

På sporet etter den estetiske erfaring

**Om „det estetiske“ i musikkpedagogikk og musikktenkning,
med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og
„det estetiske“ i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen**

Masteroppgave i musikkpedagogikk høsten 2010

Hanne Fossum

Forord

Under arbeidet med denne avhandlingen har jeg hatt utsikt til en byggeplass. Jeg har kunnet følge med på hele prosessen, fra de første målinger og frem til et boligfelt begynte å ta form. Særlig gravingen med de store gravemaskinene har fascinert meg. Jeg har kunnet følge med på hvordan den mangesjiktete grunnen har blitt bearbeidet: først grovarbeidet med knusing av kjempesteiner, flytting av materiale fra ett sted til et annet og tilbake igjen, så sortering av stein i hauger etter størrelse. Siden tilpassing og bruk av steiner og jord til ulike formål, men bortkjøring av det meste.

Det har nesten vært umulig å ikke koble arbeidet på byggefeltet til min egen skriveprosess. Det estetisk-pedagogiske feltet er et kjempemessig felt å gi seg i kast med. Og det handler ikke bare om finkultur! Her dukker det opp både stålullsvamper og teknomusikk. Haugevis med materiale av ulik art har blitt gravd opp: idéer, verdier, kategorier, forestillinger, konsepter, begreper, praksiser, konsepsjoner, (nå holdt jeg nesten på å føye til *personer*, men det hadde vel vært å dra sammenlikningen litt for langt...) Store mengder stoff har samlet seg opp i løpet av denne prosessen, mesteparten må spares til en annen sammenheng. Mye har likevel føyet seg inn i helheten som svar på spørsmål jeg hadde før jeg begynte på dette prosjektet. Likevel er det slik at disse svarene igjen åpner for nye spørsmål.

Det har kjentes som et privilegium for meg å ha anledning til å ta dette masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Her har jeg nytt godt av undervisning på svært høyt nivå, stimulerende utveksling med medstudenter og gode forbindelser til det musikkpedagogiske forskningsmiljøet, både nasjonalt og internasjonalt.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Øivind Varkøy for meget kompetent støtte og viktige impulser i denne prosessen, men også for spennende og interessant utveksling omkring „det estetiske“, som jeg håper kan fortsette.

NMHs bibliotek-ansatte fortjener ros for sin vennlige hjelpsomhet, blant annet med å få tak i nesten uoppdrivelige tyske bøker som var utgått fra forlaget.

Til slutt vil jeg takke min familie som har måtte tåle at jeg til tider har forsvunnet inn i den „estetiske“ verdenen.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Innholdsfortegnelse	2

DEL I

Kapittel 1: Innledning og bakgrunn5

1.1 Innledning5

1.1.1 Hvorfor skrive om den estetiske erfaring?.....	5
1.1.2 Hvorfor undersøke den estetiske erfaring i tysk musikkpedagogikk?.....	6
1.1.3 Innfallsvinkel: Reimer-Elliott-debatten	10
1.1.4 En ideologisk rundreise med start i Norge	10

Kapittel 2: Refleksjoner omkring teori, metode og forskningsdesign11

2.1 Bakgrunn, forforståelse og motivasjon.....11

2.1.1 Forståelsesprosessen hos Gadamer	11
2.1.2 Min egen forforståelse mellom „det tyske” og „det norske”	13
2.1.3 Forskningsinteresse og eget standpunkt i forhold til valg av perspektiv og teori	16

2.2 Hva slags forskning er dette?19

2.2.1 Musikkpedagogisk filosofi og filosofisk metode	19
2.2.2 Om humanistisk vitenskap kontra naturvitenskap	22
2.2.3 Relevansen av Gadamers filosofiske hermeneutikk for det estetiske feltet.....	24
2.2.4 Empiri og forskningsdesign	25

