

Musikken som det Andre

En filosofisk refleksjon over den klassiske musikkens kritisk frigjørende funksjoner

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Norges Musikkhøgskole

Vår 2010

Laura Johansen

Du ska itte trø i graset

Du ska itte trø i graset.
Spede spira lyt få stå.
Mållaust liv har og e mening
du lyt sjå og tenkje på.
På Guds jord og i hass hage
er du sjøl et lite strå.

Du ska itte røre reiret,
reiret er e lita seng.
Over tynne bån brer erla
ut sin våre varme veng.
Pipet i den minste strupe
ska bli kvitring over eng.

Du ska itte sette snuru
Når du sir et hara-spor.
Du ska sjå deg for og akte
alt som flyg og spring og gror.
Du er sjøl en liten vek en,
du treng *sjøl* en storebror.

Forord

En stor takk rettes til veileder Øivind Varkøy for faglig og filosofisk inspirasjon underveis på denne ”dannelsesreisen”. Videre vil jeg rose biblioteket på NMH for hjelp og stor velvillighet. Takk også til Matias Dobrown Fredriksen for tålmodighet, oppmuntring og hjelp til finpuss og gjennomlesning.

Til slutt vil jeg takke Anette og Tom Høgmo, hvis aldri sviktende støtte, rådgivning og oppmuntring har vært en forutsetning også for dette studiet.

Laura Johansen

Oslo, 27. april 2010

Innhold

Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Problemstilling	7
1.1.1 Holdninger til musikken og mennesket som den/det Andre.....	9
1.2 Hva har filosofi med musikkpedagogikk å gjøre?.....	10
1.3 Om fravær av praktiske perspektiver og løsninger.....	12
1.4 Oversikt over oppgaven.....	13
Kapittel 2: Tekst, tolkning og kritiske briller	15
2.1 Tilnærming til arbeidet.....	15
2.2 Tolkning av språklige utsagn: Teksten som transparent medium	16
2.3 Hermeneutikken	17
2.3.1 Generelle trekk og historisk bakgrunn.....	17
2.3.2 Sentral idé: Del og helhet	17
2.3.3 Mistankens hermeneutikk.....	18
2.3.4 Skrivearbeidet som hermeneutisk prosess	19
2.4 Hermeneutikk og kunst: Susan Sontag.....	19
2.5 Hvilke ”briller” har jeg på? Inspirasjon fra den kritiske tradisjonen.....	21
Kapittel 3: Kritisk teori	23
3.1 Den kritiske tilnærmingen	24
3.1.1 Tolkning: den hermeneutiske tilnærmingen.....	24
3.1.2 ”Trippelhermeneutikk”.....	25
3.1.3 Empirien: distanse og overblikk.....	26
3.1.4 Ideologikritikk	27
3.2 Min egen oppgave og den kritiske tilnærmingen	29
3.3 Perspektiver på den kritiske tradisjonen.....	30
3.3.1 Den kritiske teoriens opprinnelse	30
3.3.2 Positivismestriden.....	31

3.3.3	Utgangspunkt i individet: psykoanalysen som middel til sosial forståelse	32
3.4	Kritisk teori i dag.....	33
3.5	Min egen oppgave og den kritiske skolens forskning	34
Kapittel 4: Dannelsesteori		36
4.1	Dannelsesbegrepet.....	36
4.2	Historikk og generelle linjer.....	36
4.2.1	”Til musikk”: det materiale dannelsessynet	37
4.2.2	”Gjennom musikk”: det formale dannelsessynet.....	39
4.2.3	Klafkis syntese	40
4.3	Dannelsen og institusjonene	41
4.3.1	Musikk som institusjonens middel	42
4.3.2	Intensjonal påvirkning i et eksistensielt og kritisk perspektiv.....	42
4.4	Dannelse i dag	44
Kapittel 5: Om frihet og frigjøring		46
5.1	Individuell eller sosial frigjøring?	46
5.2	Reform og fri oppdragelse.....	47
5.3	Hierarkiets åk: Autoritet og lærestoff.....	48
5.3.1	Om tvang	50
5.4	Frigjøring i ulike lys	52
5.4.1	Sosialisering	53
5.4.2	Bevaring av autonomi og frihet: Å gjøre plass for den/det Andre	54
Kapittel 6: Musikkens kritisk frigjørende funksjoner.....		55
6.1	Forbindelsen mellom musikken og menneskets bevissthet.....	55
6.2	Kritikk rettet mot koblingen mellom musikk og samfunn	57
6.3	Adorno og moderne musikk sosiologi.....	58
6.4	Forholdet til det/den Andre	59
6.4.1	Erich Fromm: Autonomi og respekt.....	60
6.4.2	Martin Buber: Den Andre som ”Du”.....	61
6.4.3	Musikken som ”Du”	63
6.5	Om tilnæringsmåter til det Andre.....	64

6.5.1	Kontekstens betydning	65
6.5.2	Det instrumentelle perspektivet: Musikken som verktøy	67
6.5.3	Det Andres verdi og nytteverdi	70
Kapittel 7: Mot en kritisk frigjørende holdning.....		73
7.1	Spørsmålet om musikkens syn.....	73
7.1.1	Et materialt dannelsessyn: Musikken i fokus, som objekt og sak	74
7.1.2	Den autonome kunsten	76
7.1.3	Formalismen: Kunst for kunstens egen skyld.....	76
7.1.4	Forestillingen om to verdener.....	77
7.2	Spørsmålet om musikkform	81
7.2.1	Den klassiske musikken: Europeisk kunstmusikk.....	81
7.2.2	Musikkens integritet	83
7.2.3	Moderne musikk.....	85
7.3	Møtet med musikken: Rystelse og hengivelse	86
7.3.1	Hengivelsen til et Du	87
Kapittel 8: Avslutning.....		91
Litteratur.....		93

Kapittel 1: Innledning

1.1 Problemstilling

I det følgende vil jeg gjøre et forsøk på å undersøke hvilke funksjoner undervisning i klassisk musikk kan ha i skolen i dag, på bakgrunn av perspektiver knyttet til kritisk teori og dannelsesteori. Problemstillingen har fått følgende formulering:

Hvilke funksjoner kan undervisning i klassisk musikk ha i skolen i dag, i lys av kritisk teori og dannelsesteoretiske perspektiver?

Jeg antyder her en idé om at undervisning i klassisk musikk kan ha funksjoner som er kritisk frigjørende, på bakgrunn av et dannelsesteoretisk perspektiv. Dette skal jeg forsøke å drøfte på bakgrunn av ulike typer faglig litteratur som jeg i forhold til temaet har funnet relevant. Med *undervisning* i klassisk musikk mener jeg i hovedsak møtet mellom elev og musikk i en pedagogisk sammenheng slik den kan fortone seg i en gjennomsnittlig grunnskole i dag. Her ser jeg undervisningssituasjonen som et potensielt ”åsted” for tanke- og holdningsskapning, stedet der jeg som pedagog har en prinsipiell mulighet til å presentere individer for ulike tanker og holdninger. Med dette som generelt utgangspunkt har jeg valgt å ta sikte på en teoretisk diskusjon omkring perspektiver på musikk, og disses eventuelle relasjon til kritisk frigjøring.

Oppgaven utgjør en rent teoretisk diskusjon rundt hvorvidt et møte med klassisk musikk, i et visst holdningsmessig perspektiv, kan presentere kritisk frigjørende funksjoner. Her tar jeg i særlig grad for meg et *autonomiestetisk syn* på musikk, et perspektiv som på mange måter kan sies å sette musikken som undervisningsmateriale i et særegent fokus. I denne forbindelse har jeg orientert meg i *dannelsesteori*, forstått som teorier i forbindelse med intensjonene knyttet til opplæring, oppdragelse og undervisning (Nielsen 2006: 54). Jeg vil spesielt sette fokus på den *materiale* formen for dannelsesstenkning, der vektlegging av undervisningens materiale står sentralt. I undersøkelsen av et eventuelt kritisk frigjøringspotensial ses den dannelsesteoretiske tenkningen i forbindelse med kritisk teori og perspektiver.

Even Ruud hevder at man ved å betone musikk som samhandling åpner musikkbegrepet; tilsvarende snevres det inn hvis man lar estetikken råde sammen med en tradisjonell verkoppfatning (Ruud 1996: 26). I denne oppgaven har jeg på mange måter foretatt en undersøkelse av nettopp et slikt ”snevert” musikkbegrep, og dettes eventuelle kritisk frigjørende potensial. Et vesentlig poeng i denne oppgaven dreier seg om møtet med klassisk musikk i betydningen musikkverket som objektiv, avrundet helhet. Mitt underliggende didaktiske perspektiv har i denne forbindelse dreiet seg om det man kan kalle ”passiv lytting”; En slik presentasjonsmåte av klassisk musikk kan for meg synes ideell all den tid det dreier seg om å skulle møte et musikkverk som helhetlig estetisk objekt med størst mulig grad av oppmerksomhet og konsentrasjon. Denne tilnæringsmåten til klassisk musikk vil være underliggende i det følgende, men blir ikke presisert nærmere. De supplerende kvalitetene jeg mener finnes i for eksempel musiserende, praktisk-musikalske aktiviteter, som verktøy for en dypere, rikere lytteopplevelse, har heller ikke fått sin plass innen denne oppgavens rammer.

Det kan hevdes at jeg, i denne undersøkelsen av et autonomiestetisk perspektiv på musikkverket som lærestoff, har fokusert forsvinnende lite på elevperspektivet, læringsprosessene og ” hva som skjer i eleven”. På bekostning av ”elevens verden” har jeg jo, noe enkelt sagt, tatt utgangspunkt i ”lærestoffets verden”, en konsekvens av ideen om et kritisk potensial i nettopp fokuset på musikkverket som lærestoff. Av hensyn til oppgavens rammer har jeg ikke minst måttet sløyfe en nærmere undersøkelse av didaktiske og metodiske aspekter ved de undervisningsmessige tilnæringsmåtene jeg antyder. I følge Ruud skal en profesjonell pedagog takle et motsetningsfylt perspektiv i å kunne forholde seg til både allmenndannende og funksjonelle aspekter og en betoning av estetikken (Ruud 1996: 156). Et håp med denne oppgaven er å kunne gi et bidrag til betoning av estetikken, som del av et større pedagogisk perspektiv.

Som undervisningsmateriale er det først og fremst det klassiske musikkverket jeg har i tankene. Jeg vil i denne oppgaven undersøke hvorvidt den europeiske kunstmusikken som musikkform eier trekk som gjør den spesielt godt egnet til en autonomiestetisk forholdsmåte; Her vil jeg blant annet understreke denne musikkformens plass i en tradisjonell autonomiestetisk diskurs. Som nærmere eksempel vil jeg ta for meg den moderne musikken, og undersøke hvorvidt denne kan fungere spesielt godt i forbindelse med et autonomiestetisk perspektiv. Monika Nerland forfekter musikkpedagogikkens potensial som arena for bevaring av et kulturelt mangfold, noe som kan verne om kulturformer som måtte stå under press (Nerland 2004: 145). Hun hevder at kunstmusikken, som så lenge har blitt kritisert for sin

sterke og selvfølgelige posisjon i musikkundervisning generelt, kan sies å stå i fare for å bli marginalisert (ibid). På bakgrunn av Nerlands tanker håper jeg også at jeg, gjennom legitimering av klassisk kunstmusikk, kan gi et kritisk-demokratisk bidrag til opprettholdelsen av et musikalsk og kulturelt mangfold.

1.1.1 Holdninger til musikken og mennesket som den/det Andre

På bakgrunn av en forsøksvis definisjon av kritisk frigjøring ikke nødvendigvis som egen frigjøring fra undertrykkende forhold, men som *bevaring av medmenneskets frihet*, har jeg kastet meg ut i et forsøk på en ”parallel” mellom musikk og individ: Kan en bestemt holdning, overfor medmenneske og musikkverk, representere respekt og bevaring av frihet og autonomi? Den forsøksvise parallellen mellom musikkverk og menneske vil jeg understreke blant annet gjennom bruk av betegnelsen ”den/ det Andre”, forstått som noe kvalitativt forskjellig fra subjektet, noe *annet* som fordrer en forholds måte – det være seg medmenneske eller musikkverk. Her har jeg funnet inspirasjon hos den kritiske forskeren og musikk sosiologen Theodor W. Adorno, som etter min oppfatning la stor vekt på en respektfull behandling av musikkens vesen og elementer. Ikke minst hans paralleller mellom musikk og samfunn, troen på en sammenheng mellom de ”virkende krefter” i musikk sfære og samfunnssfære, har spilt en grunnleggende rolle.

Det autonomiestetiske musikk synet utgjør et viktig grunnlag i min forsøksvise parallell mellom musikk- og menneskesyn. Jeg argumenterer i det store og det hele for at klassisk musikk som musikkform kan ha et særlig potensial som innhold i en kritisk og dannelseseoretisk orientert musikkundervisning, ikke minst i lys av den vestlige musikktradisjonens autonomiestetiske oppfatning av denne musikken. Etter min oppfatning understøtter det autonomiestetiske musikk synet ikke minst en *antiinstrumentalistisk* holdning til musikk; en holdning basert på respekt og hensyn overfor musikkens egenart, der tanken på eventuell nytteverdi og funksjon holdes på tilbørlig avstand. I et kritisk frigjørende lys kan dette hevdes en overføringsverdi også i forbindelse med medmenneskelige forhold, noe jeg vil forsøke å gjøre rede for.

Jeg vil i løpet av denne oppgaven altså ta sikte på å undersøke hvorvidt en bestemt *holdning* til musikkverket kan bidra til bevaring av frihet og dermed ha kritisk frigjørende funksjoner, på bakgrunn av en parallellføring til sosiale og medmenneskelige forhold. Her beveger jeg meg for øvrig mot et formalt og funksjonalt dannelsessyn i tillegg til det materiale; Dannelsesarbeidet dreier seg i følge dette synet om en trening av våre ”åndelige muskler”, en utvikling av tenkeevnen (Nielsen 2006: 68). I denne oppgavens tilfelle vil eventuelle åndelige muskler og evner dreie seg om forholdsmåter til det Andre som autonomt fenomen. Hovedargumentasjonen her er at utviklingen av en estetisk holdning kan la seg overføre til forhold som gjelder medmennesket på et generelt og prinsipielt plan. Forholdet til *medmennesket som autonomt og fritt individ* er sentralt. Her har den kritiske forskeren Erich Fromms filosofi omkring ”rett” kjærlighet og respekt for medmenneskets autonomi og integritet spilt en vesentlig rolle. Det samme har filosofen Martin Bubers tanker vedrørende forholdet mellom et Jeg og et Du. Selv om fokuset for undersøkelsen av et eventuelt kritisk frigjørende potensial ligger på *holdningen til* og *synet på* musikk, vil jeg like fullt undersøke om en bestemt *type* musikk kan argumenteres for som spesielt godt egnet i forhold til en autonomiestetisk holdning. I denne forbindelse undersøker jeg trekk ved den vestlige klassiske kunstmusikken.

Oppgaven har en ”filosofisk natur”; Dette innebærer blant annet at påstander og konklusjoner gjerne skiftes ut med åpne spørsmål. Veien går ikke strakt mot et mål, men kan preges av debatt, diskusjon og enkelte krokete veier. Samlende fokus for oppgaven er likevel *ideen om at klassisk musikk ”hører hjemme” på timeplanen i skolen i dag fordi den med sin autonome karakter har et kritisk potensial. Nærmere bestemt dreier dette seg om synet på musikk som et autonomt fenomen, og jeg argumenterer for at klassisk musikk i særlig grad understøtter en slik forholdsmåte. Den type ”kritisk potensial” jeg forfekter dreier seg om en kritisk frigjørende funksjon, der frihet forstås som bevaring av medmenneskets frihet.*

1.2 Hva har filosofi med musikkpedagogikk å gjøre?

”Filosofi – det kan man med letthet forestille seg som en slags livsfjern sport for akademiske eksentrikere” (Nyeng 2003: 17). Filosofi har gjerne liten plass og relevans i hverdagens og

”det levde livets” rutiner, avtaler, tidsskjemaer og ulike gjøremål (ibid). Frode Nyeng hevder likevel at det kan finnes flere dimensjoner i det vi oppfatter som ”det levde livet”; dimensjoner som omfatter for eksempel refleksjonen over det vi gjør, frustrasjoner over tingenes tilstand, håp for fremtiden, undringen over seg selv og sitt eget (ibid: 18). Slik argumenterer han for at filosofi ikke er en ”livsfjern sport”, men snarere en naturlig del av alles liv, all den tid mennesket eier et potensial for å reflektere over seg selv og sine handlinger.

Estelle Jorgensen påpeker viktigheten av ”å tenke større” rundt egen praksis som musikk lærer. Hun mener at en kritisk tilnærming ikke trenger å fryktes, selv om den kan virke skremmende: En idé som er solid nok vil alltid ”overleve” kritisk granskning og spørsmålsteget (Jorgensen 1990: 19). Et fokus på metoder og ferdigheter uten øvelse i kritisk tenkning vil, i følge Jorgensen, sågar utdanne ”teknikere” snarere enn profesjonelle lærere med evne til å utvikle egne strategier og tilnæringsmåter (ibid: 17). Her hevder hun blant annet viktigheten av å innse hvordan tenkemåter og visjoner man presenteres for, for eksempel i form av læreplaner, er manifestasjonen av en type filosofi presentert på en gjerne evangelistisk måte (ibid: 19). Et kritisk blikk på eget filosofisk ståsted blir i så måte essensielt, ikke minst om man selv skal bidra til utarbeidelse av en læreplan (ibid: 20).

Filosofi kan belyse mange ulike spørsmål ut fra ulike tilnæringer. Jorgensen sammenlikner filosofer med hushjelper og arkitekter; disse rengjør og rydder opp i ”idéhuset”, og lager også tegningene til dette ”huset” ved å stille opp konseptuelle rammeverk (ibid: 18) I følge Jorgensen kan et slikt filosofisk rengjøringsarbeid klargjøre og raffinere ideer (ibid: 22). Videre presenterer hun en oppfatning av forskjellen mellom filosofi og empirisk forskning; her hevdes det at empirisk forskning prøver ut paradigmer, mens filosofien skaper dem (ibid: 22). Jorgensens påstand er at filosofifagets deduktive metoder med fordel kan benyttes i musikkundervisningsfaget; blant annet kan dette hjelpe oss med å artikulere en visjon, ”brillene” vi ser den empiriske virkeligheten med. Resultater fra empirisk forskning, på den andre siden, tolkes på mange måter på bakgrunn av de tankemodeller vi til enhver tid har (ibid: 20), og en bevisst utforskning og utvikling av filosofiske modeller vil dermed ikke være irrelevant (ibid: 18).

I følge Jorgensen er spørsmål av moralsk, etisk og estetisk karakter gjerne flyktige, og gripes bedre på et filosofisk nivå enn på det empiriske planet (ibid: 20). I denne oppgaven ønsker jeg å utforske bestemte tenkemåter på estetikkens område, og vil i lys av Jorgensens påstand ha

en like god plattform i filosofiens verden som på det empiriske planet. Er jeg heldig, makter jeg å bidra med en liten filosofisk ”støvklut” til klargjøring av musikkpedagogisk tankegodt. Endelig vil et filosofisk grunnlag i følge Jorgensen hjelpe på i legitimeringen av faget; utvikling av en overordnet visjon kan gjøre oss bevisst på en ”raison d’être” for yrket vårt (ibid). I denne oppgaven kan jeg sies å filosofere rundt en slik raison d’être, for klassisk musikk i undervisningen.

1.3 Om fravær av praktiske perspektiver og løsninger

Musikkundervisning ses gjerne som hovedsakelig praktisk arbeid. Pedagoger blir gjerne ofre for ”praksisklemma”; man fanges i praktiske anliggender som synes umiddelbart viktigere – der og da – enn en mer dyptgående refleksjon over teoretiske og filosofiske spørsmål. Jorgensen peker på musikkundervisningsfagets tverrdisiplinære natur, som med sitt brede tilfang av ideer fra mange ulike fagfelt krever at musikkpedagogen må lære seg mange ulike ting (Jorgensen 1990: 18). Dette representerer i følge Jorgensen en fare for å hindre utviklingen av dypere og bredere perspektiver på hvert enkelt område (ibid: 19).

I likhet med Jorgensen fremhever også Frode Nyeng filosofiens ”rydde- og reholdsfunksjoner”: dens mål er å skape klarhet (Nyeng 2003: 19). Filosofien trenger med dette ikke bare ses som en forstyrrelse, eller som irrelevant, abstrakt tenkning. Den kan også oppfattes som ”et immaterielt ressurskammer, en kilde av tanker om det levde liv og syn på verden som kan medvirke også til personlig forandring og forbedring” (ibid: 18). Nyeng hevder at filosofien og ”det virkelige liv” berører hverandre nettopp i vår evne til å skape avstand til oss selv gjennom tenkning og selvrefleksjon. Uten en godt utviklet refleksjonsevne vil vi dessuten ikke være frie i egentlig og positiv forstand (ibid). Her kan Nyeng sies å presentere et frigjøringspotensial i filosofiens ”livsfjerne” natur.

Den kritiske sosiologen og musikkfilosofen Theodor W. Adorno hevdet ikke med sin filosofiske virksomhet å finne direkteløsninger, og er av mange blitt kritisert for sin mangel på jordnærhet. Da den kritiske teorien opplevde å bli tatt som modell for politisk handling på slutten av 1960-tallet av Die Neue Linke-bevegelsen, svarte Adorno at han ikke hadde forutsett at hans teoretiske modell skulle bli satt ut i handling med Molotov cocktails

(Paddison 1996: 125). Adornos mål for den kritiske teoriens virksomhet var at den skulle bidra til en bevissthetsendring med implikasjoner for den sosiale virkeligheten, ikke nødvendigvis føre til direkte endringer. Da studenter spurte ham om hva de burde gjøre svarte han sågar at han ikke visste. Studentene ble dermed desillusjonerte, og en del avskrev Adorno på grunn av dette (ibid).

Adorno hevdet at filosofi i seg selv ikke kunne foreslå direkte endringer og handlingssteg all den tid den var nettopp en filosofi. Like fullt betraktet han teori som en form for praksis, som en type opposisjon, også selv om den ikke foreskrev direkte handling (ibid). Adorno kan på mange måter sies å forholde seg til filosofien på samme vis som han forholder seg til musikken; han forfekter dens autonomi og dens fravær av direkte nytte i den materielle virkeligheten. Verdien av filosofi, og av musikk, kan med dette ligge andre steder enn i den umiddelbare politiske handlings- og slagkraften.

1.4 Oversikt over oppgaven

Oppgaven består av åtte kapitler. I kapittel to har jeg valgt å supplere redegjørelsen for metode med elementer fra den *kritiske teorien*, et grep som gjør at metodekapittel og redegjørelsen for kritisk teori i påfølgende kapittel i noen grad overlapper hverandre. Dette har jeg gjort på grunnlag av at kritisk teori kan sies å betegne både en forskningshistorisk tradisjon og en på mange måter aktuell vitenskapelig tilnæringsmåte. Jeg har med ”sammenslåingen” av redegjørelser for metode og kritisk teori forsøkt å belyse denne dobbelte karakteren, ikke minst i forhold til mitt eget forskningsmessige utgangspunkt i det kritiske perspektivet. I kapittel fire følger en presentasjon av det jeg oppfatter som sentrale trekk og perspektiver knyttet til *dannelsesteori*.

Gjennomgående gjør jeg et forsøk på å drøfte og reflektere over de tanker jeg gjør rede for i forhold til oppgavens sentrale perspektiver. Fra kapittel fem følger like fullt det som kan anses som oppgavens resultatdel, med ytterligere vekt på selvstendig refleksjon i forhold til problemstillingen. I kapittel fem drøftes aspekter ved *frihet* og *frigjøring* som sentrale begreper innen kritisk tradisjon og metode. Dette forsøker jeg å knytte opp mot oppgavens idé om lærestoffet – musikkverket – som undervisningsmessig fokus. Jeg presenterer her også

oppfatningen om frigjøring som *bevaring* av den/det Andres frihet. I kapittel seks følger en redegjørelse av argumentasjon knyttet til musikkens betydning i det sosiale, som innledning til en refleksjon rundt forbindelsen mellom forholdsmåter til musikk og til medmenneske. Kapittel sju dreies videre rundt spørsmålet om synet på og holdningen til musikk, med en nærmere undersøkelse av hvorvidt musikkformer som klassisk musikk, her den moderne musikken i særdeleshet, er egnet til den hittil skisserte musikalske og medmenneskelige forholdsmåten. Avslutningsvis vil jeg avrunde med et konkluderende kapittel, hvor de ulike tråder søkes festet rundt oppgavens hovedmotiv.

Kapittel 2: Tekst, tolkning og kritiske briller

2.1 Tilnærming til arbeidet

Til belysning av denne oppgavens problemstilling falt valget på teoretisk metode. Et slikt metodevalg innebærer analyse av dokumenter. Hva gjelder betegnelsen *dokument* har dette tradisjonelt vært benyttet i forbindelse med trykt eller nedskrevet informasjon; I dag går også for eksempel filmer, lydopptak og fotografier under det samme (Patel & Davidson 1999:48). I mitt tilfelle har dokumentbehandlingen og – analysen i all hovedsak dreiet seg om litteratur.

Jeg har i stor grad tatt sikte på å skrive en musikkfilosofisk oppgave. Det har vært nødvendig å undersøke ulike teorier og ideer, mange av for meg ny og ukjent karakter, for å oppnå størst mulig faglig tyngde på oppgavens filosofiske deler. Dette har bidratt til å sette et naturlig fokus på lesning og teoretisk orientering. Problemstillingen jeg har valgt egner seg nok, ikke minst, vel så mye til lesning, dokumentanalyse og filosofisk refleksjon som til konkrete undersøkelser. Interessant ville det være å støtte opp den teoretiske analysen med håndfaste, ferske fakta, på samme måte som empiriske undersøkelser kan nyanseres og berikes av teoretisk refleksjon. Kanskje kunne empirisk ”faktakunnskap” ikke minst være med på å minske avstanden mellom ”tåkefyrste-aktivitet” og praktisk hverdag, en gjerne fordomspreget motstilling som stadig synes å gjøre seg gjeldende, og som Jorgensen og Nyeng som vist ovenfor har forsøkt å nyansere til filosofiens fordel. I denne oppgaven har en eventuell empirisk berikelse definitivt fått lide til fordel for en hovedvekt på teoretisk refleksjon. Dette har for meg handlet om valg av fokus og et forsøk på tilstrekkelig tematisk fordypning.

Et gjennomgående anliggende i dokumentanalysen har vært å finne frem til utarbeidede teorier i tilknytning til de ulike temaene problemstillingen antyder. Et overordnet formål har altså vært å skaffe et bilde av andre forskeres teorier og synspunkter rundt ulike emner. Med dette som grunnlag har jeg forsøkt å angripe problemet gjennom analyse, drøfting og filosofisk refleksjon. Et generelt siktepunkt har vært å bygge opp en forforståelse for å kunne tolke teksten som en del av en meningssammenheng (Ödman 1995:61). Håpet er at kontekstuelle perspektiver har bidratt til et størst mulig ”overblikk”, og støttet evnen til å trekke selvstendige linjer og konklusjoner på tvers av ulikt dokumentmateriale. En stadig

overhengende bekymring har imidlertid vært en følt mangel på tilstrekkelig forforståelse i forhold til de mange temaene som arbeidet med denne oppgaven har ”rullet opp” underveis; en mangel jeg, i et stadig ”kappløp” mellom forståelse og forforståelse, har forsøkt å dekke gjennom studier og innsamling av kunnskap.

2.2 Tolkning av språklige utsagn: Teksten som transparent medium

Til forskjell fra de mer ”direkte” empiriske data som kan samles inn for eksempel gjennom observasjon i et klasserom, kan litteratur og andre dokumenter grovt sett sies å representere et allerede fortolket og formulert stykke virkelighet. Informasjonsinnsamling på grunnlag av dokumentanalyse reiser med dette andre og ulike problemstillinger enn hva mer ”empirinære” metoder gjør, ikke minst hva gjelder min tolkning av det materialet jeg henter mine opplysninger ut av. Et eksempel på et slikt problem er spørsmålet om selve språkets rolle i analysen; På hvilken måte virker den skriftlige fremstillingen inn på den informasjonen som formidles? Min tilnærming til teksten preges nok først og fremst av et *realistisk* syn på språklige utsagn, av Alvesson & Sköldbberg definert som ”mer eller mindre enkle og språktematiske innganger til forståelsen av handlinger, forestillinger eller hendelser” (Alvesson & Sköldbberg 2008: 461). I min litterære søken har språket som sådant i stor grad passert som et ”transparent medium” for de tanker og perspektiver jeg har oppfattet hos ulike forskere og forfattere.

