evnen til social indlevelse og tilpasning.

Ifølge *Kodaly* (1882 – 1967) er musik næring for intellektet og intet menneske er helt uden musik.

Musik bidrager til udviklingen af solidaritet – og kan fremme international forståelse.

Der optræder mange forskellige slags begrundelser. F. V. Nielsen opstiller en systematik med fire kategorier: den opdragelsesorienterede, den kulturorienterede, den antropologisk orienterede og den æstetiske orienterede. Varkøyer peger ud over musikken som opdragelses- og socialiseringsmiddel også på musik som dannelsesmiddel (punkt 1).

MUSIK¹³⁰
DIDAKTIK

1. Den dannelses- og opdragelses-orienterede begrundelsestype. En dannelsesmæssig begrundelse bygger på en forestilling om musikkens betydning som dannelsesmiddel, både som dannelse i musikalsk forstand og dannelse i almen forstand. Betydningen for menneskets dannelse er et centralt argument for den almene musikundervisning. En opdragelsesorienteret begrundelse handler om nyttiggøres i pædagogisk sammenhæng som opdragelses- og socialiseringsmiddel i instrumentel forstand.

2. Den kulturorienterede begrundelsestype. Musik og musikalsk virksomhed forstås her som en vigtig del af vores kultur og som en nødvendighed for at blive ført ind i (musik)kulturen og for at blive et kulturvæsen på lige fod med andre.

3. Den antropologisk orienterede begrundelsestype. Musik og musikalsk virksomhed forstås her som at høre til det at være menneske, som et grundlæggende forhold. Denne forestilling støttes af den kendsgerning, at der, så vidt vi ved, ikke har eksisteret noget menneskeligt samfund uden musik. Det antropologisk funderede begrundelseskriterium for almen musikundervisning har som basis en forudsætning om noget almen- og/eller grundmenneskeligt.

4. Den æstetisk orienterede begrundelsestype. Ud fra en æstetisk orienteret begrundelsesforestilling, er en central tankegang, at kunstmåderne repræsenterer udtryks- og erkendemuligheder, som overskrider det verbale. Det musikalske medium anses for at være egnet til at udtrykke og anskueliggøre noget processuelt og noget, som er vanskeligt at udtrykke i ord.

Aktuelle musikfilosofiske positioner

1. Bennet Reimer (1932 – 2013) har med bogen 'A Philosophy of Music Education' (1970) haft stor indflydelse for legitimeringsdiskussionen - ikke mindst diskussionen om, hvorvidt musik et middel for noget andet eller er målet i sig selv. For Reimer er det centralt at begrunde musik og musikundervisning i musikkens væsen (det interne argument), og altså ikke som et middel for noget andet (det eksterne argument).

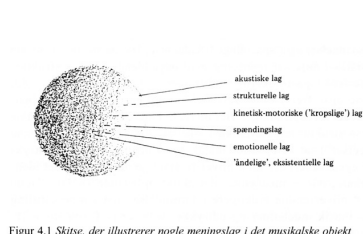


MUSIK¹³²
DIDAKTIK

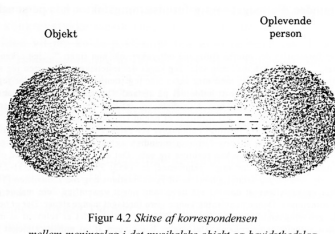
FIGUR 5.1. Absolut ekspressionisme – modsætningsfelter.

Reimers betegner sin som *absolut ekspressionisme*, hvor de æstetiske komponenter i et værk står i nær sammenhæng med *menneskelig oplevelse og erfaring* - oplevelse af livet på dybeste plan. Kunstværket giver en oplevelse af følelse, ikke en forklaring, og musik giver dermed indsigt i følelserne natur og væsen. Reimer bygger på Susanne Langers (1942) teori om korrespondens mellem musikkens former og menneskelige følelsers former.

2. Frede V. Nielsen (1942-2013) anlægger et æstetisk og individuelt eksistentiaalistisk perspektiv. Gennem musik og anden kunst, kan vi udtrykke og erkende sider af vor ydre og indre virkelighed, som ikke kan udtrykkes og erkendes ad anden vej. Det ellers ikke udtrykkelige, kan udtrykkes og udtrykkeliggøres og herved objektiveres og genstandsliggøres. Det lægges derved uden for os selv, selv om det hører nært sammen med os. Denne dobbelthet beskrives her også som 'korrespondens'.



Figur 4.1 Skitse, der illustrerer nogle meningslag i det musikalske objekt



Figur 4.2 Skitse af korrespondensen mellem meningslag i det musikalske objekt og bevidsthedslag hos den oplevende person

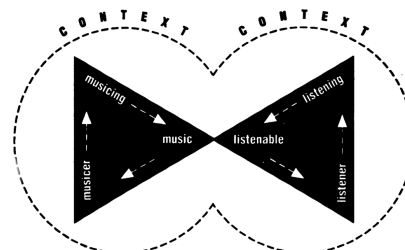
MUSIK¹³⁴
DIDAKTIK

Korrespondensen opstilles mellem musikken som objekt og personen som subjekt, og omfatter ikke kun følelsesaspektet som hos Reimer og Langer, men en række meningslag: akustiske lag, strukturelle lag, kinetisk-motoriske lag, spændingslag, emotionelle lag og åndelige, eksistentielle lag (Nielsen 1998). Bennet Reimer og Frede V. Nielsen beskriver begge musikalsk mening som et forhold mellem 'musikken' og 'individet' og med en æstetisk position i modsætning til referencialisme.