DEL II

Kapittel 3: Begrepsavklaring27

3.1 Estetisk erfaring, estetisk opplevelse, eksistensiell erfaring – hva er hva?27

3.1.1 Bruken av begrepet estetisk erfaring i norsk sammenheng	27
3.1.2 En katalog over sentrale begrepsforståelser i forhold til musikkopplevelsen.....	28
3.1.3 Begrepsbruk i Kunnskapsløftet	28
3.1.4 Forskjellen på opplevelse og erfaring i følge Varkøy	30
3.1.5 Begrepsbruk i en norsk lærebok for kommende musikk lærere	31
3.1.6 Varkøy bortenfor språket og Gumbrecht på denne siden av hermeneutikken	31
3.1.7 Peder Christian Kjerschows plassering av „det estetiske“	33
3.1.8 Plasseringen av den estetiske dimensjonen hos Frede V. Nielsen	34
3.1.9 Frede V. Niensens modell av musikken som mangespektret meningsunivers.....	35
3.1.10 „Estetisk funksjon” og den eksistensielle dimensjonen hos Frede V. Nielsen	37
3.1.11 Sundbergs modell av musikkopplevelsen i Aristoteles’ dannelsesprogram	37
3.1.12 Aristoteles’ musikk syn i forhold til Niensens estetiske funksjon	39
3.1.13 Opplevelsesdimensjonen som gjennomsyrrer den estetiske erfaring: Pathos- fenomenet musikk som samtidig er gjennomtrengt av logos	40

3.1.14 Ytterligere problemer med en ikke gjennomreflektert bruk av ordet „estetisk”	40
3.1.15 Eksistensiell erfaring som møte	42
3.1.16 Det eksistensielle moment hos Dyndahl, Small, Varkøy og DeNora	43
3.2 Oppsummering	48
3.2.1 En katalog over forståelser av begreper som omhandler musikkopplevelsen	48
3.2.2 Modell over katalog med forståelser av det estetiske på norsk grunn	49
Kapittel 4: Den estetiske erfaring hos Reimer og Elliott	50
4.1 Debatten som internasjonalt referansepunkt	50
4.1.1 Innledning	50
4.1.2 Reimers filosofiske konsept og hans kategoriseringssystem	51
4.1.3 Elliotts kritikk av Reimer	53
4.1.4 Min forståelse av Elliott i lys av New Musicology og Tia DeNora	55
4.1.5 Musicking-begrepet og praksikalismen	58
4.1.6 Deweys pragmatisme bak Elliotts praksikalisme	59
DEL III	
Kapittel 5: „Det estetiske“ i tysk sammenheng	62
5.1 Tre små fortellinger om „det estetiske” i Tyskland	62
5.1.1 Innledning	62
5.2 Første fortelling	63
5.2.1 Utviklingen av prosjektet „estetikk som estetisk erfaring“	63
5.2.2 Dantos „Ende der Kunst” og Barthes’ „La mort de l’auteur”	66
5.3 Andre fortelling	68
5.3.1 Estetisk oppdragelse i musikkpedagogisk sammenheng - som allmenndannelse	68
5.3.2 Estetikkbegrepets historie og den estetiske dannelsens basis	70
5.3.3 Estetisk dannelse i Tyskland i nyere tid: fem grunnidéer	70
5.3.4 Første oppdragelsesprogram: Musisk oppdragelse	71
5.3.5 „Ästhetische Erziehung als Wahrnehmungserziehung”	72
5.3.6 Estetisk oppdragelse som „Politisches Erziehungsprogramm”, som „Integrative Musikpädagogik” og som „Forderung aus anthropologischer Einsicht”	74
5.4 Tredje fortelling	77
5.4.1 En ny fortelling om den estetiske oppdragelsen etter millenniumsskiftet	77
5.4.2 Den „entgrenzte“ kunstens estetikk og estetiske oppdragelse	78
5.4.3 Nye impulser fra estetikken til musikkpedagogikken	82
5.4.4 Den estetiske erfaring hos Brandstätter	84
5.4.5 Estetisk erfaring som „Atmosphäre” og som allmenndannelse ”revisited“	88
5.4.6 Oppsummering av de tre fortellingene om „det estetiske“ i Tyskland	90