Selv om jeg i denne oppgaven altså ikke har satt språket i seg selv under lupen, slik for eksempel et diskursanalytisk perspektiv ville åpnet for, utelukker jeg ikke en dypere kompleksitet med hensyn til det kontekstavhengige i enhver språklig ytring: I tråd med et generelt kritisk perspektiv oppfatter også jeg språket som sosialt konstruert og følgelig ”underlagt” menneskelig tolkning, rasjonalitet og irrasjonalitet. I studiet av helhetlige, faglitterære tekster har jeg likevel, som en avgjørelse med hensyn til oppgavens omfang, valgt å legge vekt på hva teksten etter min oppfatning direkte formidler av synspunkter og tanker.

2.3 Hermeneutikken

2.3.1 Generelle trekk og historisk bakgrunn

En teoretisk basert oppgave kan på mange måter sies å bestå av god, gammeldags lesning med analytisk tilsnitt. Da dette innebærer en tolkning av andres skrevne tekster vil det i stor grad være snakk om en grunnleggende *hermeneutisk* tilnærming. Begrepet er en senlatinsk avledning av det greske *hermeneia*, å tolke, og dreier seg nettopp om fortolkning (Kjørup 1996: 265). Tolkning er imidlertid et bredt begrep; i vid forstand kan hermeneutisk virksomhet dreie seg om å forstå alt fra bilder, kunst og musikk til menneskelige handlinger, historiske begivenheter, samfunn og kultur. Likevel er det skriften, som meningsbærende element gjerne på tvers av tid og kulturer, som har skapt særlig behov for en fortolkningskunst; den ”sanne”, bakenforliggende mening i en tekst har alltid vært et mål for historiens fortolkere. Spesielt har religiøse tekster ligget til grunn for store deler av fortolkningskunstens utvikling. Dette til tross for sin representasjon av en betydelig avstand i tid og kultur, samt problemene knyttet til eksistensen av tekstenes guddommelige avsendere. Den ”egentlig hermeneutiske” tradisjon startet hos tyske teologer (ibid: 266). Mange regner Martin Luther som selve grunnleggeren av hermeneutikken (Wormnæs 1993:126).

2.3.2 Sentral idé: Del og helhet

Sammenhengen mellom del og helhet i en tekst har vært et hovedtema i hermeneutikken like fra dens opprinnelse i renessansens studier av bibeltekster og antikke klassikere: Delen kan bare forstås ut fra helheten, og helheten bare ut fra delene (Alvesson & Sköldberg 2008: 193). Dette perspektivet illustreres gjerne ved en sirkelmodell, som viser forholdet mellom del og helhet i forbindelse med det som skal tolkes. Forholdet mellom del og helhet gjør seg gjeldende innenfor teksten selv, og/eller mellom teksten på den ene siden og en person eller kultur på den andre (Kjørup 1996: 277).

Den hermeneutiske sirkelmodellen kan sies å finnes i to ”versjoner”; den ene forbindes gjerne med de *objektiverende* hermeneutikerne, hvis oppfatning var at det fantes en objektivitet i forskningen. Disse skilte dermed skarpt mellom forskningsobjektet og det forskende subjekt (Alvesson & Sköldberg 2008: 198) En annen versjon av sirkelen, som i større grad anerkjenner betydningen av forskerens subjektive forforståelse, er den *aletiske* hermeneutikkens sirkel. Denne versjonen av modellen illustrerer forholdet mellom forståelse og forforståelse, med utgangspunkt i ideen om at enhver forståelse har utgangspunkt i en tidligere (Kjørup 1996: 277). Aletisk hermeneutikk tar for øvrig sikte på å avsløre noe som ligger skjult, snarere enn å finne korrespondansen mellom subjektiv tenkning og objektiv virkelighet (Alvesson & Sköldberg 2008: 200). Selv om den objektive og den aletiske hermeneutikken skiller vei på ulike punkter kan retningene sies å forenes i troen på en indre sammenheng i teksten, en grunnleggende harmonisk enhet som viser seg i hver enkelt del (Varkøy 2001:38).

2.3.3 Mistankens hermeneutikk

I den kritiske teoriens kretser ble det fremsatt kritikk mot den tradisjonelle hermeneutiske oppfatningen av sannhet. Den kritiske forskeren Jürgen Habermas kritiserte hermeneutikkens aksept av tekstens ”sannhet” som utgangspunkt for forståelse. Habermas’ kritikk har for en stor del grunnlag i en ”mistankens hermeneutikk”, en form for tolkning som hadde gjort seg gjeldende blant annet hos Marx, Nietzsche og Freud. En slik ”mistenksom” form for hermeneutikk tok ikke det tradisjonelle siktet på å trekke frem tekstens skjulte ”sannheter”, men ville tvert i mot avsløre skjulte *usannheter*. Hos Freud kan denne tilnærmingen eksemplifiseres i påstanden om at menneskets kulturelle streben ikke er annet enn et dekke over seksuelt begjær (Kjørup 1996: 281). Den tradisjonelle måten å forstå hermeneutikken på utelukket etter Habermas’ mening en ideologikritisk lesning, og kunne dessuten bidra til å bekrefte og reproducere fordommer (ibid: 280). En tradisjonell forståelse av den hermeneutiske prosessen forutsatte ikke minst en kommunikasjon fri for maktspill, manipulasjon og undertrykkelse – noe Habermas nettopp stilte spørsmålsteget ved i sine teorier om en ideell fri og likeverdig kommunikasjon (ibid).

2.3.4 Skrivearbeidet som hermeneutisk prosess

Den hermeneutiske tilnærmingen i mitt masterarbeid har i stor grad manifestert seg i selve lesingen av tekst, all den tid dokumenter og skrevet tekst utgjør forskningsmaterialet i sin helhet. Også *skriveprosessen* kan for øvrig sies å være av hermeneutisk karakter; i følge Per-Johan Ödman er ”skrivning(...) hermeneutikk på et jordisk plan (...)”(Ödman 1995: 66). Parallelt med, og som en konsekvens av, skrivearbeidet analyseres teksten objektivt fra ulike utgangspunkter. Den kan også stadig forandres av meg som forfatter. Skrivningen kan på denne måten lede til nye tanker, til forandringer av teksten, og til ny forståelse (ibid). Arbeidet med oppgaven kan med dette sies å ha hatt en hermeneutisk tilnærming tilstede i samtlige deler av tilblivelsesprosessen.

2.4 Hermeneutikk og kunst: Susan Sontag

Begreper som tolkning og hermeneutikk kan som nevnt hevdes å ha stor spennvidde; I vid forstand kan forståelsessøknen dreie seg om alt fra estetiske uttrykk til menneskelige handlinger, historiske begivenheter, samfunn og kultur. I sine teorier rundt fortolkning av kunstuttrykk setter den amerikanske kulturfilosofen Susan Sontag hermeneutikkbegrepet i forbindelse med kunst. Sontag *avviser* her en hermeneutisk tilnærming til kunstverket. Kunsten skal oppleves, ikke nødvendigvis forstås; å forstå kunstverket i lys av en eventuell ”mening” ser hun sågar som en reduksjon av det. Tolkning og søken etter mening beskrives som en temming av kunsten, en handling som gjør kunsten mer komfortabelt medgjørlig (Sontag 1964: 8). I følge Sontag trenger vi en *kunstens erotikk*, for å lære å skjerpe sansene og se, høre og føle mer (ibid: 14). Det umiddelbare møtet med kunsten står for Sontag altså i forgrunnen.

I følge Sontag skal et kunstverk ikke utsettes for ”tolkningens arroganse” (ibid: 12), man skal strebe etter å ta kunstverket som det *er* (ibid: 14). Bare ved slik å bevare en transparens i kunsten og i kritikken av den vil man i følge Sontag kunne oppleve objektet slik det virkelig er (ibid: 13). Sontag oppfatter den hermeneutiske tolkningen av kunst som gammeldags; den

har utspilt sin rolle, og kommentarer på kunst bør i våre dager derfor strebe etter å være mest mulig deskriptiv og formanalytisk (ibid).

Sontag mener altså at tolkning vil gjøre vold på kunst, skape det om til en bruksartikkel og gjøre den lett å plassere i våre mentale kategoriskjemaer (ibid: 10). Her berører hun et instrumentalismekritisk perspektiv som på mange måter kan sammenføres med tanker utviklet av Adorno og kollegene ved den kritiske skolen; I likhet med den kritiske skolen taler Sontag mot å redusere kunsten, temme den og gjøre den underordnet som instrument og bruksgjenstand. I følge Sontag skjer nettopp dette som følge av vårt behov for å tolke og fastslå en bakenforliggende ”mening”. Tolkningsfenomenet settes av Sontag i forbindelse med fremveksten av et ”realistisk” verdenssyn og den vitenskapelige opplysningstradisjonen som oppstod i den greske antikken, da ”mytens kraft og troverdighet ble ødelagt” (ibid: 6). Sontag synes å oppfatte tolkning som en form for disseksjon, et resultat av det opplysningsbegjærlige menneskets behov for ”å komme bakenfor og innenfor”, avsløre det skjulte og få oversikt og klarhet. Ved å fokusere mer på å beskrive kunsten, la den være som den er, ikke grave i den og ødelegge den (ibid), eventuelt analysere dens formmessige sider (ibid: 13), vil man for øvrig kunne bevare dens ”nakne kraft” (ibid: 8).

Denne forholdsmåten til kunst kan på mange måter sies å sammenfalle med det autonomiestetiske syn på musikken som undersøkes i denne oppgaven og antydes som kritisk frigjørende. Et beslektet perspektiv på kunstuttrykket finnes i filosofen Hans-Georg Gadamer's definisjon på klassisk kunst. Som Sontag antyder Gadamer, i forbindelse med det han kaller den klassiske kunsten, at kunstverket ikke er et tolkningskrevende vitnesbyrd om noe; derimot har det evnen til å gi sitt budskap til alle tider. Gadamer hevder at (det klassiske) kunstverket bevarer seg selv fordi det betyr seg selv (Gadamer i Kjørup 1996: 280). En slik oppfatning om kunstverkets selvbetydende, selvrefererende kvaliteter faller for en stor del sammen med det autonomiestetiske musikkynet, en holdning til musikk som kanskje særlig gis en plass i forbindelse med nettopp den *klassiske* vestlige kunstmusikken. Den klassiske musikken og det autonomiestetiske musikkynet vil jeg komme nærmere inn på nedenfor.

2.5 Hvilke ”briller” har jeg på? Inspirasjon fra den kritiske tradisjonen

Kritisk teori betegner på mange måter et historisk fenomen knyttet til virksomheten i miljøet rundt et bestemt forskningsinstitutt, Institut für Sozialforschung, grunnlagt i Frankfurt på 1920-tallet. Selv om utviklingen av den kritiske skolen på sentrale områder er knyttet til de historiske og samfunnsmessige forutsetningene under hvilke den ble til, kan man også sette begrepet i forbindelse med en hermeneutisk-vitenskapelig forholdsmåte. Denne innebærer en generell kritisk tilnærming til forskningsarbeidet; dog med noen fremtredende trekk, blant annet ved forskerens forståelse av seg selv og sine omgivelser, som i en dialektisk prosess preger det vitenskapelige arbeidet. Som vitenskapelig tilnæringsmåte kan den kritiske teorien sies å ha stadig relevans, all den tid det finnes ”noe å stille spørsmålstegn ved”. Dagens ”postmoderne fravær” av ideologiske ”ledestjerner”, med tilsvarende manglende behov for å formulere konkrete frigjørende og forbedrende mål, trenger med andre ord ikke å representere et manglende behov for kritisk virksomhet. I denne oppgaven vil jeg benytte tanker fra Frankfurterskolens virksomhet, i drøftingen av min egen kritisk orienterte problemstilling.

Denne oppgaven kan altså sies å ha en ”kritisk natur”. Dette fremgår rent begrepsmessig i den utarbeidede problemstillingen, og har nok på mange måter satt sitt preg på både arbeid og sluttprodukt. Alvesson & Sköldbberg presenterer noen teorier som grunnlag for kritisk vitenskapelig virksomhet: Blant annet forutsettes det *en sosialteori knyttet til samfunnet som totalitet*, en oppfatning av hvordan samfunnet fungerer på ulike måter med ulike konsekvenser for menneskene som utgjør dets eksistens (Deetz & Kersten i Alvesson & Sköldbberg 2008: 331). Her kan det ligge en aldri så liten fallgrube i form av det Per-Johan Ödman omtaler som *subjektivism*, der jeg legger for stor vekt på min egen forforståelse og personlige kritiske program uten å presentere et nødvendig utvalg av alternative perspektiver. Dette gjør det viktig å innhente tilstrekkelig informasjon (Ödman 1995: 59). Odd Wormnæs peker på fortolkningens utgangspunkt i ulike perspektiver, for eksempel historiske, filosofiske, psykologiske eller økonomiske (Wormnæs 1993: 126). Dette kan tjene som et av mange eksempler på de ”subjektive briller” vi bevisst eller ubevisst ser virkeligheten gjennom, og som følgelig vil prege måten vi tolker den på.

For å unngå at arbeidet blir en produksjon av ”kritisk pamflett” har jeg blant annet forsøkt å bevisstgjøre meg hvordan jeg leser teksten. Øivind Varkøy skiller mellom ulike måter å lese

en tekst på: Den kan *fortolkes*, ved kritisk lesning der man systematisk ser teksten som parameter for ulike lesningers holdbarhet, eller *brukes* – i en naiv lesning med fokus på subjektive assosiasjoner (Varkøy 2001: 46). Også Alvesson & Sköldberg peker på denne utfordringen: Ved å bære med seg en sterk teoretisk ”ballast” kan man lett fristes til å finne eksempler som bekrefter sine forventninger (Alvesson & Sköldberg 2008: 332). Her kan den kritiske teoriens vektlegging av selvrefleksjon komme godt med; ikke minst i forhold til teoriene jeg på ulike måter bærer med meg som ”subjektiv bagasje”.

I tillegg til den kritiske teoriens samfunns- og selvkritiske tilnæringsmåte som nå er nevnt kan også flere av denne retningens prinsipper sies å ha relevans også i dag, kanskje først og fremst som måter å forholde seg på i vår tolkning av omgivelsene. *Kritisk hermeneutikk* er et begrep som i blant brukes synonymt med kritisk teori (ibid: 287). Jeg vil nå gjøre ytterligere rede for den kritiske teorien – som metode, tilnæringsmåte og vitenskapelig tradisjon.

Kapittel 3: Kritisk teori

Begrepet *kritisk teori* oppstod rundt 1930, i et forskningsmiljø knyttet til det som i dag er Johan Wolfgang Goethe Universität, situert i Frankfurt am Main. Kritisk teori forbindes gjerne med begrepet ”Frankfurterskolen”. Både kritisk teori og Frankfurterskolen er termer som viser til et generelt teoretisk perspektiv. På samme tid refererer de til sin historiske opprinnelse i forskningsorganisasjonen i Frankfurt (Burill 1987: 8). Den kritiske teoriens tidlige og grunnleggende faser var sentrert rundt et ”indre sirkel” av forskere og intellektuelle, senere gjerne betegnet som ”frankfurterne”. Av disse kan nevnes blant andre Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas og Erich Fromm (Wormnæs 1993: 198).

Den kritiske forskningen kan altså sies å dreie seg vel så mye om et teoretisk standpunkt og vitenskapelig perspektiv, som et bestemt historisk fenomen. Den kritiske teorien omtales i blant som *kritisk hermeneutikk* og preges gjerne av en tolkningsbasert tilnærming. Kritisk forskning kjennetegnes dessuten av en utpreget interesse for å sette kritiske spørsmålsteget rundt den sosiale virkeligheten som omgir oss (Alvesson & Sköldbberg 2008: 287). I et samfunn man gjerne hevder mangler troen på noe nytt og (enda) bedre, hvor man snakker om ”ideologienes fall” (Skirbekk 1999: 401) og et brudd med den modernitetens tro på fornuft, fremskritt og vitenskap som har kjennetegnet det vestlige samfunn like fra opplysningstiden (Varkøy 2003:135), kan man spørre seg om den kritiske teoriens ambisiøse, gjerne ”kamppregede” virksomhet lenger tjener noen hensikt. Noen mener likevel at viljen til kritisk refleksjon gjør den kritiske teorien stadig aktuell som vitenskapelig tilnæringsmåte; at kritisk tenkning sågar er en grunnleggende egenskap i all vitenskap (Alvesson & Sköldbberg: 283). Det kritiske perspektivet kan i det hele tatt oppfattes som anvendelig. I følge Hanken & Johansen kan det også kombineres med et didaktisk grunnsyn (Hanken & Johansen 1998: 224). Jeg vil nedenfor ta for meg noen generelle trekk i en kritisk forskers virksomhet. Med dette vil jeg belyse den kritiske teorien som en universell og tidløs tilnæringsmåte, og slik implisere dens relevans også i postmoderne samfunnsforhold.

3.1 Den kritiske tilnærmingen

Alvesson & Sköldbberg presenterer som nevnt et knippe teorier som grunnlag for kritisk vitenskapelig virksomhet. Forskeren trenger *en hermeneutisk forståelse av språk og mening*, en tro på tolkningens betydning i et samfunn bestående av en rekke sosialt konstruerte fenomener av ulik art. Det forutsettes også, som nevnt ovenfor, *en sosialteori knyttet til samfunnet som totalitet*; en oppfatning av hvordan samfunnet fungerer på ulike måter med konsekvenser for menneskene som lever i det. Videre fordres *en teori om "det ubevisste"* (Deetz & Kersten i Alvesson & Sköldbberg 2008: 331), noe kritisk forskning gjerne anser som gjenstand og mål for avsløring og bevisstgjøring på ulike nivåer. Endelig kreves *en antropologisk forståelsesform*, som innebærer å se det kjente og hverdagslige gjennom "antropologens fremmedgjørende briller". Alvesson & Sköldbberg presenterer i tillegg begrepet om en utopisk-dialektisk teori, der man gjennom presentasjon av en kontrasterende utopisk tilstand setter gjeldende samfunnsbetingelser i klargjørende relieff.

3.1.1 Tolkning: den hermeneutiske tilnærmingen

Et opprinnelig trekk i den kritiske forskningen går ut på at empiriens ulike fenomener anses som sosialt konstruerte (Alvesson & Sköldbberg 2008: 290). Den kritiske teoriens tro på den hermeneutiske tolkingen av sosialt konstruerte fenomener bringer videre med seg nødvendigheten av å sette sine empiriske oppdagelser inn i en kontekst; samfunnsmessig, historisk og/ eller politisk. I det sosialkonstruktivistiske perspektivet som den kritiske teorien på mange måter forfekter vil sosiale begreper som makt- og dominansforhold, politiske og moralske interesser stadig influere både dannelsen og eksistensen til fenomenene rundt oss, all den tid de er konstruert i en sosial kontekst bestående av mennesker som subjektive aktører. En avgjørende oppgave vil hermed bli å avsløre det irrasjonelle aspektet, som nærværende element i alle strukturer der det subjektive menneske dominerer og påvirker. Slik kan forskeren gjennom sitt arbeid forsøke å avsløre irrasjonelle sosiale prosesser og strukturer i samfunnet, og derigjennom kunne bidra til å motvirke eventuelle undertrykkende konsekvenser av disse.

Ved hjelp av fantasi, kreativitet, kunnskap og analytiske evner vil den kritiske forskeren forhåpentligvis være i stand til å tolke sin empiri på en slik måte at hun ser forbi overflatestrukturene og den umiddelbare empirien, og slik kan avdekke dypere liggende strukturer av ubevisste trosforestillinger og vurderinger (ibid: 333). Slik kan hun bevisstgjøre eventuelle skjulte mønstre av maktinteresser og ideologiske tendenser, et hovedmål innen kritisk tenkning. Makt- og dominansaspektet, som konstant gjenstand for avslørende virksomhet, er sentralt ikke minst innenfor den kritisk-emansipatoriske retningen av kritisk forskning, hvis mål for kunnskapen er dens direkte frigjørende virkning på samfunnet (ibid: 330).

3.1.2 ”Trippelhermeneutikk”

I tillegg til den hermeneutiske forståelsen av språk og mening forutsetter den kritiske teorien med Deetz & Kersten en oppfatning hos forskeren av hvordan samfunnet fungerer - og gjerne ”hva som burde forandres”. En slik personlig sosialteori danner som nevnt et grunnlag for mitt arbeid med denne oppgaven, da jeg nettopp har valgt en kritisk fundert tilnærming. Ödmans advarsel om ensidig subjektivism kan nok med fordel trekkes frem igjen - en risikofaktor som vel alltid vil være tilstede i en kritisk forskers virksomhet. ”Meta-blikket” på egen virksomhet er altså et viktig aspekt i kritisk forskning; den kritiske vitenskapstradisjonen oppmuntrer til en mer omfattende og kvalifisert selvrefleksjon enn annen samfunnsvitenskap. Et mål for forskeren blir å motstå den spontane tilbøyeligheten til å tolke den eksisterende sosiale virkeligheten ut fra ”selvfølgelige” kulturelle antakelser (Alvesson & Sköldbberg 2008: 323). Ikke minst kan dette synes viktig i forhold til den kritiske tradisjonens vekt på tolkningen og dens ulike nyanser og nivåer. Tolkingskunst er i stor grad avhengig av relativt subjektive faktorer; tolkerens evne til å gjøre rimelige tolkninger avhenger i stor grad av hennes kunnskap om den aktuelle konteksten, samt hennes personlige evne til å analysere og trekke tverrvitenskapelige, tverrsosiale linjer. Det siste er kanskje særlig aktuelt der et politisk prosjekt er bestemmende for virksomheten (Wormnæs 1993: 211). I slike tilfeller av kritisk vitenskapelig praksis, der et konkret politisk frigjøringsprosjekt står som ”ledestjerne”, blir det unektelig en utfordring å være seg bevisst de begrensninger som ligger i egen rolle som subjektivt tolkende menneske. Et refleksivt forhold til egen rolle, sin personlige ideologi og selvets irrasjonelle tilbøyeligheter kan bidra til å opprettholde forskerens nødvendige

troverdighet og integritet, ikke minst i forhold til det ”publikum” som til enhver tid observerer prosessen og resultatene.

Susan Sontag påpeker at fenomenet tolkning ikke er noe absolutt; det må snarere ses og vurderes på grunnlag av et historisk perspektiv på menneskets bevissthet (Sontag 1964: 7). Den kritiske teorien kan sies å bidra til nyansering av tolkningsbegrepet, ikke minst gjennom å forfekte nettopp et bredere perspektiv på menneskets bevissthet. Forskeren må erkjenne sin rolle i den ideologisk-politiske sammenhengen hun uunngåelig er en del av, og med dette at også den kritiske forskningen inngår i spenningsforholdet mellom å reprodusere eksisterende verdier og sette spørsmålstegn ved det samme (Alvesson & Sköldbberg 2008: 323). I et kritisk blikk på menneskelig irrasjonalitet ligger på samme tid evnen og viljen til å reflektere kritisk også over egen forskningsvirksomhet. Alvesson & Sköldbberg bruker her begrepet *trippelhermeneutikk* som en betegnelse på den kritiske tolkningen av de strukturer og prosesser som på ulike vis påvirker den måten både undersøkelsesobjektet og forskeren tilsynelatende fritt tolker situasjonen (ibid: 350). I lys av en trippelhermeneutisk tilnærming tolker den kritiske forskeren ikke bare teksten men også tolkeren, samt i tredje instans også de strukturene og prosessene som påvirker tolkningssituasjonene både hos tolkeren og forskeren selv (ibid: 349).

Den kritiske teorien kan sies å fordre en kritisk holdning til alle tolkningsprosesser der en subjektiv dømmekraft eksisterer som faktor. All den tid det handler om å analysere og stille spørsmålstegn, i siste instans også ved mitt eget personlige begrep om sannhet slik trippelhermeneutikken antyder, vil etter min oppfatning et kritisk perspektiv bli ivaretatt. Hvor man ”ender opp” med hensyn til konklusjoner og resultater med et såpass ”åpent” utgangspunkt er for øvrig et annet (og stadig spennende) spørsmål.

3.1.3 Empirien: distanse og overblikk

For å kunne avsløre dypere liggende strukturer i det ”selvsagte” og hverdagsnære behøves nødvendigvis et overblikk som oppnås gjennom en viss distanse til den umiddelbare empirien. En såkalt antropologisk forståelsesform går ut på å gjøre det velkjente fremmed: Gjennom systematisk å observere ”selvfølgeligheter” i et nytt og bevisst fremmedgjørende lys, forskjellig fra det som dominerende kategorier og distinksjoner tilbyr, problematiseres

fenomenene. En slik metode kan også bidra til å bryte ut av reproduserende mønstre, ved å synliggjøre at fremtidige virkeligheter ikke behøver å være en reproduksjon av den eksisterende (Alvesson & Sköldberg 2008: 337).

Et viktig element i kritisk forskning går altså ut på å observere og tolke sosiale fenomener i et annet lys enn hva dominerende kategorier og distinksjoner oppmuntrer til (ibid). Dette samsvarer med Deetz & Kerstens *antropologiske forståelsesform*, og handler om å problematisere det selvfølgelige (ibid). Et metodisk supplement til fremmedgjøringsteknikken er den dialektiske tenkningen, eller det Alvesson & Sköldberg kaller en ”utopisk-dialektisk” teori: For å frigjøre seg fra etablerte tankesett kan den kritiske forskeren arbeide med å se motsatser og derigjennom synliggjøre kontraster. Kritisk teori forfekter konsekvent et dialektisk samfunnssyn, på bakgrunn av en teori om at det er de grunnleggende motsetningene som skaper dynamikk. Bevisstgjøringen av eventuelle underliggende mønstre i samfunnet oppnås gjennom negasjonen av det eksisterende og forestillingen om en annen, kvalitativt annerledes tilstand (ibid: 288).

3.1.4 Ideologikritikk

Frankfurterskolen utviklet teorien om skjulte, underliggende maktinteresser. Dette ble av Jürgen Habermas senere betegnet som *Herrschaft (herredømme)*. Teorien går ut på at slike herredømmer, som et uttrykk for verdiinteresser og maktutøvelse, alltid vil ligge til grunn, også for vitenskapelig virksomhet. Følgelig ble det av avgjørende betydning å avsløre slike skjulte strukturer, for å unngå at vitenskapen med sin store samfunnsmessige gjennomslagskraft ikke skulle bidra til bekreftelse og reproduksjon av et herredømmes undertrykkende ideologi. Ikke minst ble det ansett som viktig å bringe et generelt metaperspektiv inn i vitenskapen, for å unngå at denne ble ”seg selv nok” som en egen ideologi som dermed skygget for større, overgripende spørsmål om hvilke mål og hvilket samfunn man ønsket å oppnå (Wormnæs 1993: 205).

I lys av den etymologiske betydning av verbet *kritisere*, ”å skjjelne”, vil et hovedmål for den kritiske forsker være nettopp å skjjelne, mellom samfunnets genuint uforanderlige lovmessigheter på den ene siden, og de *tilsynelatende* uforanderlige fenomener på den andre siden – sistnevntes foranderlige natur tilslørt av menneskelig overtro og ideologi. En kritisk

holdning vil gi oss muligheten til å frigjøre oss fra falske lovmessigheter og arbeide for å endre samfunnet i overensstemmelse med menneskelige mål (Kjørup 1996: 158). Slike tanker eksemplifiserer i stor grad Jürgen Habermas' ideologikritiske perspektiver, der han fremhever den kritiske forskningens avslørende funksjon overfor "ideologisk fastfrosne, men i prinsippet foranderlige avhengighetsforhold" (ibid: 160). Sosialt konstruerte fenomener kan forøvrig inkludere også de ulike kategorier for tanker og oppfatninger vi til enhver tid opererer med, noe som gjør dem til et resultat av maktordninger, verdier og hierarkier. Gjennom å studere slike kategoriseringsprosesser har vi større mulighet til å få øye på hvilke mulige alternativer diskursene *ikke* tillater (Börjesson i Alvesson & Sköldbberg 2008: 468). En avsløring av samfunnsmessige "lovmessigheter" og sosiale avhengighetsforhold krever i alle tilfelle et visst overblikk og en vektlegging av kontekst og helhet. På dette punktet kom den kritiske skolen i konflikt med den positivistiske vitenskapstradisjonen, som med sin analytiske, delfokuserte natur generelt ikke kunne tilby slike helhetlige perspektiver med sin forskning.