I den efterfølgende periode ligger et skift i interesse fra musikkens æstetiske begrundelse til musik som menneskelig og social praksis.

3. David Elliot (f. 1948) ser musik som en mangesidet menneskelig *praksis*, som 'noget man gør' i en kulturel kontekst som består af to sider: *musicing* og *listening*.

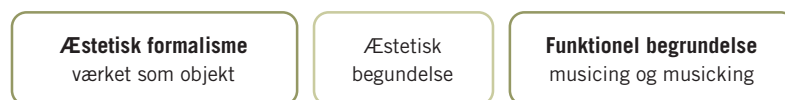
Musikeren *musicer* og lytteren *lytter*, og de to sider er to sider af samme sag.



MUSIK¹³⁵
DIDAKTIK

Man skal ikke kun lytte til (opleve) musik på en æstetisk måde, men også lære 'musikskab' gennem at praktisere musik som noget man gør. Musikundervisning bør ifølge Elliot baseres på at lave musik med hovedvægt på at udføre musik og improvisere. Det filosofiske udgangspunkt som Elliott kalder "praxialistisk" (med udgangspunkt i praksis) leder til en forståelse af musik som noget, man gør og som derfor skal forstås i sin kontekst.

4. Christopher Small (1927-2006) forstår musik som en social praksis, man deltager i. Essensen ligger ikke i 'værket', men musik er noget, man gør. At gøre musik (musicking med k) - at 'musikke' - er at deltage i en musikalsk praksis, og betydningen heraf ligger i relationerne, der etableres mellem deltagerne.



FIGUR 5.4. Funktionel begrundelse versus musik som "værket".

Ifølge Small er den glæde, der opstår ved musikalske begivenheder, relateret til virkelige eller forestillede relationer mellem udøvere, tilskuere, musikalsk lyd og fysisk rum - og hvor godt dette stemmer overens med vores billede af, hvem vi er, og hvem vi vil være (Small 1998).

Disse relationer ses, i vid forstand, som et symbol på ideelle relationer i verden mellem personer, mellem individ og samfund, mellem menneskehed og verden. Small anlægger således et funktionelt syn på det æstetiske.

5. Øivind Varkøy problematiserer modsætningen mellem 'musikken som værk' og 'musikken som praksis' (Varkøy 2017). På den ene side er kritikken af musik som værk ifølge Varkøy en relevant diskussion, men på den anden side, er det meste af det, vi i den vestlige kulturkreds betegner som musik, hvad enten det er en symfoni, en opera, en jazzstandard eller en popmelodi, et værk. Forståelsen heraf ligger ikke i en 'absolut formalisme', som både Reimer og F. V. Nielsen netop gør op med.

Det æstetiske som erfaring: Det er Varkøy's pointe, at disse værker er udgangspunkt for *musikalsk erfaring* i musikalsk handlen som 'musicking' (Small). Forståelsen af det æstetiske som erfaring finder vi også hos Simon Frith med formuleringen, at "*det æstetiske er kvaliteten af erfaring, ikke kvaliteten af et objekt*". Det handler, ifølge Varkøy, om *den musikalske erfarings egenverdi*.



FIGUR 5.5. Æstetisk og funktionel begrundelse.

Det udgør en forståelse, der kan favne såvel en æstetisk som en funktionel begrundelse for musik. Det er desuden Varkøy's anliggende at skrive sig op imod en instrumentel forståelse, hvor musikken spændes for en vogn og begrundes med værdi for noget andet.

6. Heidi Westerlund (2008) åbner, med udgangspunkt i Dewey, for et mere demokratisk perspektiv og argumenterer for i højere grad at inddrage hvad det *betyder for eleverne* (oplevet værdi), og hvordan undervisning kan understøtte elevernes livslange interesse og deltagelse i musik. Undervisningen bør inddrage et elevperspektiv på, hvad det er for *erfaringer i musikalsk praksis*, der vil tilskynde til videre deltagelse. Elevernes livsverden-perspektiv blive rykket frem i det didaktiske opmærksomhedsfelt.

Dette er generelt knyttet til spørgsmålet om adgang til og mulighed for deltagelse for 'nogle' eller for alle, bl.a. med henvisning til Børnekonventionen (ratificeret af Danmark i 1991) Artikel 31 stykke 2, som formulerer barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og lige muligheder herfor.

MUSIK¹³⁷
DIDAKTIK

7. Randall Allsup introducerer en tænkning, der på ligeledes er forbundet med et demokratisk dannelsesideal og Dewey. Centralt står en skelnen mellem åbne og lukkede former. Traditionel og formel undervisning har en lukket form forbundet med standardisering og hierarkier. Allsup argumenterer for en undervisning, som i højere grad inddrager *åbne former med deltagelse og dialog*. Undervisning handler om børn, og bør være drevet af engagement, nysgerrighed og åbenhed.

Både Westerlund og Allsup betoner således at spørgsmålet om 'hvorfor musik' eksplicit bør inddrage spørgsmålet om musikundervisningens mening og betydning for eleverne. Et eksempel herpå kunne være at se det som et alment formål med musikundervisningen, at eleverne udvikler et godt forhold til musik.