Kapittel 6: To didaktiske konsepsjoner i tysk musikkpedagogikk.....92

6.1 Første konsepsjon: Christian Rolles „Musikalisch-ästhetische Bildung“.....92

6.1.1 Rolles musikalsk-estetiske dannelsesprogram	92
6.1.2 Den estetiske dannelsens oppgave: musikalsk-estetisk rasjonalitet	95
6.1.3 Ist ästhetische Bildung möglich?	98
6.1.4 Rolles beskjeftigelse med Dewey, Schütz og Kaiser	104

6.2 Estetisk dannelse hos Karl Heinrich Ehrenforth.....109

6.2.1 En flik av Ehrenforths musikkpedagogiske tenkning	109
6.2.2 Ehrenforths fokus på <i>mennesket</i>	111
6.2.3 Musik als Leben	112

Kapittel 7: Avslutning

7.1 Sluttkatalog

7.2 Litteratur	117
----------------------	-----

DEL I

Kapittel 1: Innledning og bakgrunn

1.1 Innledning

1.1.1 Hvorfor skrive om den estetiske erfaring?

Den estetiske erfaring er et begrep som til stadighet dukker opp i internasjonal kunstfaglig, filosofisk og pedagogisk litteratur.¹ I Tyskland har dette begrepet nærmest blitt et motebegrep og et slagord siden det på nytt dukket opp i debatter omkring estetikk i slutten av 1960-årene.² Selve uttrykket *ästhetische Erfahrung* ble i denne forbindelse først brakt i omløp av Hans Robert Jauß i forbindelse med hans *Rezeptionsästhetik*-konsept innenfor litteraturteorien.³ Begrepet ble sentralt i en tenkning som hadde som mål å nyformulere den tradisjonelle, verkorienterte kunstteorien. Den estetiske teorien hadde hittil vært knyttet til verkestetikk⁴, et estetikk-syn som var orientert mot kunstverket. Nå vendte man i stedet oppmerksomheten mot tilegnelsesprosessen i møtet med kunstverket. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittelet hvor jeg behandler den estetiske erfaring på tysk grunn.

I musikkpedagogisk sammenheng har jeg særlig støtt på begrepet estetisk erfaring i engelsk- og tyskspråklige skrifter, ofte i forbindelse med en handlingsorientert pedagogisk-filosofisk tenkning.⁵ Hva ligger det i dette uttrykket? Må det være knyttet til handlingsorientering, eller til kritikk av et verkorientert musikk-syn?

I en skandinavisk musikkpedagogisk kontekst kan mye tyde på at det motsatte er tilfelle. Her kan det se ut til at begrepet for tiden blir forbundet med nettopp verkestetikk og det som måtte forbindes med dette uttrykket: gammeldags, kunstverkorientert musikkundervisning med hovedvekt på passiv lytting til „finkulturell“ musikk.⁶ Dette er en forståelse av begrepet *estetisk erfaring* som vi også finner i David Elliott praksikalistiske musikkpedagogiske tenkning. Det kan igjen bekrefte min hypotese om at skandinavisk musikkpedagogikk i de senere år har vært mer influert av amerikansk⁷ enn av tysk tenkning.

¹ I norsk sammenheng: se for eksempel Danielsen 1995-2000, Guldbrandsen 2002, Dahl 2007, Dyndahl 2008. I tysk sammenheng: for eksempel Küpper und Menke 2003.

² Küpper og Menke 2003: 7. Begrepet estetisk erfaring ble allerede i 1930-årene feiret som det sentrale begrepet i Deweys kunstfilosofi.

³ Jauß 1972.

⁴ Kritikken mot verkestetikken ble på denne tiden i Tyskland målåret av teoretikere som Hans Robert Jauß, Wolfgang Iser og Rüdiger Bubner. Andre som ytret en tilsvarende kritikk i utlandet var den franske filosofen Roland Barthes og den belgiske litteraturteoretikeren og filosofen Paul de Man. Küpper og Menke 2003: 8.

⁵ Rolle 1999, Regelski 2002, Westerlund 2003, Määttänen 2003.

⁶ Knudsen 2010.

⁷ Elliott selv er kanadisk.