Ideologikritikk rommer på mange måter et paradoks, da ideologianalyse i seg selv kan sies å ha potensial som undertrykkende maktmiddel (Hellesnes i Varkøy 2001: 29). For å unngå at kritikk blir "anvendt dogmatikk" og slik faller i samme fellen som den ideologien den angriper, peker Hans Skjervheim på noen alternative perspektiver: Det burde i prinsippet være mulig å foreta en såkalt *funksjonell analyse* av oppfatninger, der noen eventuell "sannhet" ikke trenger å betones. Dette viser seg imidlertid vanskelig å overføre til praksis, da en slik nøytral posisjon i realiteten ikke ser ut til å være mulig. Skjervheim påpeker her et symmetriproblem, foreslått angrepet gjennom en erkjennelse av at innsikt aldri er likelig fordelt i et samfunn. Dette blir en erkjennelse av denne *faktiske asymmetrien*, som med sin mulighet til opphevelse gjør en kritisk ideologianalyse mulig uten å rettferdiggjøre en låsning av asymmetriske forhold (Varkøy 2001: 30). I lys av Skjervheims tanker vil jeg, på tross av min kritiske tilnærming i denne oppgaven, forsøke å unngå at min oppgave blir et eksempel på "anvendt dogmatikk". Likevel er det, som Skjervheim påpeker, vanskelig å forestille seg en fullstendig "nøytral kritisk posisjon". Den kritiske forskerens dobbeltrolle som vitenskapsmann og engasjert aktør vises ikke minst innen aksjonsforskning, noe blant annet Arne Næss har kommentert: "(Aksjons)forskeren må være fullt klar over at han vil utløse angrep, også av personlig art: han vil bebreides for å blande politikk og forskning (...)" (Næss i Wormnæs 1993: 211). Dette eksemplifiserer hvordan nøytralitetsbegrepet på mange måter kan ses som en umulighet, all den tid politiske dimensjoner og samfunnsengasjement er tilstede i det kritiske forskningsarbeidet.

3.2 Min egen oppgave og den kritiske tilnærmingen

Et refleksivt forhold til egen rolle, sin personlige ideologi og selvets irrasjonelle tilbøyeligheter kan som nevnt bidra til å opprettholde forskerens nødvendige troverdighet og integritet. Ikke minst kan dette gjelde forholdet til det ”publikum” som til enhver tid observerer prosessen og resultatene. I arbeidet med denne oppgaven har jeg på grunnlag av tematiseringen rundt nettopp en kritisk tilnæringsmåte tilsynelatende hatt gode forutsetninger for å skrive en perspektivmessig balansert oppgave med godt utviklet kritisk overblikk. Gode skulle sjansene være for å unngå å skrive subjektivt fargede pamfletter, og for å klargjøre ”blinde flekker” i bevisstheten.

Alvesson & Sköldbberg antyder forøvrig at man, gjennom intellektuell distanse, kan stå i fare for å utvikle ”skylapper” og på den måten gå glipp av impulser fra det empiriske materialet (Alvesson & Sköldbberg 2008: 332). Den intellektuelle distansen kan nok likevel gi gode forhold for kritisk overblikk, nøytralitet og balanse, hvis en helhetlig bevissthet rundt egen forskning opprettholdes. I denne oppgaven retter jeg et mer eller mindre direkte kritisk søkelys mot instrumentalistiske tendenser, belyst gjennom forholdet mellom mennesket og musikken som det Andre. Antakelsen om instrumentalistiske tendenser mellom mennesket og dets omgivelser kan på mange måter sies å utgjøre min personlige sosialteori. Dette vil på en eller annen måte prege denne kritisk funderte oppgaven, og det vil nok til syvende og sist være opp til det ovennevnte ”publikum”, den utenforstående leser, å bedømme hvorvidt det har lyktes meg å tenke tilstrekkelig selvstendig og videre legge frem informasjon på en balansert og mest mulig subjektivt nøytral måte; Om jeg selv, i mitt forskningsarbeid, har oppnådd forskningsmessig autonomi og integritet.

Som nevnt har jeg nok kunnet være ennå mer kritisk til den empirien jeg har beskjeftiget meg med. For eksempel er diskursperspektivet og det kritiske blikket på språket i seg selv ikke berørt, da jeg har valgt å forholde meg til språket som et transparent medium. Mulighetene for overblikk over fagmaterialet, og dermed også for den kritiske distansen, vil nok også øke i takt med den tiden man har til rådighet for arbeidet. Mye nytt stoff har krevd fordøyelse, og mye av tiden har jeg befunnet meg ”midt ute i bølgene av ny kunnskap”, der bryggekanter og avklarende hvileskjær til tider har syntes fjerne. Jeg har hele veien måttet akseptere ny kunnskap ut fra de (sparsomme) kategoriene som til enhver tid har dannet grunnlaget for det som kan kalles min kognitive virksomhet, og først en tid etterpå kunnet ”se klarere”, revidere

og veie ulike perspektiver opp mot hverandre. Også den stadig prøvende, skiftende og klargjørende søken etter ulike fokuspunkter for oppgaven har bidratt til å prege den måten jeg har kunnet tilegne meg og kritisk behandle informasjon på.

For å frigjøre meg fra etablerte tankesett har jeg i mitt masterarbeid stadig forsøkt å bevisstgjøre meg motsatser til de ulike perspektivene jeg har kommet frem til. Også i selve oppgaveproduksjonen har jeg bestrebet meg på en dialektisk tenke- og presentasjonsmåte, hovedsakelig i jakten på kontrasterende perspektiver. Hva gjelder den kritiske teoriens avsløring av ideologier og dominerende strukturer vil det ideologikritiske aspektet i denne oppgaven kunne dreie seg om et *alternativt* syn på musikkens rolle og funksjon, i denne oppgavens tilfelle som undervisningsobjekt i bevisst fokus. Dette som motsatt til tendenser jeg mener å oppfatte i dagens musikkpedagogiske diskurs, der instrumentelle og funksjonale perspektiver på musikk kan strebe mot et ”herredømme”.

3.3 Perspektiver på den kritiske tradisjonen

3.3.1 Den kritiske teoriens opprinnelse

En grunnleggende idé bak de kritiske tenkernes opprinnelige forskningsinstitutt i Frankfurt var dets uavhengighet i forhold til universitet og partier; et fristilt institutt basert på en udogmatisk marxisme. Navneforslaget Institut für Marxismus ble imidlertid forkastet til fordel for det mer nøytrale Institut für Sozialforschung (Burill 1987:9). Miljøets utspring og forankring i marxistiske tenkemåter skulle likevel prege den fremtidige vitenskapelige virksomheten i ulik grad, mer uttalt hos enkelte forskere enn hos andre. Herbert Marcuse representerte for eksempel lenge en relativt standhaftig marxistisk posisjon, noe blant annet Max Horkheimer og Theodor Adorno tok avstand fra. Likevel, om enn noe spissformulert, så de tidlige frankfurterne det kapitalistiske samfunnets utvikling som et spørsmål om sosialistisk revolusjon på den ene siden, kontra fascismens totale overtakelse på den andre. Løsningen ville innebære frigjøringen av arbeiderklassen i alle land, med intellektuell innsats i form av teoretiske bidrag og konkrete kritiske analyser som et ledd i klassekampen (Kjørup 1991:154)

Miljøet rundt Insitut für Sozialforschung kombinerte kunnskap fra ulike vitenskapelige disipliner, deriblant sosiologi, økonomi, estetikk, filosofi og psykologi (Alvesson & Sköldberg 2008: 289), noe som antyder kimen til den tverrvitenskapelige tilnærmingen som gjerne kjennetegner den kritiske tradisjonen. Virksomheten var variert, og forskerne utgjorde på ingen måte noen homogen gruppe hva angår vitenskapelige standpunkt og idémessige retninger; På tross av sentrale fellesnevner dreiet det seg i høy grad om frittstående forskere med selvstendig vitenskapelig virksomhet. Når jeg likevel, med generaliserende betegnelser som ”frankfurterne” og ”den kritiske skolen” velger å redusere dette faktum, er det med hensyn til oppgavens rammer.

3.3.2 Positivismestriden

En av de store ”kjepphestene” til forskerne rundt Frankfurterskolen var den positivistiske, naturvitenskapelige tankegangens dominans også i samfunnsvitenskapene, et område som i dag anses som kvalitativt forskjellig fra naturvitenskapen. Troen på ”den rasjonelle fornuft”, preget av positivismens analytiske, målrasjonelle tenkning, gjennomsyret i høy grad vitenskapsområdene i frankfurternes samtid. Troen på en Enhetsvitenskap der en positivt gitt sannhet kunne frembringes ved hjelp av de samme lovmessighetssøkende, hypotetisk-deduktive metoder, ble underlagt kraftig kritikk. Man gikk hardt ut mot det som ble ansett som positivistiske, apolitiske og ahistoriske karaktertrekk ved samfunnsvitenskapene (Wormnæs 1993: 205). Striden mellom positivistisk og kritisk tenkemåte kan på mange måter sies å representere et opphav til den kritiske teorien som vitenskapelig tilnæringsmåte, hvis essensielle kjennetegn nettopp er en vektlegging av kontekst, ”lange linjer” og brede perspektiver.

Ved systematisk å søke etter lovmessigheter, etter sammenhengen mellom årsak og virkning, har mennesket blitt i stand til i økende grad å beherske og forutse naturens empiriske virkelighet. Gjennom det Jürgen Habermas betegnet som menneskets teknisk-målrasjonelle virksomhet har målet til alle tider vært å frigjøre oss fra naturens tvang (ibid: 198). Spørsmålet som etter hvert presset seg frem hos den kritiske skolen, og som har berørt filosofer og forskere inn i senere tid, var om denne positivistiske metoden kunne eller burde benyttes også på sosiale forhold: Ville positivismens vellykkede forsøk på å kontrollere naturen, derunder frigjøre mennesket fra dens tvang, virkelig kunne frigjøre mennesket fra

samfunnets tvang ut fra samme metode, slik den tradisjonelle samfunnsforskningen forfektet? Den samfunnsvitenskapelige parallellen til de fysiske vitenskapenes tekniske ”ingeniørvirksomhet” ville i så fall være ”sosial ingeniørvirksomhet”. Et nærliggende spørsmål dreier seg i neste rekke om hvem som til enhver tid utøvet denne ingeniørkunsten, hvilke interesser og ideologier som måtte ligge bevisst eller ubevisst til grunn for slik virksomhet. Dette vil jeg også komme nærmere inn på senere, blant annet i forbindelse med det dannelseseoretiske perspektivet og dets ideer om forming, dannelse og intensjonal påvirkning av individet.

3.3.3 Utgangspunkt i individet: psykoanalysen som middel til sosial forståelse

Den kritiske skolen ønsket å forstå dynamikken bakenfor ”hendelsenes kaotiske overflate” (Horkheimer i Burill 1987: 29). Psykoanalysens ideer ble her oppdaget som et verktøy, ikke bare til å forstå seg selv, men også samfunnsmessige forhold. Med dette for øye forsøkte man å forbinde teorien om og analysen av samfunnet med teorien om og analysen av individet. Den sosialpsykologiske teorien ble til, ”anført” av den psykologitdannede Erich Fromm; i 1932 publiserte han artikkelen ”Über Methode und Aufgabe einer analytischen Sozialpsychologie”, der han skisserte parameterne i en integrasjon av de to teoriene (ibid: 12). Det ble innledet et antall studier blant annet av den autoritære familien og personligheten, på bakgrunn av den samme oppfatningen om at objektive forhold i samfunnet - økonomi, kapitalismens kriser, klasseforskjeller – også hadde en psykologisk dimensjon, synliggjort i sine åpenbart irrasjonelle ideer og handlingsmønstre (Alvesson & Sköldberg 2008: 290).

Erich Fromm undersøkte senere blant annet sammenhengen mellom totalitarismens massesuggerende fenomener og individets psykologiske behov til ”å gå opp i en høyere enhet”, der suggesjon, diktatur og propaganda ved hjelp av konformitetens imperativ kan hjelpe mennesket til en etterlengtet hengivelse. Slik vil, i følge Fromm, angsten for den krevende ansvarlige friheten og autonomien, og med den erkjennelsen av menneskets eksistensielle ensomhet, kunne lettes. I boken Om kjærlighet (1956) forklares Adolf Hitler og hans undertrykkende politiske metoder i lys av en teori om det Fromm kaller *symbiotisk forening*; en umoden form for menneskelig interaksjon hvor samhandlingen preges av vekslende sadistiske og masochistiske trekk. Begge forholdningsformer hjelper individet til ”å slippe unna” sin individualitet og integritet og dermed skånes for erkjennelsen av menneskets

grunnleggende ensomhet. Han påpeker ”førerens” skiftning mellom sadistiske og masochistiske forholdningsformer, karakteristisk for individer med tendens til en slik symbiotisk sammensmeltning med omgivelsene: ”Hitler (...) reagerte primært sadistisk overfor andre mennesker, men masochistisk overfor ”skjebnen”, ”historien”, ”den høyere makt” i naturen. Hvorledes det gikk ham til slutt – selvmord mens alt gikk til grunne rundt ham – er like karakteristisk som hans storhetsdrøm om absolutt verdensherredømme” (Fromm 1991: 26-27).

I denne oppgaven vil jeg først og fremst ta utgangspunkt i individet. Jeg vil se nærmere på Fromms tanker om individets ideelle forhold til omgivelsene, noe jeg forsøker å knytte opp mot forholdet mellom menneske og musikkverk. I tråd med den kritiske skolens tro på sammenhengen mellom individets holdninger og dynamikken i samfunnet generelt, fornekter jeg heller ikke den prinsipielle muligheten for en bredere samfunnsmessig betydning av individers holdningsutvikling.

3.4 Kritisk teori i dag

I dag er det kanskje Jürgen Habermas’ navn og forskning som først og fremst settes i forbindelse med den kritiske tenkningen. Med Habermas kan det på mange måter sies å ha foregått et skifte i tyngdepunkt innen kritisk tenkning, fra problematikken rundt skjulte ideologier og dominansforhold til spørsmålet om hvordan kommunikasjon, ettertanke og kritisk prøving kan bidra til konstruktive løsninger i interpersonelle og samfunnsmessige forhold. Denne teorien er også kjent i sammenheng med begreper som kommunikativ handling og kompetanse. Her undersøkes i hovedsak kommunikasjonens muligheter til å overskride låsninger av tanke og frihet (Alvesson & Sköldbberg 2008: 296, 303).

Av samtidsforskning kan sosiologen Richard Sennetts virksomhet nevnes som et eksempel på stadig kritisk bevisstgjøring av aktuelle samfunnsforhold i dag, hovedsakelig med fokus på kapitalismens virkninger på individet (Sennett 2001). I Norge har Hans Skjervheim gitt kritiske bidrag blant annet til problematikken rundt den ovennevnte positivismestriden, og arbeidet med spørsmål omkring konsekvensene av naturvitenskapelig, ”teknisk” tenkning i menneskevitenskapene. Denne tråden har blitt tatt opp blant annet av Øivind Varkøy, som viderefører Skjervheims tanker om positivismens innvirkning på hvordan kunst oppfattes:

Denne utbredte tilnærmingens analytiske tilsnitt og mål-middeltenkning fører til at også kunst kan ”reduseres til et *middel* (min utheving) av relativt opportunistisk og praktisk art” (Varkøy 2003: 47). Varkøys forskning har også stadige ideologikritiske trekk, blant annet i boken *Musikk – strategi og lykke* (2003). Her settes kritisk søkelys blant annet på norske læreplaner i lys av antakelsen om en stadig byråkratisk maktutøvelse, gjerne ”forkledd” som en hjelpende, eksklusivt velmenende instans (ibid: 99). Her anes klare paralleller til Habermas’ herredømmebegrep. Generelt har boken et uttalt kritisk program, hovedsakelig i sin drøfting av såkalte *instrumentelle tendenser* i samfunn og kulturliv. Dette temaet vil omhandles senere i denne oppgaven, spesielt i forbindelse med ideen om et eventuelt kritisk potensial knyttet til synet på musikk.

3.5 Min egen oppgave og den kritiske skolens forskning

En langvarig eksistens i filosofiens verden trenger nødvendigvis ikke hindre at teorier kan materialiseres og få praktisk betydning på et senere tidspunkt. Etter min mening finnes det idealer i den kritiske tradisjonen som stadig har aktualitet som utgangspunkt for nye teorier. Dette vil jeg ikke minst forsøke å illustrere i denne oppgaven, ved å knytte ideer fra blant andre Theodor Adorno og Erich Fromm til teorier om forholdet mellom individ og musikk. En grunnleggende, gjennomgående idé innen kritisk teori dreier seg for øvrig om kampen for det autonome, fritt tenkende, ansvarlige individ. All den tid slike idealer skaper mening vil det etter min oppfatning være relevant å etterstrebe dem. I lys av dette vil den kritiske forskningen i alle tilfelle bidra til diskurser og produksjon av idémateriale, uavhengig om – eller på hvilket tidspunkt – spesifikt utviklede teorier skulle bli materialisert i en emansipatorisk samfunnsmessig kontekst.

I denne oppgaven er det kritiske søkelyset som nevnt knyttet til instrumentalistiske tendenser i forholdet til mennesket og musikken som det Andre. Antakelsen om instrumentalistiske tendenser mellom mennesket og dets omgivelser utgjør på mange måter min personlige *sosialteori*, som nødvendigvis vil prege oppgaven i varierende grad. Selv om disse antakelsene er basert på registrerte forhold i samtiden, finner jeg relevant stoff også i arbeider fra den opprinnelige kritiske skolen: Erich Fromms forskning støtter i stor grad opp om mine antakelser rundt den individorienterte frigjøringen der det autonome, ansvarlige mennesket står som mål. Også Theodor Adornos koblinger mellom musikk og samfunn og hans teorier

om kognitive strukturer har vært av grunnleggende interesse og inspirasjon i mitt forsøk på å trekke paralleller mellom forholdsmåter til musikk og måter å forholde seg til medmennesket på. Endelig finnes det hos frankfurterne tallrike refleksjoner knyttet til instrumentalisme, bruk og forbruk; alle hadde i sin forskning en generell kritisk holdning til positivisme og teknokratisk tenkning som gjør individer til konsumenter og klienter (Alvesson & Sköldberg 2008: 304).

Kapittel 4: Dannelsesteori

4.1 Dannelsesbegrepet

Begrepet dannelse kan forstås som en kulturell distinksjon, mellom ”dannede” og ”udannede” i forhold til bestemte kulturhegemoniske normer. I pedagogisk sammenheng dreier det seg imidlertid om en endrings- og utviklingsprosess som foregår hos alle mennesker, hvor det enkelte individ bearbeider påvirkninger utenfra gjennom oppdragelse og erfaring (Nielsen 2006: 53). Dannelsestenkningen er preget av ideen om *å bringe mennesket inn i et kulturfellesskap som det skal lære å kjenne og forstå*. Gjennom en slik sosialiseringssprosess vil mennesket også få innsikt i seg selv på ulike måter (Hanken & Johansen 1998: 199, min utheving). Dannelsesbegrepet kan for øvrig sies å ha en dobbelt betydning (Varkøy 2007: 96). Den subjektive delen dreier seg om subjektets utviklingsprosess, mens den objektive delen omhandler dannelsens og utviklingens normative, om enn ikke nødvendigvis fast definerte, mål (Gustavsson i Varkøy 2007: 96). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i den objektive delen av dannelsesbegrepet, i forfektelsen av et fokus på musikkverket som objektiv helhet. Like fullt vil jeg hevde at også subjektets utviklingsprosess ivaretas gjennom et slikt perspektiv, ut fra ideen om musikalsk og medmenneskelig holdningsutvikling i individet.

4.2 Historikk og generelle linjer

Den dannelsesteoretiske didaktikken har sin opprinnelse i Tyskland, der den oppstod på begynnelsen av 1900-tallet. Denne retningen anser didaktikkens hovedoppgave som dannelsen av mennesket gjennom undervisning og oppdragelse (Hanken & Johansen 1998: 198). Gjennom tiden har det vokst frem ulike posisjoner innen dannelsesteoretisk tenkning. Disse er hovedsakelig sentrert rundt spørsmålet om hva som skal vektlegges i undervisningen: lærestoff eller læringsaktiviteter. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki foretok i 1959 en

analyse i forbindelse med dette spørsmålet, og kom fram til det han kalte ”ulike teorier om dannelse” (ibid: 68). I følge Frede V. Nielsen kan de ulike teoriene i Klafkis analyse grovt sett sies å sammenfalle med en distinksjon som ofte ses i musikkpedagogiske kretser, omkring musikkundervisningens mål og innhold (Nielsen 2006: 55): Oppdragelse til- eller gjennom – musikk?

4.2.1 ”Til musikk”: det materiale dannelsessynet

En material posisjon representerer en tro på at selve lærestoffet har dannelsesverdi; i følge denne tankegangen består dannelsen nettopp i å ta stoffet opp i seg (Nielsen 2006: 55). Ut fra posisjonens utgangspunkt i undervisningens *materiale* ga Klafki den navnet material dannelse. Tilegnelsen av lærestoffet er ikke bare målet i undervisningen, men også det viktigste redskapet i dannelsesprosessen (Hanken & Johansen 1998: 68). I lys av dette blir dannelse å erverve seg en holdning gjennom tilegnelse av det gitte stoffet (Nielsen, Bent 1973: 46).

Ut fra en material tankegang har altså *lærestoffet* en avgjørende betydning og verdi; det blir, i kraft av den betydningen det tillegges, en objektiv størrelse. Kulturen består følgelig av en mengde objektivt innhold, som i undervisningssammenheng skal ”overføres” til eleven (Hanken & Johansen 1998: 69). Klafki selv beskriver forøvrig denne prosessen som en ”tjeneste” fra elevens side; eleven gjør seg selv til ”det objektives forrådskammer” i det han åpner seg for det, gir seg hen til det og tar det opp i seg i ren, subjektuavhengig form. Resultat og formål i denne dannelsesprosessen er ”å stå på høyde med kulturen” (Klafki i Dale 1996: 173). Et spørsmål som melder seg i forbindelse med et slikt *objektivistisk* dannelsessyn er imidlertid hvordan kulturens objektive innhold i sin helhet kan inngå i undervisningen; å undervise i hele den musikalske kultur blir en umulighet, og pedagogen må foreta et utvalg (Nielsen 2006: 57). Her kommer spørsmålet om kriterier inn. Som et forsøk på å løse dette problemet har man innen det *klassiske* dannelsessynet kommet opp med en idé om å velge ut det klassiske i kulturen. Det klassiske forstås her som en utvalgt del av den objektiverte kulturen, et utvalg som skal representere vår ideelle selvforståelse som kulturell enhet (ibid: 61).

Dannelsestenkning, og dens fokus på objektive mål, trigger gjerne diskusjoner (Varkøy 2007: 99). Grunnen kan være at et materialt dannelsessyn, både i objektivistisk og klassisk versjon, forfekter musikkens iboende verdi som kulturelt objekt. En utfordring knyttet til oppfatningen om musikken som en slik objektiv, gitt størrelse, er for eksempel dannelsen av verdimesse hierarkier i forbindelse med hva som er det ideelle lærestoff: Hvem skal og kan definere slikt, og hvilke kriterier skal ligge til grunn for defineringen? Hvilke musikkformer har et eventuelt oppdragende potensial? Problemet med slike verdiobjektive standpunkt blir blant annet kritisert av Even Ruud. Han mener at påstanden om at visse musikkformer i seg selv har en oppdragende virkning må kunne konkretiseres (Ruud 1996: 34), for i størst mulig grad å unngå ”fundamentalistiske” standpunkter uten tydelig argumentativt grunnlag. For øvrig stiller Ruud stadig ideen om musikkens egenverdi opp mot de hierarkier og maktposisjoner som har funnet sted innen den klassiske vestlige musikkdiskursen. Jeg ønsker imidlertid å forsøke, så langt det er mulig, å frigjøre meg fra kritikken mot selve maktkamp- og dominansaspektet. Det kan meget vel foregå kamper, men mitt siktemål i denne oppgaven er ikke å bekjempe eller opphøye et lærestoff fremfor noe annet. Jeg ønsker snarere å undersøke en musikkforms funksjoner i jakten på en bestemt holdning; den frihetsbevarende holdningen som etter min oppfatning finnes i det autonomiestetiske perspektivet.

Å tenke på musikken som et mål i seg selv er ingen gammel tradisjon. En slik oppfatning om musikk oppstod historisk sett på 1700-tallet, da kunsten frigjorde seg fra kirkens og statens representative offentlighet og ble en selvstendig markedsvare (Dale 1990: 24). Immanuel Kant, som for øvrig levde og skrev i samme århundre, beskriver den estetiske opplevelsen som en opplevelse av ”*hensiktsmessighet uten hensikt*” (Varkøy 2003: 177). Ideen om å trekke den estetiske opplevelsen ”vekk” fra dagliglivet gjenspeiler seg også i synet på selve kunstverket; ”I Kants filosofi blir kunsten vurdert som noe som uttrykker seg gjennom den estetiske formen. Kunstverket blir dermed trukket ut av den empiriske og moralske virkeligheten. Kunsten blir autonom (...)” (ibid). Dette synet på kunsten sammenfaller med det 18. århundrets ovennevnte utvikling av musikken som selvstendig og fristilt kunstnerisk uttrykk.

Det autonome kunstverket kan sies å ha et kritisk potensial nettopp ved å bli betraktet som ”formålsløs form”; Som selvstendig og ”løsrevet” i forhold til virkeligheten kan det fungere som en ”kritisk kraft” ved å oppmuntre menneskets evne til å løfte blikket, reflektere over seg selv og strekke seg utover sine betingelser (ibid). Slike tanker har blitt behandlet av kritiske

tenkere som Theodor Adorno og Herbert Marcuse. Vil et materialt dannelsessyn innen musikkfaget med dette kunne dreie seg om tilrettelegging for dette formålsløse, synet på musikken som noe selvstendig og eget i motsetning til et middel? Slike perspektiver vil jeg komme nærmere inn på nedenfor, i undersøkelsen av det autonomiestetiske perspektivet.

4.2.2 "Gjennom musikk": det formale dannelsessynet

Et noe annet syn på dannelselse møter vi i de *formale* dannelsessteoriene. Her tas det ikke utgangspunkt i lærestoff og undervisningsinnhold, men i individet som gjenstand for dannelselse. I tråd med et slikt syn skal mennesket "formes" til å få bestemte egenskaper (Nielsen 2006: 65), en prosess som skjer *gjennom* tilegnelsen av innholdet. Disse egenskapene skal så kunne komme til nytte også på andre områder i menneskets liv: "Er kniven engang hvasset, kan man skjære alt mulig med den (...)" (Nielsen, M. i Nielsen 2006: 66). Dannelselse blir i lys av dette forstått som en utvikling av krefter, parate til å tre i funksjon overfor kjent eller ukjent innhold man måtte møte i voksenlivet (Nielsen, Bent 1973: 48).

Klafki skiller mellom to ulike typer formal dannelselse; den funksjonale og den metodiske. Førstnevnte kan sies å dreie seg om kroppslige, sjelelige og åndelige krefter og disses forming, utvikling og modning. Kreftene kan vise seg for eksempel som evne til estetisk følelse og vurdering; til å tenke, iakttå, bedømme, beslutte, ville, osv. (Nielsen 2006: 67). Dannelsesarbeidet går i følge dette synet altså ut på en trening av våre "åndelige muskler", en utvikling av tenkeevnen (ibid: 68). Kreftene fremstår som "potensialer" der det ligger en bestemt og avgrenset "funksjon" innebygd som slumrende mulighet. Dannelsen er det samme som prosessen eller resultatet av den prosessen der disse mulighetene, gjennom øvelse med egnet stoff, blir til virkelige krefter som en kan beherske ulike typer innhold med (Klafki i Dale 1996: 180).

Den metodiske varianten er nært knyttet til den funksjonale, men inneholder i følge Klafki likevel et dannelsesprinsipp som kan utarbeides i ren form. Til forskjell fra den funksjonale teoriens fokus på menneskets "krefter" sirkler en metodisk teori rundt den *prosessen* mennesket skaffer seg dannelselse i (ibid: 183). Dannelsen blir med dette å beherske bestemte *metoder* i form av tenkemåter, følelseskategorier og verdimålestokker (ibid).