I norsk musikkpedagogisk sammenheng blir imidlertid selve begrepet *estetisk erfaring* ikke så hyppig brukt. Her brukes oftere begrepet *estetisk opplevelse*, slik det er gjort i Kunnskapsløftets læreplan i musikk for grunnskolen.⁸ Som et supplement eller muligens en motsetning til den estetiske opplevelsen finner vi her også begrepet *eksistensiell erfaring*. Hva legger forfatterne av Kunnskapsløftet helt nøyaktig i disse begrepene, og er denne forståelsen identisk med begrepene slik de blir oppfattet av elever, lærere og lærebokforfattere?⁹ I noen lærebøker for kommende musikkpedagoger, i annen litteratur og altså i Kunnskapsløftet har jeg funnet en upresis eller en for absolutt bruk av disse begrepene.¹⁰

I Amerika, Tyskland og Norge ser det stort sett ut til å være enighet om at grunnlaget og utgangspunktet for musikkpedagogisk virksomhet på en eller annen måte må være *musikkopplevelsen*.¹¹ Dette er en forutsetning man helt siden antikken har bygd på, og som altså nå Kunnskapsløftet på nytt fastslår.¹² Slik kan det på en måte sies at selve *musikkopplevelsen* er en sentral, for ikke å si *den* sentrale undervisningsgjenstanden vi som musikkpedagoger har å forholde oss til og formidle til elevene.

Hvis det så er slik at kunnskap om basisfaget musikk er en forutsetning for kunnskap om undervisningsfaget musikk, slik det læres i de musikkpedagogiske utdanningene,¹³ hvor mye mer burde ikke presis og gjennomreflektert kunnskap omkring en sentral undervisningsgjenstand som *musikkopplevelsen* forutsettes som en basis for disse utdanningene?

Nærmere detaljer omkring disse refleksjonene vil jeg komme tilbake til i det tredje kapittelet i forbindelse med begrepsavklaringen i forhold til begrepet *estetisk erfaring* og tilstøtende begrep.

1.1.2 Hvorfor undersøke den estetiske erfaring i tysk musikkpedagogikk?

Min interesse for begrepet *estetisk erfaring* spesielt, og for idéen om *det estetiske* generelt, er en av årsakene til at jeg velger dette som tema for min masteroppgave. Siden jeg har bodd i Tyskland i en årrekke, har jeg samtidig et ønske om å finne ut hvilke strømninger i dette henseende som gjør seg gjeldende innenfor den tyske musikkpedagogikken. Jeg har i denne

⁸ Kunnskapsløftet 2006, generell del.

⁹ Øivind Varkøy skriver i forbindelse med sin kritikk av liknende begreper i L 97: „Det er ikke begrepene i seg selv som er hovedproblemet, men bruken av disse, og leserens mulige manglende forutsetninger for å forstå begrepene i forhold til den diskursen de tradisjonelt er knyttet til,“ noe som kan „skyldes liten eller ingen musikkfaglig og estetisk ballast.“ Varkøy 2001: 178.

¹⁰ Eidsaa og Kamsvåg 2004, Olsen og Hovdenak 2007, Knudsen 2010.

¹¹ Reimer 2003, Elliott 1995, Rolle 1999, Kunnskapsløftet 2006. Amerika tar jeg med her fordi Reimer-Elliott-debatten vil være ett av utgangspunktene for undersøkelsen av den tyske estetiske tenkningen.

¹² Sundberg 2000, Kunnskapsløftet 2006.

¹³ Hanken og Johansen 1998: 27.

masteroppgaven valgt å slå sammen disse interessene. Det innebærer at jeg vil undersøke hvilke „fortellinger“ om „det estetiske“ som verserer i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen. Til dels vil det være naturlig å spore disse tilbake i tid eller hente frem eldre fortellinger for å forstå tenkningen i en større sammenheng. I forlengelsen av denne undersøkelsen vil jeg se nærmere på to tyske musikkpedagogisk-filosofiske konsepsjoner som begge på forskjellige måter legger en tolkning av den estetiske erfaring til grunn for sine utkast til hvordan musikkundervisning kan gjennomføres. En av dem er en posisjon som ikke eksplisitt refererer til begrepet estetisk erfaring, men som likevel bygger på en oppfatning av hva som utgjør det spesifikt estetiske elementet ved musikkundervisningen. Her kan det innvendes at alle musikkpedagogiske posisjoner bygger på det estetiske aspektet. Noen vil hevde at det er musikken selv som er det estetiske elementet. Andre vil si at det dreier seg om den musikalske sanseopplevelsen hos mennesket. Atter andre vil hevde at det estetiske ikke nødvendigvis bare handler om musikk, men om alle slags sanseopplevelser. Hva det estetiske og den estetiske erfaring i forhold til musikk kan handle om, og hvordan forståelsen av dette kan varieres i forhold til tid, sted og kultur, vil jeg forsøke å klargjøre under avhandlingens gang.¹⁴

Jo mer jeg har lett etter stoff om dette emnet, desto mer har jeg blitt styrket i min oppfatning av at det ikke bare er de prosesser som har fått navnet estetisk erfaring, som faktisk er det. Mye av den estetiske teorien og filosofien jeg har lest, handler etter min mening også om estetiske erfaringer, selv om dette begrepet ikke eksplisitt blir nevnt.¹⁵ I alle fall gjelder dette dersom man bruker begrepet i dets vide betydning. I sin ytterste konsekvens handler begrepet da om menneskets erkjennelse av verden. Slik kan man si at den estetiske erfaring står for en bestemt måte å være i verden på.¹⁶ Filosofen Martin Heidegger sier i essayet *Kunstverkets opprinnelse* at kunsten avdekker hvordan tingene *egentlig* er. Først gjennom den kunstneriske fremstillingen i Van Goghs maleri av et par bondesko åpenbares sannheten om disse skoene. „Hva er det som er på ferde i verket?“ spør Heidegger. Jo, når det skjer en åpenbaring av det værende, når det værende trer frem og avdekker sin væren, da er sannheten på ferde i verket, da skjer sannhetens hendelse i det.¹⁷ Platon uttrykker i *Staten og Lovene* en liknende tro på kunstens¹⁸ funksjon som

¹⁴ Det er imidlertid tvilsomt om det i det hele tatt er mulig å klargjøre disse begrepene på en fullstendig måte, noe mange musikktenkere er inne på. Aristoteles sier: „Det er nemlig ikke lett å bestemme musikkens virkning (*dynamis*), eller hvorfor man bør dyrke den“. Ove Kristian Sundberg snakker om „kampen for å forstå et fenomen-musikken - som stadig synes å ha noe gåtefullt ved seg“. Sundberg 2000: 8 og 54.

¹⁵ For eksempel bruker Kjetil Jakobsen i sitt forord til Bourdieus *Distinksjonen* uttrykkene „smaksdom“ og „estetisk erfaring“ om hverandre og i samme betydning når han beskriver Kants estetikk, selv om Kant selv bare bruker begrepet „smaksdom“ (Jakobsen i Bourdieu 2002: XXXIV). Også Küpper og Menke bekrefter at uttrykket *estetisk erfaring* er blitt nærmest ensbetydende med begrepet *estetikk* i de senere år. Küpper og Menke 2003: 7ff.

¹⁶ Dette synet kommer frem hos Küpper og Menke (2003: 11): „Ästhetische Erfahrung erscheint als eine Weise, sich in der Welt zu orientieren“. „Den estetiske erfaring fremtrer som en måte å orientere seg i verden på“.

¹⁷ Heidegger [1935/36] 2000: 34ff.

noe som fører mennesket til erkjennelse av en mere virkelig og sannere virkelighet enn den vi umiddelbart sanser i verden.¹⁹

Den erkjennelsen som kunsten og musikken kan bidra med, handler om noe dypt menneskelig, og den gir samtidig innblikk i menneskets eget vesen. Et slikt møte mellom menneske og musikk fører til at mennesket kan oppleve aspekter ved sitt eget liv speilet i musikken. Musikalitetsforskeren Carl Seashore sier: „When you listen, you hear what you are.“²⁰ Hans-Georg Gadamer er inne på noe av det samme når han sier at forståelse er selve det menneskelige livs opprinnelige væremåte, og at all forståelse i siste instans er selvforståelse.²¹ I skandinavisk sammenheng har Frede V. Nielsen fremhevet det samme poenget i sin tenkning omkring musikken som mangespektret meningsunivers, hvor han presenterer en teori om forskjellige meningslag i musikken som korresponderer med tilsvarende lag i mennesket.²²