Oppsummert kan vi si at et formalt dannelsessyn, både i funksjonal og metodisk forstand, dreier seg om et fokus på menneskets evner og krefter. Blikket flyttes fra en eventuell objektiv innholdsmessighet til individet som skal oppdras (ibid: 178); det skjer altså et skifte av fokus fra lærestoff til individ. Hanken & Johansen fremhever her et tilhørende fokus på *læringsaktiviteter* som én konsekvens av at eleven kommer i sentrum og lærestoffet tilsvarende ”i bakgrunnen”. Det kan imidlertid stilles spørsmålstegn ved hvilke læringsaktiviteter som kan utvikle hvilke evner. Overføringsverdien av disse evnene fra undervisningssammenheng til andre deler av livet er heller ikke uten videre gitt (Hanken & Johansen 1998: 71).

4.2.3 Klafkis syntese

I tillegg til sin analytiske inndeling av ulike dannelsesteoretiske posisjoner har Wolfgang Klafki bidratt med et forsøk på syntese mellom den formale og materiale dannelsesposisjonen. Syntesen innebærer teorien om forholdet mellom elev og lærestoff, subjekt og objekt. Her presenterer Klafki begrepet ”åpning” både hos subjekt og objekt; i objektet finnes en åpning ved at innhold av avklarende art blir synlig, hos subjektet åpner det seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer. En slik ”dobbeltsidig åpning” gjør at eleven presenteres for en virkelighet gjennom tilegnelsen av ”kategoriale” innsikter (Klafki i Dale 1996: 193). En slik erkjennelse av vekselspillet mellom elev og lærestoff finnes også hos Frede V. Nielsen; Her suppleres teorien om et slikt vekselspill med ideen om en grunnleggende korrespondanse mellom ulike *meningslag* i individet og musikkobjektet (Nielsen 2006: 137). I lys av Klafkis og Niensens teorier kan skillet mellom elev og lærestoff se ut til å oppløses, og dermed også det ovennevnte ”til” og ”gjennom” musikk. Øivind Varkøy stiller spørsmålstegn ved om det er mulig å finne materiale eller formale dannelseteorier i rendyrket form bak noen undervisningspraksis. Her presenteres Klafkis kategoriale dannelseteorier som et forsøksvist svar (Varkøy 2003: 114). Nielsen påpeker distinksjonens slagordpregede kunstighet. Han ser motstillingen mellom material og formal dannelse mer som en fagdidaktisk tankemodell, som med kunstig over- og underbetoning av motparten gjør seg blind for en større sammenheng (Nielsen 2006: 142). Også Klafki selv påpekte at ””dannelse” (...) alltid [er] en helhet, ikke

en sammenføyning av ”del-dannelser” (...), byggestener av material art på den ene siden, av formal art på den andre” (Klafki i Dale 1996: 186).

4.3 Dannelsen og institusjonene

I tråd med et ideologikritisk perspektiv vil det i institusjonene foregå en stadig reproduksjon av innhold og verdier. Med dette kan man spørre seg hvem og hva som styrer det som foregår i institusjonene: Hvilke subjektive ”hensikter” måtte ”lure i kulissene” hos en dannelsesinstitusjon? Forholdet mellom stat, skole og dannelse problematiseres av Øivind Varkøy blant annet i boka *Musikk – strategi og lykke* (2003), som presenterer en kritisk drøfting av instrumentelle tendenser i norsk utdannings- og kulturpolitikk. Individets dannelse blir her drøftet og belyst i forhold til den samfunnsmessige nytteverdien den representerer. Varkøy trekker blant annet frem Friedrich Nietzsche, som i 1872 presenterte en rekke tanker om de tyske dannelsesinstitusjoners fremtid i lys av den nasjonale samling og nasjonsbygging Tyskland stod overfor på den tiden. Nietzsche setter en kritisk pekefinger på forestillingen om staten som ”dannelsens ledestjerne”: Her underordnes dannelsen statens mål, og reduseres dermed til et rasjonelt *middel* i nasjonsbyggingens tjeneste. I følge Nietzsche skal og bør dannelse være unyttig, som en ”vugging i øyeblikkets gyngestol” (Nietzsche 1995: 46); den burde ikke ha noe bestemt formål. Helst skulle den ikke være annet enn til personlig gagn for individet.

Også filosofen Jon Hellesnes foretar en liknende nyansering, mellom (ekte) dannelse og den utdannelse som gjerne tilbys via det formelle og institusjonelle. Han kan i kritiske termer sies å fremsette en utopisk-dialektisk teori i sin påstand om at utdannelse, i det han kaller ”det gode samfunn”, ville føre med seg dannelse og dermed visdom (Hellesnes i Dale 1992: 79). Hva Hellesnes derimot mener skjer i realiteten er at utdannelse gjør dannelsen mer og mer umulig, blant annet gjennom at stadig flere livsforhold blir oppfattet i ”teknologiske kategorier” (ibid: 102). Med dette anes en gjennomgående sterk antipositivistisk front, med fremhevelse av generelle helhetsperspektiv, overblikk, erkjennelse av subjektivitet og av praksisvirkeligheten som omgir oss. Som motsats setter han den naturvitenskapelige analytiske tilnærmingen med sitt fokus på absolutt objektivitet, forutsigbarhet og mål-middeltenkning. Hellesnes hevder, i likhet med frankfurterskolen, viktigheten av å sette all

utvikling og formidling av kunnskap inn i en helhetlig kontekst bestående også av historiske og politiske perspektiver, samt en erkjennelse av menneskets subjektive forforståelse. Dette siste kaller han den *egentlige* dannelsen (ibid: 88), i motsetning til det han spisst formulerer som ”sprenglærd toskeskap” (ibid: 79).

4.3.1 Musikk som institusjonens middel

Et funksjonalt syn på dannelse ligger på mange måter tett opp til et syn på musikken som *middel* til utvikling av elevens personlige potensial. I musikkundervisningssammenheng vil et fokus på aktiviteter innebære at musikken tillegges en bevisst funksjon utover seg selv: den skal utvikle våre krefter og evner. En slik måte å tenke om musikken på kan synes å være en egen diskurs innen faget, relativt moderne og preget av musikk sosiologiske og antropologiske impulser (Varkøy 2003: 21). Hvordan kan musikken så utvikle våre krefter og evner? Hva er musikk godt for? I norske læreplaner fra 1960 til 1997 tegnes et bilde av kunsten som et middel til å utvikle elevene i en ønsket positiv retning, - kunsten er oppdragelsens og pedagogikkens tjener (ibid: 111). Selv om dette i et ideologikritisk perspektiv kan anses som negativt, kan nyttefunksjonene like fullt sies å være reelle all den tid en negasjon av slike funksjoner heller ikke er mulig; også den ”totalt unyttige musikken” kan bringe med seg enkelte ”bi-effekter” til gagns for individet. I denne oppgavens problemstilling illustreres på mange måter et slikt paradoks, i undersøkelsen av hvilke *funksjoner* undervisning i klassisk musikk på grunnlag av et materialt dannelsessyn kan ha i dagens skole. Ikke umulig vil et visst fokus på innholdets funksjon og nytte i undervisningen alltid følge i kjølvannet av pedagogisk virksomhet, all den tid denne kjennetegnes av læremessige målsettinger, planlegging og måloppnåelse.

4.3.2 Intensjonal påvirkning i et eksistensielt og kritisk perspektiv

Den dannelsesteoretiske tenkningen rommer som nevnt målet om å bringe mennesket inn i et kulturfellesskap som det skal lære å kjenne. For å kunne danne og forme individet i en slik ønsket retning fordres det nødvendigvis en mer eller mindre intensjonal pedagogisk påvirkning. I følge Erling Lars Dale finnes det sågar en pedagogisk *lengsel* etter metodisk å

gripe inn i eksistensielle dimensjoner i mennesket (Dale 1990: 86). Fra et eksistensfilosofisk synspunkt kan imidlertid menneskets indre kjerne, eller "eksistens", aldri formes gjennom kontinuerlig påvirkning, heller ikke av oppdragelse og undervisning (Hanken & Johansen 1998: 155). Ut fra et slikt syn fristes man til å spørre om mennesket i det hele tatt kan dannes (ibid: 199). En lukket kjerne kan sies å være en "beskyttet" kjerne, all den tid en ytre påvirkning skulle drives av for eksempel manipulasjon eller skjulte, irrasjonelle maktprosesser. På dette punktet kan troen på en utenfra kontrollert, kontinuerlig dannelse av mennesket sies å arbeide *mot* det kritiske perspektivets idé om det frie, autonome individet. En "urørlig kjerne" er imidlertid lukket for en mer kontrollert pedagogisk prosess. Tross eksistensfilosofiens tro på en upåvirkelig kjerne i mennesket er det likevel blitt gjort forsøk på å forene den med pedagogikk. Den tyske filosofen Otto Friedrich Bollnow presenterer teorien om en diskontinuerlig påvirkning av menneskets indre kjerne. Dette innebærer unektelig et "håp" for pedagogikk og dannelsesstenkning, som kan sies å være essensielt preget av ideen om nettopp påvirkning. En diskontinuerlig påvirkning skjer hovedsakelig gjennom det Bollnow kaller "møter". Slike møter er i følge Bollnow av eksistensiell art, og oppstår i forbindelse med hendelser der individet treffer på noe som tvinger det til å orientere seg på nytt (Bollnow 1976: 108). Da slike møter ikke kan planlegges blir det vårt håp som pedagoger å kunne opprette et samspill mellom planlagte undervisningsprosesser og mulige diskontinuerlige hendelser. Slike møter kan i følge Dale tilrettelegges gjennom de holdninger og aktiviteter skolen og læreren legger for dagen (Dale 1990: 87).

I en diskusjon om pedagogens faktiske mulighet til å påvirke individet vil et kritisk-eksistensialistisk perspektiv fordre spørsmålet om hvorvidt og i hvilken grad pedagogen skal og bør gripe inn i slike dimensjoner i eleven. Hvor "dypt inn i" eleven skal vi gå, og hvorfor? En innsikt i den materielle og åndelige virkeligheten kan hevdes å føre til individets "innsikt i seg selv" (Hanken & Johansen 1998: 199). Også her tangeres grensen til noe som kan sies kun å angå individet, all den tid en "innsikt i seg selv" er noe sterkt personlig. Igjen melder det seg i eksistensialismens navn et spørsmål om hvor mye av individets personlige utvikling som egentlig angår oss som pedagoger. Jeg vil hevde at reformpedagogikken, slik den blant annet presenteres av Ellen Key og Alexander S. Neill, kan bidra med alternative tanker hva angår en prinsipiell respekt for individet og dets egne personlige grenser. Deres tanker vil jeg gjøre nærmere rede for nedenfor.

Det kan i et kritisk perspektiv synes fruktbart å bevisstgjøre forholdet mellom å ønske, ville og håpe på elevens beste i form av dannelse og utvikling – og det å strebe etter pedagogisk

oversikt og planlegging av intensjonal påvirkning. Nærliggende i en kritisk kontekst er også spørsmålet om hvilke mål og intensjoner som ligger til grunn for ønsket om påvirkning av individet. Aristoteliske ideer som individets selvrealisering, lykke og harmoni høster gjerne anerkjennelse som mål og honnørord i skolen. Hvorfor det, og i hvis tjeneste? Er det for å oppnå en visjon om ”gangbare mennesker som er produktive, nyttige og lykkelige (...)”(Varkøy 2003: 108), til beste for stat og samfunn? De kritiske forskerne, deriblant Adorno, tok prinsipiell avstand fra det de opplevde som overføring av positivistisk tenkning til alle samfunnsområder og vitenskaper. Dette innbefattet ikke minst tendenser til å sette ikke bare naturfenomener men også mennesket selv inn i årsaks- og virkningssammenhenger, hvilket i følge kritisk tankegang førte til en undertrykkelse av det ansvarlige og humane i oss. Mennesket ble hevdet å være noe mer enn kun et tannhjul i et maskineri. Spørsmålet om hvem som til enhver tid ”står ved spakene” blir ikke minst avgjørende i et slikt dystopisk scenario der den enkelte fungerer som brikke i et utenfra kontrollert spill.

4.4 Dannelselse i dag

Begrepet dannelselse knyttes gjerne til et dannelsesborgerskap og til ideen om folk og nasjon, noe som på mange måter kan synes utdatert i dag: I en tid med ”konkurransedemokrati” og flerkulturelt samfunn utfordres tradisjonelle ideer om samhold og folkedannelse (Korsgaard & Løvlie 2003: 31). Dannelselse kan dermed se ut til å trenge en ny drakt, frigjort fra begreper som dannelsesideal, litterær kanon og nasjonal vekking (ibid). ”Framtidens idealer lyser ikke lenger på den pedagogiske himmel”, og vi må finne nye måter å styre dannelsesstradisjonen på (Løvlie 2003: 369). I mangel på modernismens gamle enhetstenkning kan grunnlaget for dannelsesstenkingen altså skifte. Like fullt kan det hevdes at dannelselse, i ny, tidsriktig versjon, kan fungere som opplysning og kritikk - ikke minst ved å utfordre nye og gamle dannelsesmyter (ibid: 32); Dannelselse kan om ikke annet bety å leve med en kritisk mistanke, en ironi som gjør dannelsen kritisk til egne svar (ibid: 35). Korsgaard og Løvlie hevder at dannelsesstanken fortsetter å være både et opplysningsprosjekt og et subjektivt prosjekt, selv etter at folkeopplysningens tid er forbi og selvet har blitt mer flerfasettert (Korsgaard & Løvlie 2003: 34). Det skjer bare en forvandling av dannelsen i takt med tidens nye oppfatninger og kategorier for forståelse av livet, samfunnet og mennesket. En oppdatert

postmoderne og relativistisk forståelse av dannelse kan innebære at individets jeg-identitet oppfattes som forskjellig, ikke substans (ibid: 35). En postmoderne utgave av dannelsens ”opp og frem-tenkning” kan dreie seg om å holde ”en retningsløs kurs under individuelt ansvar”, der dannelse rett og slett kan bety å ta ansvar for et liv underveis (ibid).

Dannelse kan, med Theodor W. Adornos ord, rett og slett dreie seg om det vi gjør for å forhindre gjentakelser av Auschwitz (ibid: 36). Etter min oppfatning kan dannelse ikke minst dreie seg om *instrumentalismekritikk*, gjennom forsøket på å føre et liv der bevaring av egen og andres autonomi, frihet og verdighet står som stadig aktuelle verdier. I denne oppgaven presenterer jeg på mange måter det som kan kalles en dannelsesorientert instrumentalismekritikk (Varkøy 2007: 101); jeg setter dannelse i forbindelse med kritisk teori, og ser sågar dannelsen som et kritisk frigjørende verktøy mot instrumentalistiske holdninger.

Kapittel 5: Om frihet og frigjøring

Et sentralt begrep innen kritisk teori er frigjøring, eller emansipasjon. Jeg vil i det følgende drøfte noen ulike sider ved begreper som frigjøring og frihet, med dannelse og oppdragelse som tematisk bakteppe. Aller først vil jeg kaste et lite blikk på adjektivet ”fri”. Blant ordets synonymer finnes ulike nyanser av betydninger; av disse kan nevnes ”autonom” og ”selvstendig”, samt ”uhemmet” og ”uregulert”

(http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=fri&search_type=&publications=23). Sentralt for denne oppgaven er spørsmålet om hvorvidt frihet forstått som selvregulering, selvbestemmelse og autonomi forutsetter det uregulerte og uhemmede, eller om også den dannelsesteoretiske retningen, med sitt fokus på undervisningsinnhold samt ideer om intensjonal forming og dannelse av individet, kan ha frigjørende funksjoner.

5.1 Individuell eller sosial frigjøring?

Frigjøringsaspektet innen kritisk forskning kan på mange måter sies å ha sosiale forhold som hovedsakelig utgangspunkt, da gjerne i forbindelse med systembegreper som klasse og befolkning. Selv om individuelle forhold etter min oppfatning kan sies å være knyttet til de systemiske all den tid et system består nettopp av individer, har det i kritisk forskning gjerne vært et fokus på grupperinger av individer, befolkningsmasser, og makthavende autoriteters påvirkning på disse. Likevel finnes det mange eksempler på mer individuelt rettet emansipasjon, som i Erich Fromms forskning, preget av hans arbeid for et psykoanalytisk perspektiv i samfunnsvitenskapene. For øvrig går individ- og systemperspektivet gjerne side om side i kritisk forskning, slik tilfellet også er hos Fromm. Som eksempel kan nevnes boka *Det sunne samfunn*, hvor han gjør rede for det vestlige samfunns ”mentale helsetilstand” både på system- og individnivå og ser disse to nivåene i sammenheng med hverandre: ”Menneskets løsning av sine menneskelige behov er høyst komplisert, den avhenger av mange faktorer, og sist, men ikke minst av den måten samfunnet er organisert på (...)” (Fromm 1993: 69).

Hva angår mitt eget valg av nivå for det emansipatoriske aspektet har nok også denne oppgaven både individ- og systemperspektiv som integrerte deler. Jeg tar utgangspunkt i personlige teorier og oppfatninger om samfunnet som større helhet, med et kritisk blikk på det jeg anser som mer eller mindre dominerende holdninger. Like fullt er min oppfatning at den emansipatoriske kimen ligger i måten individet forholder seg til omgivelsene på, og at den individuelle emansipasjonen slik er nært knyttet til den sosiale. I lys av dette argumentet vil all emansipasjon komme som en konsekvens av individuelle *holdningsendringer*. I tråd med den kritiske forskningstradisjonens tro på sammenhengen mellom individets holdninger og dynamikken i samfunnet utelukker jeg ikke muligheten for en bredere samfunnsmessig betydning av individers holdningsutvikling.

5.2 Reform og fri oppdragelse

Reform- og selvrealiseringspedagogikk er en pedagogisk retning som på mange måter assosieres med frihet i betydningen ”fri oppdragelse”. Sentralt innen reformpedagogikken står ideen om barnet som selvregulerende organisme (Myhre 2005: 163). En viktig kjerne i denne retningen er den ekspressive tradisjonen om et opprinnelig ””fritt” subjekt som streber mot å utfolde sine vesenskrefter” (Løvlie i Dale 1990: 62). Et av reformpedagogikkens hovedpremisser, ved siden av at barnet er født med skapende evner, er at man ikke skal forsøke å gripe inn med noen slags formende hensikt (Dale 1990: 60). Reformpedagogikk, da særlig den som legger vekt på selvtutfoldelse, ses gjerne som det motsatte av dannelsesteori (Hanken & Johansen 1998: 198). Dannelsesteorien tar utgangspunkt i bestemte idealer om hvordan eleven skal tilegne seg kunnskap og utvikle evner, den forfekter et objektivt dannelsesinnhold og presenterer ideer og mål om hvordan dette skal utvikle kunnskap, krefter og evner hos de lærende. Innenfor reformpedagogikken er derimot eleven selv det sentrum som skolens virksomhet kretser rundt, noe som nødvendigvis setter fagets betydning og begrepet om dannelse i et annet perspektiv. Motsetningen mellom reformpedagogikk og dannelsesteori trenger imidlertid ikke være så skarp som her antydnet av Hanken & Johansen; Varkøy fremhever hvordan dannelse også kan forstås som subjektets personlige reise og utvikling i møte med lærestoffet og det allmennmenneskelige (Varkøy 2007: 100). Et slikt syn

gjør skillet mellom objekt og subjekt, lærestoff og normer på den ene siden og eleven på den andre, noe mindre tydelig.

Med støtte i barnepsykologien som vokste frem på slutten av 1800-tallet, samt enda eldre tanker fra opplysningsfilosofen Jean-Jaques Rousseau, vokste den reformpedagogiske retningen frem som en protestbevegelse mot det som ble oppfattet som en ensidig intellektuell skole. Den nye pedagogikken la vekt på barnets naturlige egenskaper og forutsetninger, og ikke minst barnets interesse som hovedmotivasjon for undervisningen (Hanken & Johansen 1998: 191). Den svenske pedagogen Ellen Key knyttet til reformpedagogikkens spede fødsel gjennom sin lansering av begrepet ”barnets århundre” ved forrige århundreskifte (ibid: 195). I følge Key burde barnet faktisk reguleres og hemmes, men ikke ved tradisjonell metodisk innngripen: man burde ”la det bevege seg fritt til det støter mot den uryggelige grensen av andres rett” (Key i Myhre 1971: 56). Slik sett blir barnet regulert og hemmet utenfra, men som en naturlig, logisk konsekvens gjennom møtet med andres frihetsrett. En annen reformpedagog, Alexander S. Neill, definerer frihet som ”å gjøre det du har lyst til så lenge det ikke går ut over andres frihet” (Neill 1993: 107). Dette sammenfaller for en stor del med Ellen Keys tanker om å la barnet hemmes kun av et annet individs krav på den samme friheten.

5.3 Hierarkiets åk: Autoritet og lærestoff

Selvrealiseringspedagogikken sikter seg generelt inn på barn og unges behov. Temaer som kropp, prosess og selvrealisering settes gjerne opp mot det som oppleves som tvang, disiplinering og fremmedgjøring (Ruud 1996: 47). Et litt annet syn på individets utvikling finnes i den dannelseseoretiske retningen, hvor møtet med et innhold – det være seg bestemte aktiviteter eller et bestemt lærestoff - er det sentrale. Varkøy presenterer som nevnt metaforen om dannelse som en reise, der møtet mellom individet og kulturen vel så mye dreier seg om subjektets utvikling som den generelle tilegnelsen av et gitt kulturelt innhold (Varkøy 2007: 100). Hvor derimot overføringen av et gitt innhold ses som det viktigste kan man snakke om et kulturarvperspektiv (ibid: 98) Som begrepet antyder ligger fokus her i overveiende grad på overføringen av kultur, en arv ment til mottagelse, forvaltning og videreføring. Legitimeringen av en slik overføring av et bestemt kulturinnhold har grunnlag i opplysningstidens idé om opplysning, av individ og folk, da gjerne med konsensus for hvilket

innhold som har opplysningspotensial. Korsgaard og Løvlie hevder som ovenfor nevnt at vi i vår tid ikke lenger har opplysningstidens moderne ideer om et felles prosjekt, enhetlig oppdragelse og folkeopplysning; dermed utfordres de tradisjonelle idealene om samhold og folkedannelse (Korsgaard & Løvlie 2003: 31).

Varkøy trekker blant annet frem forfatteren Dag Solstad som eksempel på dannelsesvennlige krefter med kulturarvorienterte tendenser (Varkøy 2007: 99). Solstad presenterer i sitt essay Om meddelelsens problem (1997) sin oppfatning av dannelsesstankens situasjon i norsk samtid:

Frigjørelsen fra folkeopplysningstanken har skapt en befolkning som har kastet av seg det hierarkiske åk, som gjorde at mange gikk omkring og ble nedtrykt, i hvert fall lavmælte, og beskjedne, når visse spørsmål, som f.eks. å forholde seg til kunstneriske verk på høyt nivå, kom på bane. Når kunsten på høyt nivå ble framvist, var det altfor mange som stod ydmyket med lua i handa (Solstad 1997: 48).

Solstad tegner her et bilde av en samtid som etter hans oppfatning har stilt spørsmålstegn ved grunnlaget for å klatre og strekke seg mot fordums opplysningsidealer. En vertikal oppfattelse av dannelse forutsetter ikke minst ”bedrevitere”, og dermed et skille mellom de som er – og ennå ikke er – innviet i et gjeldende kulturarvideal. Slikt tynger i følge Solstad våre ”uvitende” skuldre som et åk. Hierarki-stigen ses helst lagt bort, og med den dens ubønnhørlige påminnelse om ståsted og stadig gjenværende stige-trinn. Med dette antyder Solstad også et pessimistisk syn på kulturarvens berettigede eksistens i samfunnet (ibid: 50). Et liknende hierarkisk syn på elevens modning kan finnes i Friedrich Nietzsches foredrag om dannelse, for øvrig fremført for første gang på 1870-tallet. I foredragene, samlet i boken ”Om våre dannelsesinstitusjoners fremtid”, forfektet Friedrich Nietzsche ideen om å bøye seg ”til en streng lyddighet under geniets septer” (min utheving). Tilsvarende forkastes det han omtaler som det ”latterlige kravet om selvstendighet” som han mener rettes mot datidens uferdige, u(ut)dannede gymnasiestudenter (Nietzsche 1995: 57).

Et fokus på objektive mål kan på mange måter knyttes til forsøk på å konservere og ”oppføre” kunnskap. Et eksempel på en konsekvens av dette er fastholdelsen av en kanon. Som kritisk bevisst individ er man imidlertid i sin fulle rett til å stille spørsmålstegn: Hvorfor konservere og ”helliggjøre” akkurat denne kunnskapen? Monika Nerland hevder at man i musikkpedagogisk virksomhet aldri kan være verdinøytral; Man vil alltid måtte innta en posisjon ved å tilkjenne bestemte kulturuttrykk verdi som lærestoff (Nerland 2004: 141). I lys

av koblingen mellom musikk og identitet, som ofte gjøres, har man som musikkpedagog sågar makt til å bekrefte, neglisjere eller undertrykke elevens identitet ut fra det man velger som lærestoff. Dette kan i så tilfelle innebære en formidabel yrkesetisk utfordring (Hanken 2004: 127). ”Ekspertkultur”-tradisjonen, som ”river til seg” retten til å definere hva som er musikk, musikalske evner og – ferdigheter, kan sågar anses som voldelig (Stefani i Ruud 1996: 121). Hellige, urørlige tradisjoner og krav om lydighet til det som ”går og gjelder” av oppfatninger og verdier kan i ytterste konsekvens hevdes å tvinge elevene til å utlevere både fornuft og vilje, ansvar og samvittighet (ibid). Even Ruud går sterkt i mot ideen om en felles oppdragende musikalsk norm (Ruud 1996: 96), der den vestlige klassiske musikkkanon tradisjonelt har spilt en nøkkelrolle. Han foreslår i stedet en estetikk med utgangspunkt i eleven fremfor i ”det absolutte” stoffet (ibid: 32, min utheving). Ved slik å sette fokus på elev/subjekt unngår man tilsvarende fokus på og eventuell opphøyelse av et normativt oppdragende lærestoff/objekt. I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å sette søkelyset på nettopp utgangspunktet i lærestoffet som kritisk frigjørende i et dannelsesteoretisk perspektiv.

5.3.1 Om tvang

Det kan utvilsomt oppleves negativt for elevene å bli beskjeftiget med oppgaver de selv ikke ser en umiddelbar hensikt med. I instrumentalpedagogisk sammenheng vil det for eksempel oppstå en konflikt med en eventuell fri utfoldelse i det øyeblikket det i undervisningen kreves en teknisk kunnen som kun kan oppnås gjennom en form for tvang – pålagt av læreren eller selvpålagt (Ruud 1996:55). Her kan Alexander S. Neills pedagogikk trekkes inn som en motsats med sitt radikalt antiautoritære program. Et totalt fravær av pålagt disiplin i sin hverdag som leder og pedagog har gitt Neill følgende erfaringer: ”Med frihet vil de fleste barn leike i årevis; men når tida er inne, vil de kloke sette seg ned og lære det nødvendige for å greie de offentlig fastsatte eksamener” (Neill 1993: 108). Neill overlater med dette til eleven selv å innse nødvendigheten av eget arbeid. Han peker også på ulike tidsperspektiv: ”På vel to år vil en gutt eller jente [under antiautoritære forhold] gjøre unna arbeidet som disiplinerte barn bruker åtte år på” (ibid). Dette vekker imidlertid et spørsmål om ikke trusselen om å stryke, eventuelt motivasjonen til å greie å bestå, kan ses som en form for tvang, selv om veien underveis har vært preget aldri så mye av frihet.

I lys av en hierarkisk basert dannelsesoppfatning kan dannelsese teori på mange måter synes å handle om nettopp det forfatteren Dag Solstad kaller ”åket”; plassert på skuldrene til den som måtte befinne seg klatrende på en stige i retning opplysning. Mange kan oppleve slike holdninger som Solstads normativt elitære og hierarkiske (Varkøy 2007: 99). De kan sågar på mange måter sies å være radikale i dagens Norge, ikke minst plassert i kontrast til de reformpedagogiske strømninger som preget store deler av det forrige århundre. Knappe hundre år etter Nietzsches utblåsning mot uferdige studenter skal pedagogen Alexander S. omtale all ytre tvang som en ”menneskehetens forbannelse” (Neill 1993: 107) og tale for avskaffelsen av all autoritet. I likhet med Ellen Key skriver han om individets eget, frie valg: ”Jeg tror at å påtvinge noe ved autoritet er galt. Barnet bør ikke gjøre noe før det selv finner ut at det bør gjøres”(ibid). Dermed avskaffes også bedreviterne; det er ingen som ”vet bedre” enn den annen hva som ”skal” og ”bør” gjøres, læres og utvikles, ei heller pedagogen. Neill definerer livets mål som det å finne interesse og derigjennom lykke (ibid: 40). Her presenterer Neill også et klart syn på spørsmålet om kulturarv og lærestoff med en gitt verdi: Diskusjoner om fransk eller oldtidens historie anses ikke å spille ”den aller ringeste rolle” i spørsmålet om en slik livslykke. Bøker omtales som ”det minst viktige hjelpemiddel i skolen”; ” Alt hva et barn behøver, er å kunne lese, skrive og regne – resten skulle være verktøy og leire og sport og teater og maling og frihet” (ibid: 41). Neill går hardt ut mot all ”boklig lærdom” som ikke knyttes til praksis og det levende livet. Her gjør han en distinksjon mellom å vite om, og å føle (ibid: 42). ”Arbeidet [til en lærer] dreier seg om den delen av et barn som er over halsen; og dermed blir den følelsesmessige, vitale delen av barnet fremmed for ham” (ibid: 44).