Fordi den estetiske erfaring forutsetter to parter, i vårt tilfelle mennesket og musikken, må vi ved en undersøkelse av den estetiske erfaring på den ene side ta hensyn til spørsmålet om menneskets rolle i denne forbindelsen. Hva er et menneske? Hvordan erkjenner mennesket verden, ved å sanse eller ved å handle, for eksempel?²³ Her dukker det opp enda et spørsmål, nemlig hva kunnskap om verden er og kan være. Videre må vi spørre hva verden er, det vil i dette tilfelle si: hva musikk er, og da er vi nådd frem til den andre siden i denne relasjonen.

Det blir slik synlig at begrepet estetisk erfaring i seg selv inneholder en rekke komplekse spenningsforhold, og at det henger sammen med flere andre begreper, selv om jeg i utgangspunktet kaller det en relasjon mellom menneske og musikk. Dette konglomeratet av begreper skal jeg i løpet av avhandlingen prøve å vikle fra hverandre og belyse ved hjelp av forskjellige teorier som representerer et stort spenn i tid, fra antikkens tenkning og frem til våre dager. Jeg kan innenfor rammen av denne avhandlingen ikke gå like mye inn på alle disse aspektene, men jeg vil i alle fall tangere dem.

Avhandlingen skal imidlertid ikke bare handle om den estetiske erfaring som fenomen. Jeg vil også ta for meg *formidlingen* av denne erfaringen, hvis den i det hele tatt kan formidles på en måte som yter den rettferdighet, noe det hersker tvil om²⁴. Det er dypest sett formidling av

¹⁸ Det er her snakk om de skjønne kunster i gresk forståelse.

¹⁹ Platon *Lovene bok II og VII*. Jf også Platons huleliknelse i *Staten, bok VII*.

²⁰ Seashore 1947: 201.

²¹ Gadamer 2007: 248. Jeg velger for enkelthets skyld å referere til den danske oversettelsen av Gadamer's *Wahrheit und Methode* i denne avhandlingen, selv om jeg derved må gi avkall på noen nyanser i tekstene.

²² Nielsen 1998: 127ff.

²³ Det kan diskuteres om sansningen er en aktiv handling. Peder Christian Kjerschow snakker om „å passivt la musikken vederfares en for at dens „pathos“ skal fremkalle „pasjoner“ i en. Kjerschow 1991: 17.

²⁴ Jf. Mollenhauer 1990: 484.

estetiske erfaringer musikkundervisning handler om.²⁵ Siden dette er en masteroppgave i musikkpedagogikk, må nettopp formidlingen av den estetiske erfaring være et hovedanliggende. Det innebærer at også det begrepet som på tysk heter *Bildung*, altså dannelse²⁶, må medtenkes. Forestillingen om den estetiske erfaring og formidlingen av denne er nemlig tett knyttet til *Bildungsbegrepet*.²⁷ Dette begrepet kan jeg i rammen av denne fremstillingen ikke drøfte så inngående som det hadde fortjent, men det trenger seg på i forskjellige deler av avhandlingen, særlig i forbindelse med den tyske pedagogiske musikktenkningen i femte og sjette kapittel.

Etter å ha fordypet meg i en mer overordnet filosofisk og metodisk refleksjon i første del av avhandlingen, vil jeg i andre del knytte tenkningen omkring Det estetiske og den estetiske erfaring til konkrete steder og tider. I forbindelse med begrepsavklaringen befinner jeg meg fortrinnsvis enda i dagens Norge. Herfra beveger jeg meg vestover, mot amerikansk-kanadisk tenkning, også fremdeles i vår tid, eller litt før årtusenskiftet. Her vil jeg imidlertid ikke oppholde meg særlig lenge. Det stedet og den tiden jeg særlig vil undersøke, er som nevnt Tyskland rundt årtusenskiftet. Den ene av de to posisjonene jeg etter hvert vil se nærmere på her, er det professor Christian Rolle ved Hochschule Saar som står for. Han har skrevet boken som bygger på hans dissertasjon: *Musikalisch-ästhetische Bildung*.²⁸

Den andre posisjonen er ikke så klart avgrenset, den fremstår heller ikke med ordet *estetisk* som en del av sin profil, og den er en posisjon som har vært i utvikling. Den er åttiåringen Karl Heinrich Ehrenforths posisjon, som samtidig er både eldre og nyere enn Rolles konsept. Den er eldre fordi Ehrenforth begynte å utvikle sin tenkning i konsepsjonen *Didaktische Interpretation*,²⁹ som bygger på Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutikk, allerede i 1970-årene sammen med Christoph Richter. Nyere er den fordi Ehrenforth har videreutviklet sin posisjon opp gjennom årene, slik at den etter min mening likevel fremstår som en ganske moderne tenkemåte akkurat nå, til tross for opphavsmannens høye alder. Ehrenforths utvidede forståelse tar nå høyde for en førbegrepslig eller non-konseptuell erkjennelse. Han forlater med dette delvis den universalistiske bundetheten til språk og interpretasjon som Gadamers filosofiske hermeneutikk kan innebære, og som har dominert deler av dette feltet i de siste tiår. Ehrenforth peker i denne forbindelse på et teoriutkast utenfor musikkpedagogikkens område som kan undersøkes i forbindelse med en nyorientering for musikkpedagogikken,

²⁵ Jf min påstand om musikkopplevelsen som den sentrale undervisningsgjenstand under 1.1.1.

²⁶ Jeg velger i denne avhandlingens videre gang å bruke det tyske begrepet *Bildung* uten oversettelse. Når det av ulike grunner likevel blir naturlig å bruke ordet dannelse, velger jeg denne formen av ordet, og ikke en av de i andre sammenhenger brukte formene *danning* eller *danning*. Ordet dannelse bruker jeg i betydningen *Bildung*.

²⁷ Urban 2009: 8, Rolle 1999: 5.

²⁸ „Musikalsk-estetisk dannelse. Om betydningen av estetiske erfaringer for musikalske dannelsesprosesser“. Rolle 1999.

²⁹ Ehrenforth 1971, Richter 1976.

nemlig Hans Ulrich Gumbrechts „Präsenz-Theorem“.³⁰ Gumbrechts navn støter jeg også på i forbindelse med nyere estetikkrelaterte forskningsprosjekter.³¹ Min beskjeftigelse med Gumbrecht har gitt meg noen nøkler til å forstå hva som skjer i brytningen mellom de ulike konseptene jeg undersøker her. Derfor vil han følge meg med et blikk over skulderen gjennom hele avhandlingen.

1.1.3 Innfallsvinkel: Reimer-Elliott-debatten

Disse to posisjonene speiler på et vis de to amerikansk/kanadiske musikkfilosofiske posisjonene som jeg bruker som innfallsvinkel for min drøfting av de tyske posisjonene. Opphavsmennene til disse to posisjonene, Bennett Reimer og David Elliott, er kjent for sin offentlige krangel om det estetiske. Elliott svarer på Reimers bok *A Philosophy of Music Education* med boken *A New Philosophy of Music Education*.³²

De to tyske posisjonene fremstår imidlertid ikke som et opposisjonspar eller i konflikt med hverandre i det tyske musikkpedagogiske landskapet. Jeg kunne sikkert ha funnet to posisjoner som hadde stått mer markert mot hverandre i Tyskland også. For eksempel kunne jeg ha valgt å se på Adorno versus den musiske bevegelsen, som representerer en tydelig disputt knyttet til estetikkens syn. Jeg ser det imidlertid ikke som noe poeng i seg selv å skulle finne en mest mulig lik tysk parallell til Reimer-Elliott-debatten. Adornos kritikk av den musiske bevegelsen er dessuten allerede velkjent, også utenfor Tysklands grenser, mens disse posisjonene ikke har vært utsatt for så mye eksponering. Dessuten har jeg en personlig interesse i Ehrenforths posisjon, noe jeg skal komme inn på lenger ute i dette kapittelet. Selve Reimer-Elliott-debatten har bare såvidt streift Tyskland, noe som viser hvor liten kontakt man har over språkgrensene.³³ Faktum er likevel at mange ser på debattens virkninger som et paradigmeskifte i musikkpedagogikken, hvor et av de viktigste stridspunktene går på forståelsen av nettopp det estetiske.³⁴