I følge Ruud ligger det et kritisk potensial nettopp her i selvrealiseringspedagogikkens avstand fra tvang og disiplinering; Ved å alliere seg med individets indre produktivitet og egensindighet oppmuntrer man opprørske potensialer i subjektiviteten, og byråkratisering og teknokratisering vil tilsvarende motarbeides (Ruud 1996:49). Det er likevel ikke utenkelig at et slikt målstyrt perspektiv på læring, som Neill understøtter ved å gi elevene helt frie tøyler, oppmuntrer til en form for instrumentalistisk nyttetenkning: Hva er nyttig å lære, hva får jeg bruk for? Ikke minst Neills uttrykk ”å lære det *nødvendige*” (min utheving) kan vekke en forutelse om at denne formen for pedagogisk tenkning bidrar til å fremme instrumentalistisk tenkning hos eleven. Slik kan også selvrealiseringspedagogikken sies å oppmuntre instrumentalisme og nyttetenkning, og dermed gå i mot et kritisk perspektiv.

Det kritiske frigjøringspotensialet i fri oppdragelse kan problematiseres også på en annen måte. Dale skriver om ”viljen til å unngå ubehag”, et utfall av psykodynamiske mekanismer

som stadig finnes i mennesket - uavhengig om det befinner seg under tvang eller i frihet. Her trekkes Anna Freuds kommentar til de ”nye, frie” undervisningsmetodene frem; Hun hevdet at en mangel på rettleiding utenfra ville innebære at elevene først og fremst sikret seg mot angst og ubehag (Freud i Dale 1990: 64). En tilbaketrekking av pedagogisk autoritet kan i lys av dette resultere i gruppepåvirkning, konformitetspress og en bevaring av elevenes infantilitet (Dale 1990: 64), og føre til at eleven blir gjenstand for en ytre og gruppestyrt karakterdannelse (Riesman i Dale 1990: 64). Her anes paralleller til frankfurterskolen og dens oppgjør med massementalitetens nivellering av individet. Når frigivelse i seg selv – i følge Freud og Dale – paradoksalt nok kan ha slike repressive virkninger; hva bidrar da best til virkelig frigjøring og selvstendige, autonome individer?

5.4 Frigjøring i ulike lys

I denne oppgaven knyttes tanker om kritisk frigjøring opp mot dannelseseoretiske perspektiver. Den dannelseseoretiske retningen forbindes gjerne med ”normativt grav- alvor” (Varkøy 2007: 116), og kan implisere tvang på både ytre og indre nivå – all den tid det handler om å innrette seg etter noe ytre gitt, noe normativt som fremstilles objektivt og med verdi i seg selv. Nettopp en retning innen dette synet er sentralt i denne oppgaven; et fokus på materiale og lærestoff, undervisningens objektive side på tilsvarende bekostning av det umiddelbart subjektive og individrelaterte. Det kan på mange måter anes et grunnleggende paradoks i koblingen mellom dannelseseori og individets frigjøring: Hvordan kan jeg forfekte individets *frigjøring* gjennom dannelseseoretiske perspektiver, når det i denne oppgavens tilfelle dreier seg om å gi autoritet og plass til lærestoff? Jeg vil hevde at den form for dannelseseoretisk tilnærming som forfektes her, hvor et gitt lærestoff står i sentrum for undervisningen, innebærer aspekter som i lys av reformpedagogiske ideer kan implisere en hemning av den umiddelbare frihet: Et møte med ytre faktorer som autoritet, lærestoff og normative retningslinjer vil kreve tilsidesettelse av jeg’et i den grad lærestoffet som objekt hevdes en definert plass ut fra egne premisser. For å kunne åpne for en opplevelse av musikken ”på dens egne premisser ” vil jeg hevde at eleven som subjekt i noen grad må settes til side, all den tid åpenheten mot et objekt settes i sentrum for møtet med musikken.

Like fullt ønsker jeg å undersøke muligheten for et frigjørende potensial i det å ta lærestoffet, i dette tilfellet den klassiske musikken, på (grav-)alvor. Frigjøring forstås her som bevaring av musikkens frihet og autonomi. Her ønsker jeg ikke minst å antyde muligheten for ”å bygge bro” fra et dannelsesteorisk fokus på lærestoffet og dets ”suverenitet” over individet, til reformpedagogikkens oppfordring til bevaring av hvert individs frihet: Slik eleven i noen grad må tåle å settes til side i møtet med *det* Andre, musikken, lære å se den slik den er, må hun også lære å forholde seg til *den* Andre, medmennesket, på en ikke-instrumentell, lyttende og respekterende måte. I det følgende ønsker jeg å undersøke et eventuelt frigjørende potensial i sosialisering, som aspekt ved den dannelsesteoretiske tenkemåten der lærestoffet har fokus i undervisningen. Jeg vil også ta for meg bevaring av det frigjorte og autonome, noe som etter min oppfatning utgjør et aspekt ved kritisk frigjøring.

5.4.1 Sosialisering

Sosialisering formuleres av Hanken & Johansen som ”å bringe mennesket inn i (...) kulturfellesskapet og lære henne å kjenne og forstå det” (Hanken & Johansen 1998: 199). I løpet av sitt liv skal mennesket altså stadig bringes inn i *noe annet*, som det skal lære å forholde seg til. Å sosialiseres trenger likevel ikke ses som en fremmedgjørende motsetning til det ”autentisk individuelle”. Går vi ut fra tanken om at vi er sosiale vesener før vi er individer kan vi sågar hevde at det å bli individualisert nettopp er å bli sosialisert (Varkøy 2003: 107). Reformpedagogene Key og Neill forfektet på mange måter sosialisering – om enn i betydningen ”å leve og la leve” på et grunnleggende plan. Begge talte som nevnt for en nødvendig regulering av individets frihet, som naturlig konsekvens av møtet med andres frihet og rett. Når det gjaldt en mer systematisk inngripen i et barns individuelle dannelses og oppdragelse, i det øyemed å tilføre barnet noe det selv ikke har bedt om, men som pedagogen like fullt ser som barnets beste, var Neill imidlertid skeptisk. Likevel mente han at samfunnet hadde rett til å legge bånd på den antisosiale gutten hvis han sjenerte andres rettigheter (Neill 1993: 107).

I denne oppgaven ligger fokus på individets møte med *det* Andre, forstått som det klassiske musikkverket som lærestoff og objektiv størrelse. Å sosialisere individet via et felles *lærestoff* kan på mange måter sies å gi oss felles referanserammer og et felles kunnskapsnivå, et felles forståelsesgrunnlag som letter det å leve sammen i et samfunn. Man kan i et dialektisk

perspektiv spørre seg hvor fritt individet er eller blir hvis det *ikke* sosialiseres inn i kulturen og systemet, lærer seg ”reglene” og kjenner kulturens uttrykk. Sosialisering kan med dette sies å være en forutsetning også for individuell frigjøring. Det kan som nevnt hevdes at en innsikt i den materielle og åndelige virkeligheten vil gi mennesket også innsikt i seg selv” (Hanken & Johansen 1998: 199), noe som igjen belyser en sammenheng mellom møtet med ”det Andre” og fremmede, og potensialet for selvutvikling.

5.4.2 Bevaring av autonomi og frihet: Å gjøre plass for den/det Andre

Even Ruud definerer frihet som autonomi, men i et mer politisk perspektiv: som politisk-sosial selvbestemmelse. Man er altså ikke fri bare ved å være frigjort fra ytre tvang, ei heller ved ”å akseptere seg selv som det man er” i forfølgelsen av et autentisk selvuttrykk.

Selvbestemmelse, og dermed frihet, handler i følge Ruud om å evne å bevare eget perspektiv og egne interesser (Ruud 1996: 55). Jeg vil her hevde at bevaring av *den Andres* perspektiv og interesser kan utgjøre en alternativ vei til oppnåelse av autonomi og frihet.

Like sentralt som individets egen kamp for frigjøring fra diverse undertrykkende faktorer er for meg nettopp tanken om frigjøring som bevaring av den Andres frihet. Dette aspektet er på mange måter nært knyttet til sosialisering, forstått som det å lære å leve sammen, side om side. Som vi har sett ovenfor forfektet reformpedagogene Key og Neill på ulike måter barnets rett til frihet. I like stor grad som sin insistering på at barnet skal ta hensyn til andre, talte Ellen Key sterkt for *barnets rett til selv å være i fred*; nødvendigheten av å legge til rette for dets behov for privatliv (Key i Myhre 1971: 56). Det kan etter Keys mening dreie seg om en oppdragelse til hevdelse og bevaring av ikke bare egen, men også andres frihet. Å måtte innrette seg etter lærestoff og felles sosial kultur kan imidlertid sies å representere et visst krav om disiplinering av selvet og viljen, all den tid det dreier seg om å gjøre plass for og åpne seg for noe Annet. Når fagstoffet som selvstendig objekt settes i sentrum fordres evnen til å kunne åpne seg for Det Andre uten forbehold og uten å legge føringer på det. Ikke minst fordres evnen til å gi det Andre plass ved å respektere dets frihet og autonomi, slik barnet av Key bes vise hensyn i møte med andres rett til frihet.

Kapittel 6: Musikkens kritisk frigjørende funksjoner

6.1 Forbindelsen mellom musikken og menneskets bevissthet

Den kritiske forskerkretsen var opptatt av forholdet mellom vitenskapen, det rasjonelle – og kunsten, det irrasjonelle. Kritisk musikkteori ønsker generelt å belyse og tolke forholdet mellom subjektivitet og objektivitet (Paddison 1996: 25). Her har man i stor grad konsentrert seg om forbindelsen mellom musikkverkets lukkede verden og verden utenfor (ibid). Sentralt i den forbindelse er den evige dialektiske tolkningsprosessen man hevder finner sted i forbindelse med *menneskets møte med et kunstverk*, der tolkningen kan sies å foregå i form av friksjonen mellom disse to (ibid, min utheving). Theodor Adorno omtalte kunsten som noe kvalitativt Annet, adskilt fra så vel vitenskapelig rasjonalitet som den politiserte og historisk bundne hverdagen. Like fullt hevdet han en forbindelse mellom vitenskapen og kunsten i form av identiske kategorier og krefter: ”Vitenskap og kunst kan ikke smeltes sammen, men de kategoriene som gjelder for begge er ikke absolutt forskjellige (...) Identiske krefter virker i ikke-identiske sfærer. Det gjelder ikke mindre moralsk” (Adorno 1998: 399).

For Adorno var musikk som kunstform knyttet til kognitive vaner, bevissthetstilstander og historisk utvikling (DeNora 2000:1). Adornos arbeid dreiet seg for en stor del om undersøkelsen av forbindelsen mellom musikk og samfunn; hypotesen om at organisering av musikk kan være et bilde på, og dele likheter med, ulike typer sosial organisering. I følge Adorno var musikken ikke minst i stand til å *gi form til bevisstheten vår*; den bidrar med ”byggesteiner” for bevissthet og sosial struktur (ibid: 2). Dette er imidlertid ingen ny tanke; allerede oldtidens greske filosofer var opptatt av musikkens innvirkning på mennesket og samfunnet. Platon hevdet at musikk med den høyeste moralske kvalitet, musikk som også var komponert på en moralsk forsvarlig måte, var en storslagen vokter av samfunnet (Boethius i Jørgensen 2000: 62). En slik oppmerksomhet mot både musikken i seg selv og mot måten den var komponert på, samt dettes betydning for menneskets sjel og moral, finner vi for en stor del igjen hos Adorno.

For Adorno var musikken redskap for tanken, og en stor del av hans arbeid gikk ut på å diskutere musikkens evne til å omforme bevisstheten (DeNora 2003: 3). For eksempel

forfektet Adorno evnen til å differensiere i en sak, kontra det han kalte ”grovhet i tanken” (Adorno 1998: 399). En slik evne kunne ha betydning ikke bare i saksforhold, men også i forholdet til andre mennesker. Her mente han at nettopp kunstens idealer kunne oppmuntre evnen til å se og erkjenne nyanser i forhold til medmennesket: ”Å være brutal mot saksforhold er potensielt å være brutal mot mennesker. Det å være rå, det ondes subjektive kjerne, blir a priori negert av kunsten, der idealet om det gjennomformede er en grunnbetingelse” (Adorno 1998: 399). Kunsten hadde for Adorno altså del i moralen, og var forbundet til et menneskeverdig samfunn (ibid).

Adorno hevdet at kritisk bevissthet gjenspeilet seg blant annet i musikalsk komposisjon (DeNora 2003: 71). Den moderne musikken og dens komponister utmerket seg i så tilfelle; denne musikkens arrangementer oppmuntret i følge Adorno ikke til affirmasjon og bekreftelse av forestillinger, men speilet virkelighetens motsigelser og spenninger (ibid). Også i måten musikkmaterialer ble behandlet på fant Adorno en bredere filosofisk betydning. Ved å presentere musikk som eksponerte virkelighetens brudd og sprekker, bidro man til kunnskap om og overvinnelse av problemer snarere enn tilsløring av dem (Buck-Morss i DeNora 2003: 70). Ikke minst hos komponisten Arnold Schönberg fant Adorno moralfilosofisk betydning i måten å håndtere og komponere musikalsk materiale på: Han hevdet at Schönbergs sentrale styrke lå i at han ”aldri oppførte seg ekspresjonistisk i betydningen å presse subjektive intensjoner over på heterogent materiale på en autoritær og lite hensynsfull måte” (Adorno i DeNora 2003: 71). I følge Adorno tok Schönberg derimot gjennomgående hensyn til de ”spørsmålene rettet til ham av materialet selv, i form av dets egne immanente problemer” (ibid); Schönberg viste etter Adornos mening tilbørlig respekt for det musikalske materialets egenart og verdi.

Adorno forfektet med dette en behandling av musikken og dens elementer basert på hensynsfullhet og respekt for dens autonomi. Adornos forholdsmåte til musikk kan hevdes å stå i nær tilknytning til en ideell forholdsmåte til medmennesket, all den tid verdier som respekt og hensyn kan synes aktuelle i medmenneskelig sammenheng. Koblinger mellom forholdsmåter til musikk og forholdsmåter til medmennesker kan hevdes å komme til uttrykk også i nyere tid; I Mønsterplan M87 står følgende:

Ved å styrke evnen til innlevelse i andres musikalske uttrykk er vi med på å legge grunnlaget for bedre kommunikasjon mellom individer og grupper i samfunnet (Ruud 1996: 158).

Denne formuleringen innebærer i følge Ruud en oppfordring til å lære å lytte åpent og fordomsfritt til musikk og forsøke å sette den i kontekst. Dette mener han kan åpne for toleranse, innlevelse i andre kulturer, kommunikasjon mellom grupper; Musikkfaget er i følge Ruud med på å styrke holdninger som ”synes nødvendig å utvikle i den kulturelle situasjonen vi befinner oss i og som forsterkes med økt internasjonalisering gjennom medieutvikling, økt innvandring, turisme o.l.” (Ruud 1996: 159). Ruud kan her sies å forfekte en bestemt *forholdsmåte* til musikalske uttrykk, en *forholdsmåte* han setter parallelt med en ideell *forholdsmåte* til andre medmennesker og kulturer. I lys av Adornos ideer representerer musikken her en byggestein for bevisstheten, et redskap for tanker og holdninger også i sfærer som ikke er av direkte musikalsk karakter.

6.2 Kritikk rettet mot koblingen mellom musikk og samfunn

Adornos filosofi har sin svakhet i at den ikke tilbyr noe konkret materiale i forbindelse med hvordan musikk bygger opp bevisstheten; det finnes få muligheter til å evaluere hvordan teoriene hans faktisk fungerer ”i det virkelige liv”. Dette har ført til skepsis, også selv om Adorno selv aldri har påberopt seg å skulle tilby et mer empirisk grunnlag. Ved å trekke sosial betydning ut av musikkverket skaper Adornos filosofi vanskeligheter i lys av for eksempel empirisk historie; Hvor *er* egentlig forbindelsen mellom musikkens organiserende elementer på den ene siden, og samfunnet og sosiale anliggender på den andre? (DeNora 2000: 3). Er musikken en hovedsakelig passiv beholder for den sosiale ånden som til enhver tid omgir oss, eller vil den aktivt kunne lede an i dannelsen av sosiale, ikke-musikalske konstruksjoner? Og hvordan forandrer spørsmålet seg hvis man antar at både musikken og det sosiale er frembrakt av en slags utenforstående mystisk kraft? Dette er spørsmål som Tia DeNora mener er viktige i forsøket på en nærmere spesifisering av hvordan sosiale anliggender kan skrives inn i det musikalske; hvordan strukturelle forbindelser mellom musikk og sosiale formasjoner kan oppstå og forandre seg (ibid).

Adornos teorier kan på mange måter sies å forutsette ideen om et samfunn av helhetlig størrelse. I en stadig mer kompleks og multikulturell virkelighet kan man imidlertid stille spørsmålstegn ved et slikt samfunnssyn; er det i det hele tatt mulig å gjøre en generalisering av noen form for kultur? Å knytte musikkproduksjon an til karakteristikk ved samfunnet vil dessuten kreve en grundigere undersøkelse ikke minst av menneskelig handling og dennes

natur (Martin 1995 i DeNora 2000: 3). Adornos paralleller til samfunnet impliserer altså en kategorisering som kan føre til generalisering. For en forsker som beskjeftiger seg med analysen av en slik anknytning finnes med dette en viss risiko for å innta en slags opphøyd allvitende posisjon, der man gir inntrykk av ”å vite alt” om den sosiale verden (Haraway 1991 i DeNora 2000: 3). ”Folk” er imidlertid ikke en stabil sosiologisk kategori; den kan sågar hevdes ikke å eksistere i en objektiv virkelighet. Det er heller snakk om et skiftende sett av sosiale allianser, og en eventuell kollektivitet er opplevd snarere enn reell (Fiske i Ruud 1996: 41).

Det kan dermed hevdes at Adornos parallelltilnærming kanskje er best egnet til mer statiske analytiske rammer; for eksempel til analyse av spesifikke komponister og verk, eller som verktøy til å beskrive endringer i musikkstiler (DeNora 2000: 4). Uten en skikkelig deskriptiv basis for teorien om samfunnet og musikken, kan det hevdes at Adornos teorier står i fare for å bli en slags ”akademisk fantasi”, der kvaliteten ligger mer i det visjonære enn i det synlige og bevisbare. Hvordan unngå ”The great Zero of parallelism” (ibid: 6), parallellkoblinger med intetsigende resultat? Også Ruud setter en advarende pekefinger mot å trekke for direkte paralleller mellom musikk og sosiale forhold: Musikk kan ikke uten videre avspeile identiteter, sosiale formasjoner, ideologier eller private verdisystemer. Den kan ta opp i seg og lagre slike størrelser, men det er først den fortolkende aktiviteten som bringer mening frem i lyset (Ruud 1996: 169).

6.3 Adorno og moderne musikk sosiologi

DeNora hevder at empirisk basert forskning vil åpne for å oppløse de konvensjonelle motsetningene mellom musikalsk og sosialt materiale. DeNora gjør med dette forsøk på å lage den etterspurte koblingen mellom Adorno og ”det virkelige liv”, ved å spesifisere teorien i noe som lar seg observere (DeNora 2000: 5). Hun søker hovedsakelig en forståelse av at musikalske og sosiale anliggender er refleksivt forbundet med hverandre (ibid: 4). DeNoras siktepunkt synes i stor grad å være å forene synet på kunsten som et ”forutbestemt” statisk produkt av det sosiale liv, med en oppfatning av estetikken som et dynamisk materiale. Det åpnes for et syn på musikken som en mer aktiv ingrediens i det sosiale (ibid: 5). Et slikt syn deler DeNora med blant andre Adorno (ibid). DeNoras tilnærming til forbindelsen mellom estetisk materiale og samfunn impliserer et dynamisk fokus: Estetiske objekter og deres

innhold er ikke statiske, men dynamiske. I og gjennom kulturell praksis blir estetisk materiale en faktor i produksjonen av vårt sosiale liv (ibid: 6).

Allerede rundt 1980 ble det gjort undersøkelser som belyste musikkens strukturerende rolle i menneskers hverdag; kulturteoretiker Paul Willis satte søkelys på musikkens tilstedeværelse i det sosiale livet til ungdommer. Hans undersøkelser ble brukt som konkrete illustrasjoner på hvordan sosialt strukturerende egenskaper ble aktualisert i og gjennom bruk av musikk, i denne sammenheng forstått som måten musikken ble brukt på i konstruksjonen av sosiale situasjoner og identitet. En viktig faktor i resultatene disse undersøkelsene gav, var at ungdommene selv, og ikke forskeren, etablerte forbindelsen mellom musikken og det sosiale. Dette skjedde ved at de *valgte* ulike typer musikk. Dermed ble de strukturelle likhetene mellom musikken og den sosiale oppførselen og gruppekulturen formet gjennom ungdommenes egen kulturelle bedømmelse og praksis (ibid). Willis' undersøkelse satte lys på musikken som noe aktivt og dynamisk: Musikken er noe man gjør ting med, og gjør ting til.

DeNoras undersøkelser har for øvrig tatt utgangspunkt i enkeltmenneskers personlige opplevelser med musikk. Gjennom å se nærmere på musikkens aktive rolle i konstruksjonen av personlig og sosialt liv har hun tatt for seg den estetiske dimensjonen i sosial organisasjon og strukturering, der hun har forsøkt å kartlegge hvordan musikk som estetisk fenomen kan ha organiserende og konstruerende effekter i forhold til av subjekter og situasjoner (ibid: 8, 9). Undersøkelsene viser hvordan musikk brukes i menneskers dagligliv, for eksempel til regulering av humør og sinnstemninger. Her behandles individets høyst selvvalgte regulering av seg selv, men også den intensjonale sosiale reguleringen som foretas av blant andre aerobicsinstruktører og butikkjeder. Sistnevnte kan benytte for eksempel muzak, gjerne kjent som "heismusikk", for å sette konsumentene i en tilstand mest mulig gunstig i forhold til kjøpelyst.

6.4 Forholdet til det/den Andre

Jeg vil i det følgende gjøre et forsøk på å trekke en parallell mellom musikk og menneske. Begge forstås her som det Andre, det man møter og som fordrer en forholds måte. Kan et musikk syn inneholde indikerende paralleller til et tilsvarende menneskesyn? Kan identiske

krefter virke i ikke-identiske sfærer (Adorno 1998: 399) også når det gjelder holdningen til musikken og holdningen til et medmenneske, vedrørende evnen til å respektere og bevare den Andres integritet og selvstendige væren?

Hovedvisjonen bak holdningen jeg forfekter er at det Andres autonomi og integritet respekteres og blir ivaretatt, det være seg som medmenneske og/eller estetisk fenomen. I det følgende vil jeg altså sette lys på holdningen jeg som subjekt møter musikken med, forstått som objektiv estetisk helhet. Her vil jeg antyde en etter min oppfatning gunstig holdningsmessig parallell til forholdet mellom menneske og medmenneske, i lys av ideen om bevaring av den Andres frihet.

6.4.1 Erich Fromm: Autonomi og respekt

I forbindelse med frihetsbegrepet, forstått som bevaring av det Andre, vil jeg her ta for meg erkjennelsen av det Andre; nødvendigheten av å erkjenne omgivelsene som noe Annet, noe adskilt fra en selv. Den kritiske forskeren Erich Fromm ser dette som en forutsetning for det han kaller produktiv kjærlighet, en form for medmenneskelig forhold kjennetegnet av en holdning basert på omsorg, ansvar, respekt og kunnskap (Fromm 1993: 39). Fromm har tatt for seg begrepet *respekt* og dets etymologiske opprinnelse *re-spicere*, av Fromm tolket som *å se på noen*, ”slik han er, objektivt og ikke fortegnet av mine ønsker og angstfølelser” (ibid). *Det objektive* er med andre ord et nøkkelord, og idealet er evnen til å oppfatte den neste som adskilt fra en selv. Motsatsen her er *den symbiotiske kjærlighetens* funksjonelle perspektiv der den Andre oppfattes hovedsakelig i lys av funksjoner og nytteverdi.

I tråd med sin generelt psykoanalytiske tilnærming behandler Fromm Sigmund Freuds begrep om narsissisme. I følge tradisjonell psykoanalytisk tankegang er narsissismen en naturlig del av menneskets aller tidligste stadier. Spedbarnet er for eksempel i en tilstand av enhet med omgivelsene; verden eksisterer for det i egenskap av å tilfredsstille dets behov. Senere lærer mennesket seg gradvis å erkjenne verden på en realistisk og objektiv måte, og tilsvarende vokser følelsen av ”jeg” til forskjell fra ”deg” (ibid: 40). I følge denne typen psykoanalytisk tankegang kan det ta tid å bevege seg følelsesmessig forbi den narsissistiske fasen. Freud presenterte sågar teorien om ”sekundær narsissisme”, der barnets egosentriske holdning fortsetter å manifestere seg hos det voksne mennesket (ibid: 41). Narsissisme, både hos barnet

og hos den voksne, viser seg i alle tilfelle ved at vedkommende ikke oppfatter eller sanser omgivelsene objektivt ”som eksisterende ut fra (...) egne premisser, betingelser og behov” (ibid), men snarere i egenskap av deres funksjoner der tilfredsstillelse av ens egne behov er et hovedanliggende.

Fromm setter et skille, en polarisert motsetning (ibid: 42), mellom narsissisme på den ene siden og objektivitet, fornuft og kjærlighet på den andre (ibid). Begrepet respekt, med Fromm forstått som evnen til å oppfatte den Andre som adskilt fra en selv, settes altså i sammenheng med kjærlighet og fornuft og representerer en ideell forholdsmåte. Fromms ideelle kjærlighet er altså frigjort fra narsissistiske bindinger med instrumentelle implikasjoner, slik som hos det trengende spedbarnet. Denne kjærligheten inkluderer for Fromm riktignok følelsen av og ønsket om samhørighet og forening, men til forskjell fra den narsissistiske varianten vil den *bevare begge integritet, frihet og uavhengighet* (ibid: 38, min utheving).

6.4.2 Martin Buber: Den Andre som ”Du”

Et perspektiv som på mange måter kan sies å være beslektet med Erich Fromms tanker om respekten for medmennesket er filosofen Martin Bubers teorier om forholdet til medmennesket. Bubers tanker om mennesket som sådan kan for øvrig sies å romme religiøse og platonske undertoner. Han tillegger mennesket en evig eksistens også løsrevet fra den konkrete verden: Mennesket ”varer lenger enn stoffet, og [stiger] selv som et kunstverk opp på åndens stjernehimmel” (Buber 2007: 40). Individets forhold til den/det Andre blir hos Buber problematisert med et skille mellom Du og Det. Buber presenterer en todelt holdning hos mennesket, uttrykt gjennom to grunnord: ordparene Jeg-Det og Jeg-Du. Alt ettersom hvordan vi forholder oss til omgivelsene, i ”det-” eller ”du”-betydning, representerer også menneskets *jeg* ulike retninger (ibid: 5). Forskjellen mellom de to grunnordene er at Jeg-Du sies ”med hele vårt vesen” (ibid: 6), noe Jeg-Det ikke gjør. I en ”Jeg-Det”-tankegang forholder man seg til ting og opplysninger, ”virksomheter som har et noe til gjenstand” (ibid). Den ideelle forholdsmåten innebærer i følge Buber altså en ”Jeg-Du”-tankegang.

Buber vil til livs den ensidige betraktningen av verden, den som ikke ”angår” det som blir betraktet (ibid: 8). Som alternativ til en slik betraktning, der alt foregår på betrakterens premisser, peker han på nødvendigheten av *møtet*: et forhold mellom betrakteren og det som

blir betraktet. Dette vil i følge Buber føre til at "kausalitetens vinder" vil stilne (ibid: 11). Her kan det anes en motstand mot det den kritiske teorien kunne kalle en positivistisk tankegang preget av instrumentalistisk tankegang rundt "årsak og virkning". Bubers ideelle møte kan sies å preges av en gjennomgående åpenhet for det man står overfor: "Står jeg overfor et menneske som overfor mitt Du, og sier jeg grunnordet Jeg-Du til ham, da er han ingen ting blant ting, og består heller ikke av ting. (...) Nei, alene og usammensatt er han Du og fyller himmelkretsen. Ikke som om intet annet var til enn han. Men alt det andre lever i *hans* lys" (ibid: 10). Også en slik åpen og "lyttende" holdning overfor Du'et kan sies å bære den kritiske tradisjonens "merke", da den omfatter negasjonen av en "mål - middel"-tankegang: "Mellom Jeg og Du står ingen hensikt, intet begjær og ingen antesipasjon (...) Ethvert middel er hindring. Bare hvor ethvert middel er falt bort skjer møtet" (ibid: 13).

I følge Buber preges vårt grunnforhold til Det-verdenen av en tilbøyelighet til empirisk å ville erfare det som er rundt oss. Denne tilbøyeligheten leder Det-verdenen til det som er dens mangesidige formål: "å opprettholde, lette og forsyne menneskets liv" (ibid: 36). Her kan det trekkes paralleller til Jürgen Habermas' teori: I følge det han betegnet som menneskets teknisk-målrasjonelle virksomhet har målet til alle tider vært å frigjøre oss fra naturens tvang (Wormnæs 1993:198). Buber peker forøvrig på at ethvert Du, med sitt eksklusive nærvær og umiddelbare forhold, nødvendigvis må bli et Det på et eller annet tidspunkt. Dette beskriver han som "vår skjebnes opphøyede tragikk" (Buber 2007: 18). Så snart et Du "har gjort sin virkning eller er blitt gjennomtrengt av midlet, blir det til gjenstand blant gjenstander (...), omsluttet av mål og grenser (ibid). Du'et opphører når det analyseres i "deler" som betraktes adskilt (ibid: 10).

Buber forfekter i det store og hele viktigheten av å ha et aktivt *forhold* til noe (ibid: 20). Gjennom dette kan man sågar motvirke instrumentelle tendenser, da "utviklingen av evnen til å erfare og bruke skjer for det meste gjennom en nedsettelse av menneskets forholdskraft" (ibid: 37). Han peker også på nødvendigheten av å se det vi møter som en avrundet selvstendighet (ibid: 19), noe som på mange måter kan sammenliknes med Erich Fromms forfektelse av å se oss selv og andre som selvstendige, autonome individer. En slik oppfatning deler også likheter med Susan Sontags ikke-analyserende og helhetlige forholdsmåte til kunstverket. Den *objektiviteten* Fromm forfekter trenger for øvrig ikke implisere en parallell til Bubers instrumentelle Det-verden; Fromms objektive oppfatning av medmennesket innebærer ikke nødvendigvis det Buber formulerer som at et Du har "gjort sin virkning" eller blitt gjennomtrengt av et middel (ibid: 18).

6.4.3 Musikken som "Du"

Som ovenfor nevnt kan Adornos respektfylte, hensynsfulle holdning til musikk på mange måter sies å gjenspeile en potensiell idealholdning til medmennesket. Også Martin Buber hadde tanker om kunst, som til en stor grad er identiske med hans ideelle holdning til medmennesket. Buber skjenker kunstverket både sjel, vilje og personlighet: "(...) kunstverket tåler ikke (...) at jeg søker ly i Det-verdenens avspenning, nei, det byder: -tjener jeg det ikke rett, så knuses det, eller det knuser meg." (Buber 2007: 12). Gjennom å betrakte kunstverket som en eksistens med egen vilje og følelsesliv kan det nødvendigvis bli vanskeligere å oppfatte det som en ting, et "Det". I Bubers perspektiv er musikken et eget vesen, som ikke uten konsekvenser kan stykkes opp og "dissekeres til døde".

Buber forkaster ikke minst det han kaller "Det-verdenens avspenning". Motsatsen til å søke ly i "Det-verdenens avspenning" kan forstås som å møte kunstverket som et Du, ikke som et middel til noe annet. Komponisten må likevel bringe sitt verk inn i Det'ets verden på et eller annet tidspunkt: "Det skapte verk er en ting blant ting, og kan erfares og beskrives som en sum av egenskaper" (ibid). Det essensielle i menneskets forhold til kunstverket er i så tilfelle å betrakte det i "mottagelig åpenhet", slik at det stadig kan "komme [ham] levende i møte" (ibid). Det vil altså være mulig, og avgjørende, å vise tilstrekkelig åpenhet for slik å vekke kunstverket "til live" igjen.

Buber kan som nevnt hevdes å presentere et menneskesyn med både religiøse og platonske undertoner, noe som også gjelder for hans måte å oppfatte kunst på. Etter Bubers oppfatning er kunsten et "syn", som kommer til mennesket og "krever å bli et verk" (ibid: 11). "Det er kunstens evige opprinnelse at form trer frem for et menneske, og gjennom ham vil bli til verk" (ibid). Buber hevder med dette at kunstverket allerede finnes der, som en slags platonsk idé: "Å skape er å hente frem, å oppfinne er å finne" (ibid: 12). Når verket er ferdig vil det innta en egen eksistens uavhengig av mennesket: "Vel er det "der", selv om intet menneskes blikk når det" (ibid: 39). Mennesket har i følge Buber imidlertid en lei tendens til stadig å ville "fange" kunstverket gjennom erfaring og kategorisering: Hvordan er det laget? Hva uttrykker det? Hvilke egenskaper har det? Hvordan skal vi rangere det? (ibid: 39). Buber mener at den vitenskapelige og estetiske forståelsen bør innse sin begrensede rolle i forholdet mellom menneske og kunstverk (ibid).

Her kan igjen anes likheter med Susan Sontags avstand mot tolkning og forståelsessøken i kunstens verden. Sontags ovennevnte tanker om kunsten, at den burde frigjøres fra tolkningsmessig ”disseksjon” og ”temming”, kan på flere måter sies å støtte opp under en oppfatning om ”musikken som Du”. Hennes kritikk av en ”arrogant” tolkningspraksis i forhold til kunsten kan på mange måter bære gyldighet også med hensyn til et medmenneskelig forhold, all den tid det handler om å forholde seg til noe Annet uten nødvendigvis å skulle ”dissekere”, analysere og plukke det fra hverandre på jakt etter et bestemt ”meningsbytte” å nedlegge. For Sontag var kunstverket noe som ikke nødvendigvis skulle bety, men *være*, ”uavhengig av forfatterens intensjon og leserens reaksjon” (Sontag 1964:12). Bare ved slik å bevare en transparens i kunsten og i kritikken av den vil man i følge Sontag kunne oppleve objektet slik det virkelig er (ibid: 13). I denne oppfatningen av kunsten som objekt, som bør oppfattes ”slik det virkelig er”, antyder hun et møte mellom subjekt og objekt vel så mye på objektets premisser som på subjektets. Her berører hun Erich Fromms idé om respekten for det Andres objektivitet og autonomi.

6.5 Om tilnæringsmåter til det Andre

I følge Adorno kan organisering av musikk som nevnt dele likheter med, og sågar være et bilde på, sosial organisering. Musikk kan fungere som ”byggesteiner” for bevissthet og sosial struktur (DeNora 2000: 2). Adorno fokuserte blant annet på selve musikkens komposisjonsprosess, der komponistens behandling av det musikalske materialet hadde betydning for byggingen av bevissthet og sosial struktur. Generelt la Adorno vekt på oppfatningen av musikk som noe kvalitativt Annet, som i sin autonomi var like lite bundet av vitenskapelig rasjonalisering som av den politiserte hverdagen. På samme måte som Adorno har blitt kritisert for å mangle empirisk grunnlag for sine paralleller, vil også andre liknende paralleller uten rot i faktiske resultater risikere å fremstå som ”høytsvevende” og ambisiøse. I denne oppgaven hevder jeg imidlertid ikke på noen måte å fremstille annet enn en filosofisk, teoretisk basert refleksjon over tenkemåter som jeg, i lys av bestemte musikkfilosofiske og -sosiologiske teorier, utforsker i lys av følgende parallell: Holdninger til musikk tilsvarende holdninger til medmennesket.

I det følgende vil jeg undersøke ulike holdninger til den/det Andre, med en inndeling mellom musikk (det Andre) og medmenneske (den Andre). Følgende tre områder har jeg brukt som utgangspunkt i belysningen av forsøksvise paralleller mellom forholdsmåter til musikk og forholdsmåter til medmennesket: Oppfatningen av kontekstens betydning, instrumentalistisk tenkning, og tilskrivning av verdi. Som bakteppe for refleksjonen ligger ideen om kritisk frigjøring forstått som bevaring av den/det Andres frihet.

6.5.1 Kontekstens betydning

Varkøy skisserer en musikkvitenskapelig utvikling der musikkbegrepet blir gjenstand for en debatt hvor musikkens funksjoner vektlegges. I lys av en slik debatt blir kunst og kunstnerisk aktivitet i hovedsak et spørsmål om menneskelige *relasjoner* (Varkøy 2003: 35, min utheving). I det følgende vil jeg undersøke et relasjonsperspektiv, i forbindelse med musikkens eventuelle forhold til historie, kultur og andre faktorer i en materiell virkelighet. Et relasjonelt perspektiv på musikk kan imidlertid knyttes til en kritisk pedagogisk bevissthet: Ruud hevder at en tilstrekkelig kritisk og historisk bevisst musikkpedagog vil oppfatte et musikkverk nettopp som et historisk knutepunkt, eller som speil for de ulike kulturelle temaer og situasjoner som danner utgangspunkt for kunstverket (Ruud 1996: 17). I et slikt perspektiv vil blant annet musikkhistoriens hovedoppgave bli å bringe forståelse om sosiale og kulturelle forutsetninger for komponisten, verket og musikklivet. I dette ligger i følge Ruud også forståelse for *bruken* av musikk og musikkens *funksjoner* (ibid: 159, min utheving).

Også den kritiske skolen innrømmet kunstens opprinnelse i det materielle, blant annet på grunnlag av Marx' idé om at varene tar karakter av objekter og fremmedgjøres: dette marxistiske konseptet, gjerne betegnet som varefetisjisme, går ut på at varer tar karakter av et "naturlig objekt" selv om de er skapt og produsert av mennesker. Arbeidsprosessen skjules i objektet selv, og varen blir fremmedgjort og oppfattet av oss som et fetisjobjekt med mystiske krefter (Marx i Paddison 1996: 31). På tross av en slik erkjennelse av forholdet mellom produksjon og produkt påpekte frankfurterne likevel viktigheten av en *konseptuell adskillelse* av kunsten fra samfunnets materielle produksjonsprosess (Marcuse 1980: 35). Ruud reiser derimot et skille mellom erkjennelsen av musikk som et historisk-kulturelt produkt og troen

på for eksempel musikkens uutsigelige mening, som etter hans oppfatning passer bedre for ”de mer metafysiske anlagte” (Ruud 1996: 17). Han hevder videre at musikkpedagogikken kan ha gjort musikk til et erkjennelsesfag der erkjennelsen har blitt en ”idealistisk fundert egotripp”, noe som ytterligere understreker viktigheten av å se musikken knyttet til en kulturell, samfunnsmessig og identitetsmessig kontekst (ibid: 54). Ruud taler på mange måter for en politisering av musikkfaget, der musikken tar større del i samfunnsdebatten (ibid: 54). Ja, hva tjener det egentlig til å forsøke å se på musikken som en fremmedgjort og ”livsfjern” fetisj, når vi allerede vet at den er skapt av mennesker underlagt tidens, historiens og politikens betingelser? Som motsvar til det jeg her oppfatter som Ruuds forfektelse av kontekstbevissthet, vil jeg gjøre et forsøk på å belyse det jeg oppfatter som kritisk undertrykkende tendenser i et perspektiv hvor musikkens og medmenneskets relasjoner til sin historiske og kulturelle kontekst vektlegges.

Det kan hevdes at kunstverk som kun ses i forhold til sin umiddelbare sammenheng, reduseres til å bli sett utelukkende som historiske, sosiale eller politiske dokumenter, som et fragment av den sosiale virkeligheten, uten noen form for estetisk betydning (Dahlhaus i Paddison 1996: 23). Estetikken kan i så tilfelle sies å tolkes gjennom antropologiske briller. Varkøy fremhever viktigheten av å etterstrebe en holdning der man skiller mellom musikkens historiske og sosiale kontekst på den ene siden, og et konkret klingende musikalsk materiale og dets virkning på individet på den andre. Selv om en slik distinksjon ikke skulle være annet enn en ”intellektuell lek”, vil det like fullt utgjøre en motvekt til ”sosiologisme” (Varkøy 2003: 154). Det skal likevel sies at Ruud, til tross for sine angrep på det han antyder som autonomiestetikks mangel på bakkekontakt, innrømmer musikken et aspekt unndratt en umiddelbar antropologisk forklaring: Musikk kan produsere nye erfaringer av ”intensiteter” i oss, erfaringer som det ennå ikke finnes språklige kategorier for. Den hjelper oss å erfare verden på stadig nye måter. Dette trekket gir musikken sin estetiske karakter, og gjør også at den ikke kan forklares fullt ut antropologisk (Ruud 1996: 25).

6.5.1.1 Implikasjoner til det medmenneskelige: Å sette den Andre i bås

En kontekstualistisk forståelse av kunst kan på mange måter ses som en motpol til en oppfatning av kunsten som autonom (Varkøy 2003: 35). Kan man i en forsøksvis parallell snakke om en oppfatning av medmennesket som autonomt? Det motsatte vil i så tilfelle være

oppfatningen av mennesket som produkt av en bestemt kulturell og historisk kontekst, uløselig knyttet til en materiell virkelighet. All den tid et fenomen søkes forklart ensidig ut fra sin kontekst kan det hevdes å finnes fruktbare forhold for kategorisering og definering; En oppfatning av mennesket som (forut)bestemt av sin kontekst kan på mange måter kunne knyttes til oppfatningen av noe forutsigbart og rasjonaliserbart i det menneskelige. Slik et musikkverk kan søkes definert, forklart og kategorisert ut fra faktorer knyttet til for eksempel komponist og historisk tidsbestemmelse, kan individet tilsvarende gis bedømmelsesmessig tilhørighet i kategorier på bakgrunn av faktorer som for eksempel arv, miljø, sosial og geografisk bakgrunn og genetiske disposisjoner. Tilsvarende kan et syn på mennesket som prinsipielt fritt og autonomt, også i forhold til den materielle og sosiale kontekst det har sprunget ut av, hevdes å bevare dets frihet til eksistens og handling i større grad. ”Å gi mennesket en sjanse” som noe eget og autonomt, som motsatt til en ”sosiologisk” og kontekstfokuset forståelse, vil kunne sies å ha kritisk frigjørende potensial gjennom å bidra til bevaring av dets selvstendighet og eksistensielle frihet.

I forbindelse med de ovenfor antydde deterministiske implikasjonene kan en kontekstfokuset forståelse også sies å understøtte et syn på mennesket som sosialt produkt. I spørsmålet om musikkens syn tar DeNora et oppgjør med synet på musikken som et passivt produkt, i forsøket på å bevise dens relevans som aktiv og dynamisk ingrediens i menneskers hverdagsliv (DeNora 2000: 5). Hun kan med dette sies å forfekte musikkens evne til å påvirke den materielle virkeligheten den har sprunget ut av. Parallelt kan en slik oppfatning av mennesket hevdes å understøtte troen på menneskets handlings- og påvirkningskraft, på mennesket som aktør snarere enn passiv brikke i et sosialt og kontekstuel spill.

6.5.2 Det instrumentelle perspektivet: Musikken som verktøy

Begrepet instrumentalisme knyttes gjerne til positivismen; denne vitenskapelige retningen kan enkelt sagt hevdes å ha fått, ikke minst i den kritiske forskertradisjonen, ”skylden” for å oppmuntre til en oppfatning av alt og alle som midler og instrumenter. I lys av Jürgen Habermas’ tidligere nevnte teori om teknisk-målrasjonell virksomhet har målet for mennesket stadig vært å frigjøre seg fra naturens tvang. For å tilegne seg en ønsket kontroll på tilværelsen setter individet seg ulike mål for tanke og handling. Oppnåelsen av disse er

uløselig knyttet til bruken av ulike midler og instrumenter, fenomener som får sin instrumentale ”verktøy-karakter” ut fra nytteverdien sett i forhold til det aktuelle målet. Det kan i lys av Habermas’ teorier argumenteres for at en instrumentalistisk oppfatning av tilværelsen på ulike plan er knyttet til behovet for kontroll og oversikt, slik at frigjøring fra ulike tvangstilstander kan finne sted. Tilsvarende kan en betoning av musikkfagets *funksjoner* sies å antyde et liknende behov, for å gjøre undervisningshverdagen mest mulig oversiktlig og forutsigbar. Et funksjonelt syn på musikk kan imidlertid hevdes å kunne begrense dimensjonene i den opplevelsen som finner sted i møtet mellom mennesket og musikken. Det Varkøy kaller ”grensesprengende erfaringer av åndelig karakter” (Varkøy 2003: 159) vil unektelig by på utfordringer i en diskurs der man etterstreber ”full oversikt” over så vel estetiske erfaringer som verdipreferanser, kulturer og identiteter, - ”tunge” temaer, som alle behandles side om side, stadig med distanse, overblikk og ”relativistisk kontroll”. Senere i oppgaven vil jeg komme nærmere inn på hengivelse som motsetning til distanse og kontroll, og belyse det jeg ser som kritisk frigjørende potensialer i hengivelsen til et gitt lærestoff.

En tendens i dagens musikkdiskurs er at musikk og musikkfag totalt underlegges samfunnsplanlegging og skoleprosjekt, og ikke innrømmes noen egen, autonom eksistens utenfor dette (ibid: 158). Musikkfaget hevdes likevel å ha et kritisk potensial, men dette er i følge Varkøy bare tilsynelatende. Her trekker han frem delvis karikerte eksempler i form av ”musikaler om miljøvern eller rasisme og fremmedfrykt”. Kritiske aspekter plasseres på denne måten ”trygt” innenfor en politisk korrekt samfunnskritikk (ibid: 159). Dermed gjøres også aspekter med karakteristikken ”kritiske” til verktøy og midler for et bestemt mål. Med dette kan det paradoksalt nok sies å finnes instrumentalistiske tenkemåter også innen en musikkpedagogikk som betegner seg selv som kritisk frigjørende.

I følge den kritiske tradisjonen har kunstens frigjørende potensial å gjøre med den autonome kunstens evne til å tilby kritikk på en alternativ ikke-instrumentalistisk måte. I lys av en parallellføring mellom musikk og medmenneske vil det å pleie et ikke-instrumentelt forhold til musikk kunne sies å berøre et kritisk frigjøringspotensial med implikasjoner også i forhold til medmennesket.

6.5.2.1 Implikasjoner til det medmenneskelige: Tingliggjøring av den Andre

Varkøy hevder at det er både mulig og funksjonelt å tingliggjøre andre mennesker, men at en universalisering av en slik taktikk vil forutsette et makthierarki; Hvis alle skulle behandlet hverandre som ting, ville det blitt en "alles kamp mot alle" (Varkøy 2003: 55). I et klasserom preget av instrumentalistiske holdninger kan det med dette dukke opp visse pedagogiske konsekvenser: Elevene kan for eksempel begynne å behandle lærer og medelever på samme tingliggjørende måte som de selv blir behandlet, med disiplinproblemer som resultat (ibid).

En ikke-instrumentell holdning til den/det Andre kan knyttes opp mot Ruuds fremstilling av begrepet estetisk holdning: En estetisk holdning til musikk kan dreie seg om evnen til å "lytte forutsetningsløst" (Ruud 1996:156) og "ikke være opptatt av det funksjonelle" (ibid). En medmenneskelig holdning kan tilsvarende innebære å forholde seg mest mulig forutsetningsløst til den Andre, en idé som for øvrig kan sies å sammenfalle med tanken om en ikke-kontekstfokuset holdning som forutsetning for bevaring av den Andres autonomi og selvstendighet. En mer bevisst dreining vekk fra funksjonelle aspekter kan dessuten hevdes å sette instrumentalistiske perspektiver i et kritisk lys, og med dette oppmuntre alternative tenkemåter.

En ikke-instrumentell holdning til medmennesket kan som tidligere nevnt gjenspeiles også i Martin Bubers tenkning: "Står jeg overfor et menneske som overfor mitt Du (...), da er han ingen ting blant ting, og består heller ikke av ting. (...)" (Buber 2007: 10). Det ideelle møtet mellom et Jeg og et Du er i følge Buber blottet for en "mål"- og "middel"-tankegang: "Mellom Jeg og Du står ingen hensikt, intet begjær og ingen antesipasjon (...) Ethvert middel er hindring. Bare hvor ethvert middel er falt bort skjer møtet" (ibid: 13). En antiinstrumentalistisk holdning i forbindelse med mellommenneskelige forhold kan for øvrig dreie seg om å respektere den Andres integritet og autonomi; I tråd med Erich Fromms teori om et produktivt forhold til nesten kunne det, så langt det er mulig, understøttes en forholdsmåte der det å ta den Andre "for gitt" med et fokus på funksjoner til tilfredsstillelse av egne (narsissistiske) behov forsøkt unngått. Sentralt i en slik holdning til medmennesket ville være å lytte våkent og se den Andre på en objektiv måte, som selvstendig, autonom og likeverdig eksistens.

6.5.3 Det Andres verdi og nytteverdi

”Verdidommer er ikke en beskrivelse, men en tilskrivelse” (Fink i Ruud 1996: 142). Dette synet, som gjerne har merkelappen projektivistisk, indikerer enkelt sagt at et fenomen i utgangspunktet ikke har noen verdi før andre eventuelt tilskriver det en. Ruud hevder at ideologiske ønsker utgjør grunnlaget for menneskers tilskrivelse av verdi. Å bestemme hva som har verdi er å overta makt (Ruud 1996: 143). I lys av dette kan verdi sies å være noe som bestemmes av den enkeltes tilskrivelse, og av hvilke ideologier og syn som ”går og gjelder”. Et eksempel på verditilskrivningsproblematikk i estetisk sammenheng er musikkens verdi i forhold til markedskrefter og – etterspørsel; Hva er populært, og hva er (dermed) lønnsomt i økonomisk henseende? De mange ulike musikkjangre kan på mange måter sies å representere et mangfold hva gjelder spørsmål om verditilskrivning, knyttet til ulike faktorer som popularitet, (nytte)verdi og opplevd mening. Overført til klasserommet kan en slik tanke reise spørsmål i forbindelse med innholdsvalg: Skal man prioritere å gi elevene innføring i musikk som i utgangspunktet kanskje appellerer til spesielt interesserte, slik den klassiske musikken på mange måter gjør? Skal man ”lære dem” å tilskrive den verdi, eventuelt forsøke å berede grunnen for en anerkjennelse av denne typen musikk på et senere tidspunkt i elevenes liv? Bør marginal musikk, i musikkdemokratiets navn, trekkes frem av lærere og autoriteter, om ikke annet for å ta vare på et mangfold?

Spørsmålet om verdi kan blant annet knyttes opp mot spørsmålet om *nytte*. Varkøy belyser dette i forbindelse med dannelse; Kan utdanning, kunnskap og læring sies å ha noe verdi hvis det ikke er nyttig? (Varkøy 2007: 101). I selskap med blant andre Friedrich Nietzsche kritiserer han nyttetenkningen og det mål- og yrkesrettede i forbindelse med tilegnelsen av kunnskap. Her påpekes ikke minst mangelen på anerkjennelse av nytten i det unyttige: Varkøy, som Nietzsche, antyder at kunnskap og dannelse har en verdi i seg selv - sågar spesielt når det *ikke* knyttes til nytte- og bruksverdi. Varkøy knytter seg på mange måter til Immanuel Kant, som oppfattet kunstverket nettopp som en opplevelse av ”*hensiktsmessighet uten hensikt*” (Varkøy 2003: 177). Kant skiller sterkt mellom kunstverk og nytteobjekt, og hevder at ethvert ønske om formål vil redusere kunstverkets verdi (ibid). Kunstens mangel på nytteverdi forfektes også av filosofen Hannah Arendt. Hun hevder kunsten er unik og dermed ikke kan byttes ut, og at den i markedsøkonomisk sammenheng bare kan bli vilkårlig priset (Arendt 2007: 172). For at kunstverket skal få sin rette plass i verden hevder Arendt at det må

fjernes fra enhver sammenheng med vanlige bruksobjekter; et kunstverk skal ikke brukes (ibid).

Selv om kunsten ikke oppfattes som nyttig, kan det like fullt opereres med et rasjonalitetsbegrep også innen det estetiske. Paddison presenterer en slik kobling mellom estetikk og rasjonalitet. Her settes kunstens rasjonalitet opp mot Max Webers begrep om verdirasjonell handling, der Weber skiller mellom ulike typer handling med ulike typer hensikter (Weber 1999: 43). Handlinger som er verdirasjonelle kjennetegnes ved troen på at en bestemt atferd har en etisk, estetisk eller religiøs *egenverdi* - uavhengig av resultatet handlingen medfører (ibid, min utheving). Kunstens rasjonalitet er ikke som den empiriske rasjonaliteten rettet mot organisering, kontroll og manipulasjon av den ytre verden. Isteden er den rettet mot *et fravær av åpenbar nytte*, mot skapelsen av noe som er ubrukelig i alle praktiske nyttehenseende (Paddison 1996: 40, min utheving).

Det skal påpekes at selv om det i denne oppgaven i stor grad argumenteres for *bevaringen av musikkens nytteløse frihet*, dreier problemstillingen seg nettopp om musikkens *funksjoner*. Dette representerer på mange måter et paradoks, da jeg kan sies å ha et ”nytteperspektiv på unyttighetsperspektivet”. Jeg vil igjen hevde at tilstedeværelsen av et nytteperspektiv ikke kan utelukkes; All den tid en har en oppfatning om hvordan ting burde være, slik ikke minst den kritiske forskeren gjerne har, vil det i prinsippet eksistere et mål – og logisk sett også et middel. En gjennomført autonomiestetisk holdning kan med dette synes umulig; Det kan hevdes at musikk alltid kan vurderes som middel, for eksempel i forhold til personlig livslykke (Varkøy 2003: 115). Utviklingen av en respektfylt holdning, der den Andres eksistensielle autonomi og likeverd anerkjennes, trenger for øvrig ikke utelukkes selv om erkjennelsen av et mulig nytteperspektiv er til stede. Kanskje er det slik at menneskesynet hos den som ”bruker”, dennes grad av respekt for den Andres autonomi og egenverd, til en viss grad vil avgjøre brukens negative eller positive ladning og eventuelle konsekvenser. Dette kan etter min oppfatning tilsvarende gjelde for synet på musikk.

6.5.3.1 Implikasjoner til det medmenneskelige: Å definere den Andres verdi

Spørsmålet om egenverdi og nytteverdi kan sies å ha relevans også i forhold til medmennesket. Hvis verdidømmer som nevnt ovenfor er et spørsmål om tilskrivelse; vil min verdi som menneske da påvirkes av min evne til for eksempel å yte det samfunnet trenger, det være seg arbeidskraft, bestemte politiske holdninger, ”rett” livsførsel? I hvilken grad har jeg en verdi om ingen tilskriver meg en, om jeg ikke er etterspurt og representerer en nytteverdi for eksempel i forhold til økonomiske mål på ulike nivåer? Finnes det alternativt sett en egen verdi nedfelt i meg *uavhengig* av hvem og hvor mange som finner mening i min eksistens? Sistnevnte perspektiv sammenfaller på mange måter med det Ruud kaller et fundamentalistisk syn på musikk; Dette innebærer noen ”ytterste mål”, universelt gyldige normer og idealer som ikke avhenger av subjektive valg og preferanser (Ruud 1996: 144). I enkelte sammenhenger kan det imidlertid kjennes nødvendig å operere med fundamentalistiske tanker av mer ”universelt gyldig” art; Å sette forutsatte betingelser for bedømmelse av kvalitet kan ses som en motvekt til det projektives ”samfunnsoppløsende relativisme” (ibid). Spørsmålet om hvem eller hva som skal definere det aller ytterste målet for verdi og mening, et universelt gyldig ideal for den/det Andres eksistens, er imidlertid vanskelig å besvare.

Kapittel 7: Mot en kritisk frigjørende holdning

7.1 Spørsmålet om musikkens syn

Musikkens syn kan sies å være sterkt influert av språket og dets konstruerende egenskaper. Den tradisjonelle og verkorienterte diskursen rundt musikk er langt på vei en språklig konstruksjon på grunnlag av sosiale og historiske faktorer (Varkøy 2003: 22). I det følgende vil jeg ta for meg musikken forstått som det Andre, et perspektiv som i stor grad sammenfaller med betegnelsen ”musikkens vesen”. Slik plasserer jeg meg på den ene av to hovedlinjer som gjerne har karakterisert vestlig musikktenkning, der den andre tar for seg ”musikkens funksjoner” (ibid: 19). Ved å innrømme musikken et selvstendig vesen knytter jeg meg til et *autonomiestetisk* musikkens syn, der kunstverket gis en egen verdi uten at denne må knyttes til noe utenfor kunstverket selv (ibid: 20).

Diskusjonen rundt musikkens vesen og funksjon er gjerne knyttet til spørsmålet om en autonomiestetisk versus en heteronomiestetisk tilnærming. Også dette skillet kan imidlertid hevdes å være en språklig konstruksjon hvis konkrete materialisering i praksis vil innebære stadige nyanseringer. Varkøy påpeker at en autonomiestetisk holdning først og fremst bør forstås i en polemisk kontekst, som innlegg i en debatt mot heteronomiestetiske tendenser (ibid: 30). Varkøy setter sågar et spørsmålstegn ved selve konseptet autonomiestetikk; isolert betraktet kan det på mange måter synes absurd (ibid). Som alternativ presenteres kompromisset ”høyere heteronomiestetikk”. Her innrømmes musikkens heteronome, utenommusikalske kvaliteter, men støtet legges inn på ”å redde” musikken fra for sterke og banale bindinger til utenommusikalske formål (ibid). I det følgende vil jeg undersøke hvorvidt et autonomiestetisk syn på musikk er egnet til å understøtte den forholdsmåte til det Andre, det være seg estetisk fenomen eller medmenneske, som hittil er skissert gjennom Martin Bubers, Erich Fromms og Susan Sontags ulike tanker rundt autonomi, objektivitet og møtet med et Du.

7.1.1 Et materialt dannelsessyn: Musikken i fokus, som objekt og sak

Musikksyn kan sies å være knyttet til begrepet om kunnskap; Hva slags kunnskap utgjør musikk? (Ruud 1996:96). En måte å oppfatte musikk på kan dreie seg om musikk som *aktivitet*. Ruud taler på mange måter for en aktivitetsbasert musikkoppfatning, ikke minst på bakgrunn av ønsket om en mer elevinkluderende musikkpedagogikk. I denne oppgaven vil jeg like fullt, i tråd med en tradisjonell vestlig kunstoppfatning, omtale musikk først og fremst som nettopp *en objektiv helhet*. I jakten på et musikkbegrep i tråd med det menneskesyn som hittil er antydnet i forbindelse med forholdet til den/det Andre har jeg langt på vei nærmet meg et absoluttistisk rettet syn på musikk. Den absolutte musikken skal, i utgangspunktet, ikke vise til noe annet enn seg selv. Ved å fratas utenommusikalske bånd minskes ikke minst nytteverdien i forhold til utenommusikalske formål.

Ruud påpeker imidlertid at det å *kommunisere* omkring en absolutt erfaring i praksis byr på utfordringer, siden språket vi trenger til å kommunisere med omskriver det vi opplever i ulike betydninger (Ruud 1996: 18). Slik sett vil ingen opplevelse av musikken fortone seg lik. Med dette kan en spørre seg om det finnes et ”absolutt” nivå i musikken overhodet, når ingen persepsjoner av dette nivået er identiske. Ruud fornekter ikke muligheten av en helt ”ren” estetisk erfaring, men hevder at denne finnes kun *før* erfaringen har blitt festet i språk (ibid). Han fastholder at musikalske strukturer kan være potensielt betydningsbærende, men hevder at selve den konkrete og språkfestede betydningen i musikken må bestemmes av hver enkelt ”avkoder” (ibid: 19). Ved å sette spørsmålstegn ved den rene erfaring kan Ruud sies å representere et dekonstruksjonistisk syn, der forestillingen om en ubesudlet, naturlig erfaring i virkeligheten er kun et språklig konsept. Mening betyr tegn, og fra det øyeblikket mening åpenbarer seg finnes det heller ikke annet (Dyndaahl 2006: 67).

Når et musikkverk som lærestoff settes i sentrum vil det nødvendigvis, enkelt sagt, sette eleven i en mer perifer posisjon. Et syn på musikkverket som autonomt objekt vil, i tillegg til ”å kreve plass og oppmerksomhet”, også kunne sies å frarøve eleven de ”veier inn i” materialet som utenommusikalske referanser tross alt kan tilby. Hvordan kan man så hevde at det ligger et kritisk potensial i å sette et lærestoff, i dette tilfelle et objektivt oppfattet musikkverk, i sentrum for undervisningen? Evnen til et objektivt syn på den Andre som selvstendig eksistens var i følge Fromm knyttet til bevaring av den Andres frihet og autonomi. En parallell til musikkens verden kan her dreie seg om evnen til å oppleve musikken

objektivt, som et helhetlig objekt. En motsats til en objektiv opplevelse av musikken kan for eksempel være en mer stimulisøkende persepsjon av kunst: All den tid persepsjonen i mer eller mindre grad dreier seg om å tilfredsstille individets ulike behov for følelsesstimulans, og musikken tilskrives verdi i lys av sin evne til å tilfredsstille subjektets behov, kan forholdet mellom subjektet og musikken sies å dreie mot det Fromm betegnet som narsissisme og symbiotiske bånd. Et slikt forhold dreies først og fremst om subjektets tilfredsstillelse av egne behov. Å ”bruke” musikken som instrument for eget følelsesstimuli og beruselsesbehov kan sies å fremme en instrumentalistisk holdning.

Ruud betoner musikkens samhandlingspotensial, et aspekt han hevder er blitt lite behandlet og glemt til fordel for en innkapsling av musikkfaget. En slik ”innkapsling” forstås her som ”konsentrasjon om musikkverk og stilhistorie” (Ruud 1996:158). Man kan for øvrig spørre seg hva samhandling er, uten et punkt å konsentrere samhandlingen om. Fokuset på en bestemt sak og oppgave kan i følge Ivar Frønes sågar være en måte å *hjelp*e ulike elever til å samhandle og kommunisere på (Frønes 1997: 109). Et undervisningmessig fokus på musikkverket som objektivt lærestoff kan ses som en samling av oppmerksomheten rundt en bestemt sak. Maria Montessori hevdet at en samling omkring et saklig fokus hadde frigjørende virkninger. Underliggende for denne teorien var oppfatningen om at mennesket befinner seg i en ”avsporet” tilstand, en tilstand som varer ved og som, spesielt for små barn, er vanskelig å rive seg løs fra (Bollnow 1976: 61). Når det så gripes av noe bestemt, i konsentrasjon om en bestemt sak, blir det vekket opp fra denne avsporede tilstanden (ibid: 60). En slik indre samling, som av Montessori fikk navnet normalisering, ble beskrevet som en prosess der sågar åndelige krefter ble frigjort (ibid: 59). I lys av Montessoris tanker kan et saklig fokus i undervisningen bidra til frigjøring av indre krefter, paradoksalt nok selv om dette innebærer en tilsidesettelse av elevens spontane, subjektive og imperative krefter. Et saklig fokus vil om ikke annet kunne fungere som en prinsipiell motstand mot en radikalisert selvrealiseringspedagogikkens absoluttistiske kretsing om selvet for selvets egen skyld (Ruud 1996: 55), som motsats til saken – eller musikken – for musikkens egen skyld.

7.1.2 Den autonome kunsten

Øivind Varkøy påpeker at ”den autonome kunsten” som sådan er ”en oppfinnelse, en fiksjon med sin egen korte historie” (Varkøy 2003: 129). Begrepet er like fullt sentralt i den kritiske teorien; ideen om kunstens selvstendige eksistens, prinsipielt fri og løsrevet fra den materielle virkeligheten. For øvrig eksisterte dette synet parallelt med erkjennelsen av kunstens opprinnelse i menneskers sinn og hender. Underliggende i de kritiske forskernes diskusjon omkring kunstens autonomi var det marxistiske konseptet varefetisjisme; Varer tar gjerne karakter av et ”naturlig objekt” selv om de er skapt og produsert av mennesker.

Arbeidsprosessen skjules i objektet selv, og varen blir fremmedgjort og oppfattet av oss som et fetisjobjekt med mystiske krefter (Marx i Paddison 1996: 31). Adorno kan uten tvil sies å anerkjenne subjektets betydning for musikkobjektets eksistens; I spørsmålet om menneskets forhold til musikkverket forfektet han ideen om at subjektet alltid står i et slags dialektisk forhold til kunsten. I følge Adorno oppstod kunstens objektivitet nettopp i en gjentatt mekling mellom menneske og kunstverk. Det musikalske materialet blir gjennom dette en mediert ”annen” (Paddison 1996: 118).

Historisk sett fikk europeisk kunstmusikk autonomistatus i løpet av opplysningstiden, da den frigjorde seg fra alle umiddelbare sosiale funksjoner (ibid: 32). Kunsten ble en mulighet for individet til å reflektere over seg selv og sin opplevelse av livet i en tilstrekkelig distanse til hverdagen (ibid). Oppfatningen av kunstens autonomi økte stadig. Etter 1850 forsvant kunsten så ”inn i sin egen verden” under doktrinen ”kunst for kunstens egen skyld” (ibid: 39). Dette gav musikken muligheten til å bli et absolutt fetisjobjekt, og man søkte mer enn noen gang et skille mellom kunst og dagligliv (ibid).

7.1.3 Formalismen: Kunst for kunstens egen skyld

Musikkestetiker og -kritiker Eduard Hanslick skiller mellom to ulike måter å lytte til musikk på. Lytterens oppmerksomhet kan fanges av komposisjonens unike form og karakter. En kan også søke etter bestemte følelsesstimuli i musikken, eller fokusere på likhetene mellom de ulike musikkverkene. Sistnevnte lyttemåte vil i følge Hanslick hindre lytteren i å oppleve det unike og individuelle i musikken (Hanslick 1957: 90). Hanslick hevder at en slik

forholdsmåte til musikk senker musikkens verdighet; lytter man på denne måten kan man sannsynligvis finne den samme gleden i en god sigar og et varmt bad som i en symfoni (ibid: 91). Et slikt forhold mellom menneske og musikk kan på mange måter sammenliknes med Erich Fromms beskrivelse av det symbiotiske forholdet, der individet griper tak i den Andre med det mål å tilfredsstille egne behov. En slik narsissisme viser seg i følge Fromm ved at omgivelsene sanses i egenskap av deres funksjoner, med tilfredsstillelse av egne behov som hovedanliggende.

I følge Fromm representeres den ideelle forholdsmåten ved at omgivelsene sanses ”som eksisterende ut fra (...) egne premisser, betingelser og behov” (Fromm 1993: 41). Selv om musikken ikke kan innrømmes behov i menneskelig forstand, kan oppfatningen om musikkens egne premisser og betingelser hevdes å være relevant også i musikkens verden. Et slikt syn på kunst som noe eget, selvstendig og autonomt forbindes gjerne med begrepet *formalisme*. Eduard Hanslick trekkes gjerne frem som representant for et formalistisk eller absoluttistisk musikkensyn; Han forfekter toneformenes selvstendige skjønnhet og mangel på utenommusikalske referanser (Ruud 1996: 17). Musikken har i følge dette synet altså ingen betydning utover seg selv, men utgjør et selvstendig hele. Følgelig er den prinsipielt også unndratt en nytteverdi utover sin blotte eksistens. Formalismens absoluttistiske syn på musikk understøtter det autonome kunstsynet på en særlig måte, all den tid kunsten i et autonomiestetisk perspektiv søkes prinsipielt fri og løsrevet fra den materielle virkeligheten. For å unngå ”å helle nedpå” musikken som en flaske berusende vin slik Hanslick fordømmer, kan et fokus på selve formen være en måte å oppdage andre sider ved det aktuelle kunstverket på. En slik forholdsmåte kan sies å understøtte Fromms krav om objektivitet; å kunne se den Andre objektivt som autonom og adskilt fra en selv.

7.1.4 Forestillingen om to verdener

Grovt formulert bringer diskusjonen om kunstens autonomi gjerne frem et skille mellom to ”verdener”; den materielle verden slik vi kjenner den, og kunstens verden. Dette skillet kan i stor grad illustreres med følgende formulering av Even Ruud: ”Musikklivets folk [har] enkelte ganger (...) en tendens til å ville ønske seg musikken tatt ut av sin samfunnsmessige

sammenheng, eller å dyrke musikken for sine egne private interesser, eller sågar for musikkens egen skyld – også i siste instans, dvs. som religion, som ”det absolutte” (Ruud 1996: 157). Ruud presenterer her påstanden om at musikken er til for menneskenes skyld, at det er for vårt felles beste vi skaper oss et samfunn, og at det er livet i *dette* samfunnet som skal gjøres så godt som mulig og til alles felles beste (ibid, min utheving).

Paddison hevder at skillet mellom kunst og dagligliv, estetikkens irrasjonalitet og den rasjonaliserbare hverdagen, kan betraktes på samme måte som skillet mellom romantisk idealisme og vitenskapelig positivisme (Paddison 1996: 39). Selv om den kritiske skolen tok klart avstand fra den vitenskapelige positivismen trenger de nødvendigvis ikke oppfattes som ”romantisk idealister”; I følge Paddison er Theodor Adornos estetikk en kritisk-sosiologisk estetikk, der ikke bare den immanente musikkanalysen er i fokus. I motsetning til å la seg ”blinde” av estetisk opphøyning og høytstående idealer tar Adorno også høyde for sosiologisk kritikk og filosofisk-historisk tolkning (ibid: 23). Dette antyder igjen den kritiske skolens erkjennelse av musikkens forankring i den sosiale virkeligheten. Dette synet på musikken som både et autonomt estetisk og et sosialt fenomen er med Varkøys ord en dobbelt betraktning, som krever evnen til ”to tanker i hodet samtidig” (Varkøy 2003: 30).

En verden adskilt fra virkeligheten, der kunstneriske uttrykk står fritt til å artikulere hva det måtte være, presenterer i følge den kritiske tradisjonen et kritisk frigjørende potensial. Man hevder at musikkens kritiske funksjon ligger i dens forsøk på nettopp å artikulere det fortrenge og undertrykte, ”det som begrepenes identitetstvang ikke når hen til”. Kunsten springer riktignok ut av den empiriske virkeligheten, men viser oss like fullt det som ”bør eksistere” fremfor det som allerede eksisterer rundt oss (Lübcke i Nielsen 2006: 97). Kunsten blir sett som en negasjon av den eksisterende virkelighet, en negasjon som, ved å gi ”håpet om noe Annet” (Adorno 1998: 12), stiller spørsmålstegn ved det ”selvfølgelige” rundt oss. Herbert Marcuse beskriver kunsten som tilhørende en egen dimensjon ”som ikke kan koordineres med den sosiale produksjonsprosessen” (Marcuse 1980: 35). Ved slik å hevde at kunsten tilhører noe annet enn den kapitalistisk rettede virkeligheten kan han også sies å sette et kritisk lys på samfunnets produksjonsmentalitet. Kunsten hevdes å ha en fremmedgjørende og motsigende virkning: ”Kunstens verden er en del av et annet realitetsprinsipp, nemlig ”Verfremdungens”, og bare som ”Verfremdung” fyller kunsten en erkjennelsesmessig funksjon: den meddeler sannheter som ikke kan meddeles i noe annet språk. Den motsier.” (ibid: 24). Ved å representere noe kvalitativt annet enn den empirien den springer ut av blir kunsten med dette et frirom, som setter eksisterende forhold i et fremmedgjørende lys.

Liknende forestillinger om kunstens motsigende og dermed kritisk frigjørende funksjon finner vi også i nyere tid. Dale hevder at den estetiske oppdragelsen må forstås som kulturelle motbilder, i et samfunn som preges av kommersialisert kultur og et likhetstegn mellom kulturopplevelser og varekonsumpsjon. Menneskers ønsker, håp og forestillinger, og forståelsen av skjønnhet, blir knyttet til vareestetikken. ”Bevisstheten om egen trelldom svekkes. Behovet for frigjøring svekkes.” (Dale 1990: 63). Dale oppmuntrer med dette til å stå i mot disse tendensene og danne et alternativ til samfunnets dominerende strukturer.

Forestillingen om kunsten som fremmedgjørende motbilde kan på mange måter knyttes til den kritiske skolens vitenskapelige tilnæringsmåter: den antropologiske forståelsesformen, der det velkjente søkes sett gjennom ”antropologens fremmedgjørende briller”. En slik metode synliggjør at fremtidige virkeligheter ikke behøver å være en reproduksjon av den eksisterende, og kan dermed bidra til å bryte reproduserende mønstre (Alvesson & Sköldberg 2008: 337). Oppfatningen av kunstens verden som en annen type realitet kan også knyttes til den kritiske forskningens bruk av utopisk-dialektiske metoder: For å frigjøre seg fra etablerte tankesett arbeider den kritiske forskeren med å se motsatser og derigjennom synliggjøre kontraster. Bevisstgjøringen av underliggende mønstre i samfunnet oppnås nettopp gjennom negasjonen av det eksisterende, og forestillingen om en annen, kvalitativt annerledes tilstand (ibid: 288). En slik dialektisk måte å tenke på kan med dette sies å prege den kritiske tradisjonen både i forhold til vitenskap og til kunst.

I følge Hannah Arendt bidrar kunsten, på tvers av de grenser som naturen setter for blant annet liv og død, nytte og bruk, til å *bevare* noe av mennesket. Forutsetningen for dette er at kunstverket nettopp adskilles, fra sammenhengen med våre liv og handlinger, biologiske nødvendigheter og bruks- og nyttetenkning. Arendt beskriver kunstverdenen som menneskenes hjem. Denne verdenen og dens stabilitet opprettholdes av en rekke *objekter* (Arendt 2007: 172, min utheving). I likhet med den kritiske skolen påpeker og understreker Arendt nødvendigheten av kunstobjektets standhaftighet; Uberørt av korrosjon fra den evige bevegelsen av våre liv og handlinger kan kunst vare i lange tider. Kunstens verden fremstilles av Arendt som et ”udødelig hjem for dødelige vesener” (ibid: 173). Kunsten beskrives tilsvarende som ”noe udødelig frembrakt av dødelige hender” (ibid). Et slikt syn sammenfaller på mange måter med den tidligere nevnte marxistiske ideen om varefetisjisme; fremmedgjøringen av det menneskelige produktet. Arendt hevder for øvrig at kunsten ikke trenger å være helt unyttig; den må gjøre plass for handling og tale til bruk i forbindelse med

livets nødvendigheter (ibid: 178). Likevel bør den være av en ”annen natur” enn de fabrikkasjonsprosesser som frembringer verden (ibid).

Autonomiestetisk fremmedgjørelse av kunsten, som et frirom totalt adskilt fra den empiriske virkeligheten, frembringer for øvrig et spørsmål om hvorvidt kunsten kan fremstå som en fremmed, lukket verden for personer som i ulik grad mangler forutsetninger eller vilje til å forstå den. Vil en isolering av musikken fra livet enkelt sagt kunne føre til undervisning av eliten og underholdning av massene (Reimer i Varkøy 2003: 114)? Eduard Hanslick kan sies å vise klare tendenser til en slik elitistisk tankegang. Formuleringer som ”the naïve delight which the uncultured masses take in the material aspect of the various arts”, og ”the trained understanding of the few” (Hanslick 1957: 92) antyder utvilsomt en sosial distingvering basert på en viss type smak og holdning til kultur. Ruud tegner dette som en motsetning mellom ”konservatoriekultur” og lokalkultur. Her påpeker han det han oppfatter som en fare i at konservatoriekulturen påtvinger lokalkulturen sin bestemte musikalske norm, som ikke minst inkluderer en elitistisk holdning og ekskluderende musikksmak (Ruud 1996: 86). Theodor Adorno kan på mange måter sies å understøtte en slik ”ovenfra-og-ned-holdning”. Hans klare standpunkter når det gjaldt musikalsk verdi antyder i følge Paddison en autoritær tankegang med undertrykkelse og nedvurdering av bestemte typer musikk. Dette kan sies å bryte paradoksalt med den kritiske teoriens grunnleggende motstand mot autoritær undertrykkelse (Paddison 1996: 112).

Opprettholdelse av en verden der kunsten får eksistere fritt og autonomt kan likevel hevdes å ha kritisk frigjørende funksjoner, om ikke annet i retning denne oppgavens idé om bevaring av den Andres autonomi og frihet. Hos Herbert Marcuse finner vi denne tanken om å møte autonomi i fenomener rundt oss; Han hevder at subjekter og gjenstander kan møte i kunsten skinnert av *den autonomi som er nektet dem i samfunnet* (Marcuse 1980: 84, min utheving). I et objektivt og autonomiestetisk oppfattet musikkverk kan elever på mange måter få erfaring med autonomi representert i musikalsk form. Uavhengig av om autonomien på det nåværende tidspunkt er nektet dem eller ikke, kan et prinsipp om respekt for den Andres autonomi like fullt implisere frigjøring – om enn i betydningen bevaringen av en allerede oppnådd frihet.

7.2 Spørsmålet om musikkform

Det er ikke umulig at flere typer musikk kan ”heves opp på pødestallen”; I følge Ruud blir det også innen masse- og populærkultur reproduisert en romantisk ideologi om kunstverkets originalitet og autentisitet (Ruud 1996: 40). Oppfatningen er gjerne at den ”høye” kunsten med sin kompleksitet og originalitet trener oss i distanse og overblikk, i å analysere og skille fra hverandre, samt å kvalitetsbedømme. Den ”lave” kunsten derimot, forstått som populærkulturens produkter, oppfattes gjerne som enklere bygd opp – og dens lyttere bare opptatt av dens funksjonelle sider. Derfor kan den ikke ha slike funksjoner (ibid: 38). Det skal ikke utelukkes at også mer populær musikk kan ”fortjene” en autonomiestetisk holdning, all den tid en slik holdning baserer seg på å ta musikken på alvor på dens egne premisser. Heller ikke i forbindelse med det opplevelsese- og erfaringsmessige aspektet ved musikkømet kan den klassiske musikken i prinsippet tildeles eneretten på kritisk potensial: ”Det er slett ingen grunn til uten videre å anta at en ”folkelig” opplevelse av ”folkelig musikk” er mindre egnet til å rykke noen ut av hverdagens trivielle strev, og til å skape erfaringer av ”det radikalt andre”, enn elitens lett nytelsessyke drøvtygging av Brahms” (Varkøy 2003: 155).

Denne oppgavens fokus ligger på *holdningen* til musikk; det kritiske potensialet i å oppfatte musikken som noe Annet, som autonomt objekt prinsipielt adskilt fra individets og samfunnets materielle virkelighet. Spørsmålet om holdning kan på mange måter innebære et moralsk aspekt; en slags ”lev og la leve”-etikk overfor musikken. Dette kan i prinsippet gjøre den autonomiestetiske holdningen aktuell også overfor flere typer musikk. Med hensyn til oppgavens rammer vil jeg like fullt sette fokus på den klassiske musikken i det følgende. Jeg vil gjøre rede for trekk ved denne musikkformen som etter min oppfatning hevder musikkens integritet på en særlig måte, og med dette oppmuntrer en autonomiestetisk tilnærming. Jeg vil følgelig argumentere for at et musikkøyn som skissert ovenfor tross alt kan være knyttet til musikkform.

7.2.1 Den klassiske musikken: Europeisk kunstmusikk

Ruud hevder at klassisk musikk har hatt en sterk posisjon i samfunnet, med hensyn til økonomiske midler og prestisje. Han hevder videre at det i diskursen omkring den klassiske

musikken finnes maktforhold, som tilsløres av ideen om den ”absolutte musikken”. Musikken plasseres i en illusjon om at den er ”fri for jordiske referanser” (Ruud 1996: 29) og dermed ren og ubesudlet av maktperspektiver. Ruud mener i denne sammenheng at en kritisk musikkpedagog i høyeste grad bør erkjenne musikkens jordbundethet. Han forfekter også utviklingen av et musikkfag der ”idealistiske og ideologiske forestillinger om den klassiske musikkens prioritet må vike for en pluralisering av musikalske verdier” (ibid: 164). I sin sammenlikning mellom ”livsfjern”, formal-abstrakt musikkundervisning og rockebandets mer selvinitierte læring fremhever Ruud imidlertid hvordan rocken krever et mer aktivt forhold til et utenommusikalsk assosiasjonsfelt enn hva for eksempel barokkmusikken gjør; Selv om rocken kan romme autonomiestetisk rettede opplevelser er den like fullt samtidsmusikk, med en stil som inngår i sosiale og kulturelle forhandlinger utover den klingende musikken i seg selv (ibid: 51). Dette kan i denne oppgavens tilfelle tale for å ta utgangspunkt i musikk som i *minst mulig grad* oppmuntrer til fokus på et slikt ”utenommusikalsk assosiasjonsfelt”; Slik kan tilsvarende fokus rettes mot musikken i seg selv, som eget vesen, fritt og uten nytteperspektiv.

Som nevnt fant det fra opplysningstiden sted en frigjøring av kunsten fra alle umiddelbare sosiale funksjoner (Paddison 1996: 32). En frigjort og autonom kunstverden kan på mange måter sies å underbygge mulighetene for et autonomiestetisk forhold til musikken. Som tradisjonelt ”medlem” av en slik kunstverden kan den klassiske musikken hevdes å være godt egnet som fokus for et ”livsfjernt”, autonomiestetisk musikkssyn; Denne typen musikk har lenge befunnet seg i sentrum av den vestlige autonomiestetikdiskursen, som et slags ”kroneksempel” på en musikkform som oppfattes som frigjort fra ”hverdagstralten”, markedet og publikum. Ikke minst inkorporeringen av borgerlige idealer med sin avstandstagen fra det umiddelbart nyttige og funksjonelle har bidratt til den klassiske musikkens eventyrlige skinn av frihet og autonomi. Middelklassen og dennes stadig styrkede rolle i samfunnet spilte en vesentlig rolle i utviklingen av et autonomt musikkbegrep. Kunst, og da særlig musikk, ble sett på som ”den siste irrasjonelle bastion”, et sted for profant åndelig påfyll i en stadig mer rasjonalisert og byråkratisert verden (Varkøy 2003: 38).

Den europeiske kunstmusikkens instrumentale natur, og dens komposisjonsformer som fremhevet indre logikk og konsistens, gav sitt bidrag til autonomien (ibid). Instrumental musikk, som tidligere kunne bli betraktet som en slags ufullstendig form for vokal musikk, ble nå anerkjent og trukket frem i autonomiens navn (Dahlhaus 1991: 7). Den instrumentale musikken bidro fremfor alt til at musikkuttrykket i prinsippet kunne stå fristilt, ubundet også

av eventuell bakenforliggende mening, plan eller program for verket. Dette ble blant annet et utgangspunkt for formalistenes begrep om absolutt musikk, der formelle elementer, komposisjon og struktur ble betraktet som ”det hele”.

I tråd med en sentral oppfatning innen dannelseseorien kan det å møte noe ukjent, til forskjell fra det hverdagslig kjente, føre til dannelse; i møtet med et objekt kan også subjektet objektivere seg selv i verden (Varkøy 2007: 100). I følge Otto Friedrich Bollnow vil et møte med noe ukjent og utfordrende kreve noe av oss, og gjøre at vi blir oss selv hvis vi holder stand mot det (Bollnow 1976: 132). Klassisk kunstmusikk kan på mange måter hevdes å bidra i denne sammenheng; Foruten potensialet til å fremstå som helhetlig og objektivt kan det klassiske musikkverket også sies å imøtekomme Bollnows krav om det ukjente og utfordrende. Den moderne kunstmusikken utgjør etter min oppfatning et særlig egnet eksempel, noe jeg vil gjøre nærmere rede for senere. Like fullt kan utfordringene og det ukjente finnes også i andre typer klassisk kunstmusikk, all den tid denne musikkformen kjennetegnes av en viss musikalsk kompleksitet. Hva gjelder det ukjente kan klassisk kunstmusikk i mange sammenhenger ikke minst hevdes å representere noe fremmed og uvant for mennesker som ikke lytter på denne musikkformen til daglig.

7.2.2 Musikkens integritet

Den franske komponisten Erik Satie skapte rundt forrige århundreskifte begrepet møbelmusikk, “musique d’ameublement”. I en av mytene om hvordan dette uttrykket oppstod fortelles det om maleren Henri Matisse, som i Saties nærvær skulle ha uttrykt ønsket om mild og mindre utfordrende kunst, - en kunstform som kunne sammenliknes med en lenestol (Lanza 1994: 17). Satie forsøkte å gi et alternativ til det publikum som var vant til å sitte på harde stoler med full oppmerksomhet på musikken (ibid: 18). På 1920-tallet ble Saties ideer gjenstand for ny tolkning og bruk: man oppfant i USA et system der innspilt musikk kunne overføres elektrisk, fra grammofonplater og ut i for eksempel bedrifter, som ferdig innspilt bakgrunnsmusikk. Ambisjonene bak en slik ”sound engineering” var ikke minst å skape en optimal arbeidsatmosfære med høyest mulig effektivitet (ibid: 27). Denne typen musikk fikk

navnet muzak, og firmaet med samme navn leverer ennå i dag skreddersydd musikk til bedrifter verden over.

En Muzakprogrammerer har uttalt at når kunst lages for kunstens egen skyld, uten tanke på publikums smak, demografiske eller psykologiske faktorer, vil det i større grad oppstå misnøye med produktet (Case i Lanza 1994: 149). For å unngå misnøye og konfrontasjon mellom produktet og publikums smak er det dermed mest hensiktsmessig å satse på en størst mulig grad av behagelig gjennomsiktighet. Det kan hevdes at muzak kan være utfordrende å opprette et bevisst forhold til; All den tid dens hensikt er å bidra med lydmessige bakgrunnstepper med utgangspunkt i lytterens smak og forutsetninger kan det hevdes at musikkens egen integritet kommer tilsvarende i bakgrunnen. I sammenheng med dette kommer vanskeligheten med å oppfatte musikkens eventuelle konturer og formmessige aspekter; muzak kan ikke, og skal heller ikke, ”gripes”. Saties møbelmusikk og ”arvtageren” muzak kan på mange måter tjene som eksempel på musikk med solid forankring i den materielle virkeligheten. Denne musikkens eksistens er basert på nytteverdi ut fra dens funksjoner i hverdagen, den er først og fremst mottakerorientert, og spiller med hensikt på behag og ”nøye” snarere enn misnøye. Saties utvikling av en slik mottakerorientert ”gren” innen den klassiske musikken var som nevnt rettet mot å utfordre lyttevanene til publikummere på harde stoler; Som et alternativ til den tradisjonelle skjerpede oppmerksomheten mot et musikkverk bidro han med funksjonell musikk, musikk man kunne, og skulle, omgi seg med og ”lene seg tilbake” i.

I denne oppgaven har jeg ønsket å vende blikket tilbake til nettopp ”de harde stolene” og det skjerpede blikket mot et musikalsk objekt. En slik forholdsmåte til musikken kan, på grunnlag av de teorier som hittil er presentert i denne oppgaven, sies å understøtte en erkjennelse og bevaring av musikkens autonomi og frihet som kunstverk. Det kan for øvrig settes spørsmålsteget ved om en musikkform, i seg selv, innehar egenskaper som hevder dens integritet og med dette dens autonomi; Også klassisk vestlig kunstmusikk, tross sitt rykte som autonom og frigjort, kan uten tvil brukes som bakgrunnsmusikk og ”lenestolsmusikk”. Jeg vil like fullt hevde at klassisk musikk kan inneha et eget potensial som ikke minst motstrider muligheten til å bli brukt. Her vil jeg ta for meg den moderne musikken.

7.2.3 Moderne musikk

Muzak setter ikke fingeren på brudd og sprekker; den kan tvert i mot sies å tilsløre spenninger og motsigelser, i bestrebelsen på å få folk til å føle seg mest mulig vel. Muzak er bekvem og gjennomiktig. En musikkform som den moderne kunstmusikken, derimot, kan i refleksjonen over eget materiale sies å tvinge lytteren inn i et forhold til lyden før den er blitt sosialt temmet (Ruud 1996: 37). Den moderne musikkens arrangementer oppmuntret i følge Adorno ikke til affirmasjon og bekreftelse av forestillinger, men speilet virkelighetens motsigelser og spenninger (DeNora 2003: 71). Adorno trekker frem den progressive samtidsmusikken som egnet til å skape en kritisk opplyst bevissthet. For eksempel var bestanddelene i slik musikk organisert slik at de dannet en motsats til konvensjoner og vaner; Den moderne komponisten Arnold Schönbergs musikk kan sies å representere blant annet en avvisning av tonal dominans, samt aversjoner mot harmoniske totaliteter (Buck-Morss i DeNora 2003: 70). Ved å unngå musikalsk klisjé, ved å opprettholde dissonans istedenfor å tilby de tradisjonelle musikalske ”løsningene” rettet mot konsonans, hadde moderne musikk dermed evne til å utfordre kognitive, persepsjonsmessige og følelsesmessige vaner. I et ideologikritisk perspektiv kunne det her ikke minst trekkes en parallell til sosiale vaner, som forsterker gjeldende makt- og administrasjonsforhold på måter som får dem til å virke naturlige, virkelige – og uunngåelige (DeNora 2000: 1). Modernistisk kunst river seg ikke minst løs fra tingliggjøringen i samfunnet (Varkøy 2003: 49), og kan med dette sies å utfordre også instrumentalistiske tenkemåter.

Kulturteoretiker Andreas Huyssen presenterer et knippe kjennetegn ved modernistisk kunst. Blant disse er oppfatningen av kunstverket som autonomt og helt adskilt fra massekultur og hverdagsliv: ”Bare ved å forsterke sine grenser, ved å opprettholde sin renhet og autonomi, ved å unngå enhver smitte fra massekulturen og fra hverdagslivets signifikasjonssystemer, kan kunstverket opprettholde sin motstand overfor hverdagslivets borgerlige kultur, massekultur og underholdning” (Huyssen i Ruud 1996: 37). Den moderne kunsten kan sies å fornekte en rekke anliggender: klassiske representasjonssystemer, innhold, subjektivitet og en autoritativ stemme, samt kravet om at kunsten skal likne noe eller være ”sann” (ibid). Her kan det på mange måter hevdes at den moderne musikken fremviser en særlig integritet, i at den forsterker sine grenser og ”rammer inn” sin autonomi. Videre hevder Huyssen dens uttrykk for en rent *individuell bevissthet*, snarere enn en ”tidsånd” eller kollektiv sinnstilstand (ibid,

min utheving), et trekk som kan understreke modernismens avstand fra enhver form for massekultur. Igjen fremheves den moderne kunstens autonomi som eget kunstuttrykk, samt dens potensial for ”livsfjernhet” og avstand til virkeligheten som omgir oss. Modernismens kunst er selvrefererende og selvbevisst (ibid), og kan med dette tilsvarende utelukke utenommusikalske referanser.

Det modernistiske avspeiler også en streng saklighet; her fremhever Huyssen den eksperimentelle og vitenskapelige holdningen som gjerne finnes i den moderne kunstens verden (ibid). Adorno fremhevet i det hele tatt musikkens kognitive rolle. Her anså han blant annet Arnold Schönbergs praksis som eksemplarisk (DeNora 2003: 18). Adorno tok avstand fra musikk som talte direkte til kroppen, som orienterte seg mer mot *effekt* enn mot selve det musikalske arrangementets deler og helhet. Her brukte han blant annet Igor Stravinskij musikk som eksempel. Stravinskij lot musikken være underordnet rytmen og pulsen, noe som i følge Adorno førte til at musikkens spesifikt musikalske kvaliteter ble undergravet (Adorno 1994: 154). Det kan hevdes at musikk som hjelper lytteren til å rette fokus mot arrangement og oppbygning vil gi lytteren en annen bevissthet i forhold til materialet, et bevisst forhold til dets egenart. I tråd med Adornos syn kan den moderne musikken, vel å merke den ”rette” musikken á la Schönbergs, ”oppmuntre” en annerledes bevissthet av mer kognitiv, intellektuelt bevisst karakter enn en rent instinktiv og kroppslig. Et slikt bevisst forhold til musikken kan på mange måter hevdes å styrke opplevelsen av musikkens integritet.

7.3 Møtet med musikken: Rystelse og hengivelse

Otto Friedrich Bollnow presenterte som ovenfor nevnt en teori om erkjennelsens diskontinuerlige natur. Slike tanker kan hevdes å sette fingeren på alt det som ikke kan planlegges i menneskets liv og utvikling, og kan dermed sies å stå i et motsetningsforhold til den menneskelige trang til å rasjonalisere og kontrollere tilværelsen. Opplevelsen av kunst som motbilde kan i følge Dale være ubehagelig (Dale 1990: 64). Kan det like fullt ligge et kritisk frigjørende potensial i å oppsøke nettopp dette ubehagelige og destabiliserende? Det kan hevdes at man ved å presentere musikk som synliggjør virkelighetens brudd og sprekker kan bidra til kunnskap og overvinnelse av problemer snarere enn tilsløring av dem (Buck-Morss i DeNora 2003: 70). Buck-Morss bringer med dette inn ideen om

virkelighetserkjennelse, og gir i den forbindelse den moderne musikken en særstilling. Det er forøvrig ikke selvsagt hvilken type musikk som fører til erkjennelsesmessige rystelser; Varkøy fremhever for eksempel Arvo Pärts musikk, en ekstremt enkel og ”gjennomsiktig” musikk, som eksempel på noe som er formmessig lite krevende å lytte til - men likevel i høyeste grad utfordrende (Varkøy 2004: 198).

7.3.1 Hengivelsen til et Du

Selv om moderne musikk kan sies å utfordre på ulike måter, vil jeg hevde at evnen til å *utfordre* i seg selv er det avgjørende. I dette kan også ligge evnen til å utfordre det sansemessige og kroppslige, noe som for øvrig går i mot Adornos betoning av musikkens kognitive og intellektuelle aspekt. Med sin evne til å utfordre og fornekte for eksempel tradisjonelle representasjonssystemer, ideen om innhold, subjektivitet og en autoritativ stemme vil den moderne kunsten i stor grad kunne sies å hevde en individuell integritet. Ikke minst dens opphav og eksistens i en autonomiestetisk diskurs vil, gjennom å opprettholde avstanden til den materielle virkeligheten, etter min oppfatning bidra til musikkens integritet som noe kvalitativt Annet.

Bollnow hevder at mennesket i det ideelle møte med noe Annet stilles overfor ”en ubønhørlig virkelighet, som krever noe av det og som det må holde stand overfor” (Bollnow 1976: 132). Mennesket skal i følge Bollnow settes på en prøve, og bli seg selv gjennom å bestå den (ibid). All den tid den moderne musikken evner å kreve noe av lytteren, og ”uten bønn” eksponere det også for det som kan føles ubehagelig, kan den sies å understøtte et slikt møte. Jeg vil videre hevde at den musikken som stiller krav, og som ikke ”snakker sin lytter umiddelbart etter munnen”, fremviser en større grad av integritet enn en mindre utfordrende type musikk; Et verk som vekker ulyst vil for eksempel ikke kunne benyttes som lydlig ”lenestol” og ”heismusikk”. Der utfordring og krav fremstår som en motsetning til lyst og glede vil et krevende musikkverk mest sannsynlig også være uegnet som ”forretningsidé”, og kan med dette betraktes som protest mot det økonomiske markedets instrumentelle dynamikk.

Denne oppgaven presenterer en idé om å behandle både musikken og medmennesket som et ”du”. Hvordan skal man så forholde seg til kunsten og dens integritet, hvordan man går den i

møte? Susan Sontag antydte et mer erotisk, opplevelsesfylt og sanselig forhold til kunsten: ”In place of a hermeneutics we need an erotics of art” (Sontag 1964: 14). I stedet for en stadig søken etter forståelse og bakenforliggende mening, med hermeneutisk disseksjon av kunstverkets deler og helheter som resultat, ønsket Sontag et mer umiddelbart og helhetlig forhold til dette Andre.

Som konsekvens ikke minst av et slikt ”erotisk” forhold til kunsten er for øvrig tanken om *hengivelse* nærliggende. Hvordan er så forholdene for et hengivent forhold til kunstverket i en kritisk bevisst norsk skolehverdag? I følge Varkøy har norske læreplaner mye fokus på konkret nytteverdi (Varkøy 2003: 111). Dette ønsket om ”matnytte” i legitimering av fag kan sies å være et ”barn” av det postmoderne menneskets kritiske sans og behov for nettopp legitimering: I den kritiske tenkningens navn driller vi gjerne elevene i å skaffe seg oversikt og metablikk, i en legitimering av hvorfor de sitter på skolebenken, hvorfor de lærer hva de lærer. Gino Stefani hevder at det å pålegge elever å sette seg inn i noe de ikke oppdager relevansen av er vold mot elevene. Dette igjen dyrker frem mistillit til den menneskelige fornuft (Stefani i Ruud 1996: 122). Kan vår kritiske sans paradoksalt nok sies å oppmuntre til nyttetenkning, i den forstand at den ”avslår” hengivelsen til et autoritært gitt lærestoff – i denne oppgaven forstått som musikkverket? Også Frede V. Nielsen setter en pekefinger på den motsetningen som kan synes å gjøre seg gjeldende mellom hengivelse på den ene siden og kritisk bevissthet på den andre:

Hvordan kan man i en pedagogisk virksomhet forene målsætninger, som a) søker mod umiddelbar, uforbeholden og fordomsfri indlevelen i et kunstværk, og som b) sigter mot afdækning og afsløring af samme kunstværk med henblikk på at erkende dets ideologiske indhold som udtryk for ”falsk bevidsthed” (og som man på grund av denne egenskab må tage afstand fra)? (Nielsen 2006: 96).

Nielsen antyder her en motsetning mellom kritisk tenkning og den ”umiddelbare medleven” (ibid: 90). En kritisk-distansert bevissthet vil utvilsomt bidra til å synliggjøre de muligheter vi har til å bidra og endre på de forholdene vi befinner oss i og slik lede til utøvelse av autonomi og valgfrihet. Hva så med den umiddelbare opplevelsen, etter Sontags formulering den ” erotiske”; Er det, som Nielsen spør, mulig å være både kritisk distansert – og villig til å hengi seg til noe man ikke umiddelbart kan overskue, før man i ettertid ser tilbake og oppdager verdien av det? Kan vi for elevene presentere en tilnærming som er både elskende og avslørende, både varm og kald (ibid: 96)? Er denne varianten av kritisk tenkning, med sin

relativiserende distanse, forenelig med den ”sansningens, sensibilitetens intensivering” (ibid: 94) som i følge Nielsen kreves for å kunne oppleve kunstens transcenderende, virkelighetsoverskridende virkning?

Det skisserte skillet mellom kritisk distanse og uforbeholden tillit og hengivelse kan i prinsippet sies å representere motsetningen mellom en relativistisk og en mer fundamentalistisk og objektivistisk holdning. Ruud forfekter en musikkpedagogikk der det å introdusere elevene for kritisk tenkning vektlegges. Han peker her på nødvendigheten av å undersøke de ulike musikkdiskursenes grenser og ha en kritisk holdning til autoritet. I dette ligger også pedagogens evne til å ha et nøkternt, helhetlig og avmystifisert syn på musikklivet (Ruud 1996: 58). Slike perspektiver kan sies å sammenfalle med Nielsens tanker om den ”kritiske dannelsesstenkningen”, som med sin distanserende karakter fordrer nettopp nøkternhet og avmystifisering. Det analytisk-distanserte kan imidlertid ses som nødvendig, ikke minst i en flerkulturell virkelighet der elevens og undervisningens kulturelle posisjon stadig varierer: Kulturanalytisk kompetanse blir en viktig del av musikkpedagogers kompetanse (Nerland 2004: 147), for å fremme en bevisstgjøring av egne og andres verdier.

Er det mulig å forene en ”umiddelbar estetisk” (Nielsen 2006: 96) og en analytisk, mer vitenskapelig tilnærming til musikken? Snarere enn å søke et eventuelt endelig svar på dette ønsker jeg å hevde muligheten for en alternativ frigjørende holdning. Jeg vil hevde, i tråd denne oppgavens tilnærming til musikken som noe Annet som utfordrer oss, ”forstyrrer” oss og unndrar seg funksjonen som middel, at et alternativt kritisk potensial ligger i nettopp evnen til hengiven åpenhet mot dette Andre. En ikke-instrumentell holdning vil innebære å åpne for muligheten til å *miste* oversikten og distansen til den Andre: Med evnen til å *gi fra seg* kontroll som en forutsetning kan et umiddelbart og erotisk forhold til musikken dermed ses som en motsetning til og protest mot instrumentalistiske ”kontroll- og oversiktsbehov”. Den opprinnelige kritiske skolen forfektet en slik type kritisk tilnærming som nettopp innebar ”en ”kompromissløs, avstandsoverskridende innlevelse”, en ”fortapelse av seg selv” i det estetiske (ibid).

Er evnen til hengivelse ”taperen” i kjølvannet av en postmoderne kritisk tidsånd og forkastelsen av hierarkiske stiger - eller er det mulig å ikle seg en bevisst naivitet, slik at man får anledning til å løfte blikket med ydmykhet og respekt? Jeg vil i tråd med den kritiske skolen antyde det alternative kritiske frigjøringspotensial som ligger i et umiddelbart og hengivent forhold til kunstverket, på bakgrunn av hengivelsens og det umiddelbare forholdets

anerkjennelse av den Andres integritet. En slik tilnærming til lærestoffet i undervisningen kan imidlertid understreke individets utilstrekkelighet ”på vei mot et sted der fremme”, all den tid hengivelsen innebærer å forholde seg med respekt og tillit til den autoriteten lærestoffet, og pedagogen som introduserer det, representerer. I lys av den ovennevnte metaforen der lærestoffet ses som trinn på en hierarkisk stige kan ydmykhet ligge ubehagelig nær ydmykelse. Her ligger på mange måter utfordringen i form av en tilstrekkelig balansegang mellom elevens egne behov og preferanser, elevens livsverden – og lærestoffets fremmedhet og krav; å bevare også elevens autonomi, integritet og frihet tross nødvendigheten av hengivelse til det Andre.

Kapittel 8: Avslutning

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å gjøre rede for de funksjoner undervisning i klassisk musikk kan ha i skolen i dag i lys av kritisk teori og dannelsesteoretiske perspektiver.

Underliggende hos meg, som hos kritiske forskere, har vært ønsket om å utfordre visse verdsett og holdningstrender som jeg mener å kunne oppfatte i samfunnet jeg lever i. Den kritiske holdningen jeg forfekter i denne oppgaven dreier seg om synet på musikken som noe eget og selvstendig og dermed frigjort fra samfunnets gjøren og laden. Som ”egen verden” kan kunsten hevdes å ha en fremmedgjørende og motsigende virkning; Ved å representere noe kvalitativt annet blir kunsten et slags frirom fra den empiriske virkeligheten, med evne til å sette eksisterende forhold i et fremmedgjørende og motsigende lys. På bakgrunn av Theodor Adornos tro på at identiske krefter virker i ikke-identiske sfærer kan instrumentalistiske tenkemåter i medmenneskelige forhold ha betydning for musikken – og omvendt. Jeg har først og fremst ønsket å undersøke muligheten for at et autonomiestetisk perspektiv på det Andre kan hevde dets integritet og autonomi, og bidra med en forholdsmåte preget av respekt og evne til å bevare det Andres frihet. Dette har jeg på mange måter sett som en kritisk motsats til instrumentalistisk fokus på funksjon og nytteverdi.

Jeg har antydnet at et respektfylt forhold vil kunne innebære å se det Andre objektivt, uten å la det fortegnes av subjektets personlige behov og ønsker. Her har jeg trukket frem Erich Fromms teorier om kjærlighet, der den produktive og ansvarlige varianten tar hensyn til den Andres autonomi, integritet og selvstendighet og anses som den ideelle. Man kan strebe etter å betrakte musikken som noe mest mulig ”eget”, til tross for erkjennelsen om at musikken som produkt er uløselig knyttet til menneskets liv og virke. Dette kan for en stor del samsvare med et frihetsbevarende syn på mennesket: Selv om vi unektelig er produkter av en sosial og biologisk virkelighet kan vi like fullt etterstrebe et syn på mennesket der dets Annethet representerer autonomi og frihet. Evnen til å oppfatte det Andre objektivt, som noe eget og annet, vil i lys av denne oppgavens drøfting oppmuntre en bevaring av autonomi og med dette presentere kritisk frigjørende funksjoner. Et syn på menneske og musikk som noe annet og frigjort fra den materielle virkeligheten vil ikke minst understøtte et fravær av direkte nytte og funksjon. Dette kan bevare det Andre fra å bli en for stor del av en mål-middeldiskurs, og

støtter dermed et antiinstrumentalistisk perspektiv. Det kan for øvrig argumenteres for at det i alt som omgir oss finnes en form for nytteverdi, og at funksjonen som middel for noen eller noe i prinsippet ikke kan unngås. Like fullt kan en antiinstrumentalistisk holdning sies å være relevant, om ikke annet for å understøtte en respektfylt og frihetsbevarende forholdsmåte også til det potensielt nyttige og funksjonelle.

I refleksjonen rundt forholdet til det Andre har jeg funnet støtte i dannelsesteori og et materialt dannelsessyn. Denne posisjonen tilskriver lærestoffet i seg selv dannelsesverdi, og lærestoffet utgjør både mål og middel i dannelsesprosessen. Jeg har forsøkt å drøfte hvordan et fokus på lærestoffet ikke kun trenger å utgjøre et ”åk” på skuldrene til den lærende; tvert i mot kan det sies å presentere frigjørende funksjoner. En slik dannelsesteoretisk tilnærming krever på mange måter en hengivelse til lærestoffet, i denne oppgavens tilfelle til musikkens vesen og musikkverket som et ”Du”. I hengivelsen ligger evnen til å forholde seg med den nødvendige respekt og ydmykhet til et autonomt fenomen, det være seg musikk eller medmenneske. Evnen til hengivelse står på mange måter i et motsetningsforhold til visse former for kritisk tenkning, der den kontrollerte distansen forfektes. Utfordringen for en ”hengivelsens kritikk” må ligge i opprettholdelsen av en tilstrekkelig balansegang mellom elevens livsverden og lærestoffets fremmedhet og krav, slik at begges autonomi bevares.

Jeg har forsøkt å argumentere for at klassisk musikk som musikkform har en potensielt frigjørende funksjon, da den i særlig grad kan sies å understøtte en autonomistisk holdning til musikkverket: Den klassiske vestlige tradisjonens fremmedgjøring og objektivisering av kunsten kan hjelpe oss til å se musikken som et eget ”vesen”, noe eget, adskilt og autonomt. Gjennom fremmedgjøringen blir objektet skapt, som noe Annet å forholde seg til. Som variant av den klassiske kunstmusikken har den moderne musikken i tillegg egenskaper som i særlig grad understreker dens autonomi og integritet. Den moderne musikken oppmuntrer ikke til affirmasjon og bekreftelse av forestillinger, men spiller motsigelser og spenninger. Med dette har den evne til å utfordre ulike vaner på for eksempel det kognitive, persepsjonsmessige og følelsesmessige plan, og kan sies å hevde sin integritet ved nettopp ”å si imot”. Den moderne musikken kan på mange måter knyttes til en individuell snarere enn en kollektiv bevissthet; den er selvrefererende og selvbevisst. Dette understreker dens autonomi som eget kunstuttrykk ytterligere, noe som kan sies å gjøre den spesielt egnet i oppøvingen av en autonomistisk forholdsmåte til musikken som det Andre.

Litteratur

- Adorno, Theodor W. (1998) *Estetisk teori*. Oslo: Gyldendal
- Adorno, Theodor W. (1994): *Philosophy of Modern Music*. London: Sheed & Ward
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg (2008): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur
- Arendt, Hannah (2007): "The Permanence of the World and the Work of Art" Fra: *The Human Condition* (1958) Gjengitt i: Susannah Young-ah Gottlieb (red.): *Reflections on Literature and Culture*. California: Stanford University Press
- Boethius (2000): "De Institutione Musica" I: Jørgensen, Harald (red.): *Originaltekster til musikkundervisningens historie*. Norges Musikkhøgskole
- Bollnow, Otto Friedrich (1976): *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København/Oslo: Christian Ejlers' Forlag
- Buber, Martin (2007): *Jeg og Du*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Burill, John, red. (1987): *Kritisk teori – en introduktion*. Göteborg: Daidalos
- Dahlhaus, Carl (1991): *The Idea of Absolute Music*. Chicago/ London: The University of Chicago Press
- Dale, Erling Lars (1990): *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal
- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*. Cambridge: University Press
- DeNora, Tia (2003): *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge: University Press
- Dyndahl, Petter (2006): "Dekonstruksjon av/og/eller/i musikkpedagogisk forskning – noen sentrale perspektiver" I: Nielsen, Frede V. og Siw Graabræk Nielsen (red): *Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 8*. Oslo: NMH publikasjoner 2006:1
- Fromm, Erich (1993) *Det sunne samfunn*. Oslo: Aventura Forlag
- Fromm, Erich (1991): *Om kjærlighet*. Oslo: Aventura Forlag
- Frønes, Ivar (1997): *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hanken, Ingrid & Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Hanken, Ingrid Maria (2004): "Musikkundervisningens etikk" I: Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hanslick, Eduard (1957): *The Beautiful in Music*. Indianapolis/ New York: The Liberal Arts Press
- Hellesnes, Jon (1992): "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep". I: Dale, Erling Lars (red.): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Jorgensen, Estelle R. (1990): "Philosophy and the Music Teacher" I: *Music Educators' Journal*, January 1990
- Kjørup, Søren (1996): *Menneskevidenskapene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kjørup, Søren (1991): *Forskning og samfund. En grundbog i videnskapsteori*. København: Gyldendal
- Klafki, Wolfgang (1996): "Kategorial dannelse". I: Dale, Erling Lars (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Korsgaard, Ove & Lars Løvlie (2003): "Innledning". I: Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Lanza, Joseph (1994): *Elevator Music. A Surreal History of Muzak, Easy-Listening, and Other Moodsong*. New York: St. Martin's Press
- Løvlie, Lars (2003): "Teknokulturell dannelse". I: Slagstad, Rune, Ove Korsgaard og Lars Løvlie, (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag
- Marcuse, Herbert (1980): *Den estetiske dimensjon*. Kritiske bemerkninger til den marxistiske estetikken. Oslo: Gyldendal
- Myhre, Reidar (1971): *Store pedagoger i egne skrifter V. Europeisk reformpedagogikk i det 20. århundre*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag
- Myhre, Reidar (2005): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Neill, Alexander S.(1993): *Summerhill. Radikal barneoppdragelse*. Oslo: Pax Forlag
- Nerland, Monika (2004): "Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogisk virksomhet i vår tid" I: Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy (red.): *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Nielsen, Bent (1973): *Praksis og kritik*. København: Christian Ejlers Forlag
- Nielsen, Frede V. (2006): *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag
- Nietzsche, Friedrich (1995): *Om våre dannelsesinstitusjoners fremtid*. Oslo: Spartacus
- Nyeng, Frode (2003): *Eksistensens filosofi. Om frihet, angst og mening i eget liv*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Paddison, Max (1996): *Adorno, Modernism and Mass Culture. Essays on Critical Theory and Music*. London: Kahn & Averill
- Patel, Runa og Bo Davidson (1999): *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even (1996): *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sennett, Richard (2001): *Det fleksible mennesket. Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skirbekk, Sigurd (1999): *Ideologi, myte og tro ved slutten av et århundre. Sosiologisk kulturteori og funksjonsanalyse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Solstad, Dag (1997): "Om meddelelsens problem I". I: *3 essays*. Oslo: Oktober Forlag
- Sontag, Susan (1964): "Against interpretation" I: Susan Sontag: *Against interpretation*. London: Vintage Books
- Varkøy, Øivind (2001): *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole*. Oslo: NMH-publikasjoner
- Varkøy, Øivind (2003): *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Varkøy, Øivind (2004): "En stille susen. Tre musikalske erfaringer i en kristen kontekst" I: Guldbrandsen, Erling og Øivind Varkøy (red.): *Musikk og Mysterium. Fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Øivind (2007): "Pengene eller livet! Dannelsesteoretiske perspektiver på musikkpedagogisk masterutdanning" I: Nielsen, Frede V., Sven-Erik Holgersen og Siw Graabræk Nielsen (red): *Nordisk musikkpedagogisk forskning, årbok 9*. Oslo: NMH-publikasjoner 2007:3
- Weber, Max (1999): *Verdi og handling*. Oslo: Pax Forlag
- Wormnæs, Odd (1993): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal

- Ödman, Per-Johan (1995): "Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning" I: Jørgensen, Harald og Ingrid M. Hanken (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Oslo: NMH-publikasjoner 1995: 2
- http://www.ordnett.no/ordbok.html?search=fri&search_type=&publications=23 (lest: 15.08.2009)