1.1.4 En ideologisk rundreise med start i Norge

Før jeg tar fatt på denne ideologiske rundreisen, vil jeg, som jeg allerede har vært inne på, definere begrepet estetisk erfaring og avklare dets forhold til tilstøtende begrep som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring i musikkpedagogisk sammenheng. Denne avklaringen er det

³⁰ Gumbrecht 2004.

³¹ Se for eksempel Zenck et al.

³² Reimer [1970, 1989] 2003, Elliott 1995. Reimer-Elliott-debatten gikk videre etter utgivelsen av Elliotts bok i diverse tidsskrifter, bl.a. Reimer 1996, Reimer 1997, Elliott 1996. Diskusjonen har også etter 2000 foregått i kjølvannet av debatten, for eksempel innen MayDayGroup. Georgi-Hemming 2005: 57.

³³ Kerz-Welzel 2008.

³⁴ Urban 2009: 8.

nødvendig å knytte til et sted og en tid, siden det er *forståelsen* og *bruken* av begrepene som er interessant. Jeg opplever det som naturlig og relevant å foreta denne avklaringen på norsk grunn.

Til sammen vil dette utgjøre en ideologisk rundreise mellom norsk, amerikansk og tysk tenkning. Denne reiseruten utelukker likevel ikke at det av og til foretas uventede avstikkere til de andre landene, og til andre tider. For eksempel dukker tyskeren Otto Friedrich Bollnow opp i de norske reiseforberedelsene. Kant spøker hele tiden i kulissene. Det er jo ikke slik at man fra før ikke har visst om hverandre over landegrensene. Det musikkpedagogisk-estetiske feltet er et internasjonalt felt, også her har globaliseringen til en viss grad gjort sitt inntog. Likevel er det enda mye vi ikke vet om hverandres tenkning.³⁵ De ulike forståelsene av begrepene omkring musikkopplevelsen vil jeg til slutt i dette kapitlet oppsummere i en slags katalog, presentert i en modell som klargjør hvilke variasjoner og ulike forståelser som er i omløp. Denne katalogen vil jeg så hente frem igjen mot slutten av avhandlingen og supplere med det nye jeg har funnet på denne estetiske „danningsreisen”.

Hvilken betydning har tenkningen omkring den estetiske erfaring og det estetiske i de forskjellige landene? Finnes det noen likheter mellom det som rører seg i Tyskland og det som skjer i de andre landene? Jeg mener at det finnes noen felles trekk, men også noen tydelige forskjeller. Disse vil jeg drøfte mot slutten av avhandlingen, når jeg prøver å samle trådene igjen. Her vil katalogen kunne fungere som et klargjørende analyseredskap.

Avsluttende vil jeg se om jeg kan ha klart å utvinne noen sentral erkjennelse fra utfluktene i de forskjellige lands estetiske sfærer. Kanskje jeg helt til slutt kan våge meg på en konklusjon om mitt materiales eventuelle potensiale til å peke i noen retning for fremtidens tenkning omkring det estetiske og den estetiske erfaring, og en musikkundervisning som bygger på denne.

Kapittel 2: Refleksjoner omkring teori, metode og forskningsdesign

2.1 Bakgrunn, forforståelse og motivasjon

2.1.1 Forståelsesprosessen hos Gadamer

Alvesson og Sköldbberg skriver i sin vitenskapsfilosofi at ingen kommer idémessig tomhendt til en forskningsprosess³⁶. Gadamer kaller dette fenomenet *fordommer* eller *forforståelse*.³⁷ Vår forforståelse handler imidlertid ikke bare om hvilke idéer vi har. Den rommer hele vår personlige historie og vår sosialisering. Det vil si at faktorer som hvor vi kommer fra, hva vi har gjort og hvem vi er blitt påvirket av, er med og bestemmer vår forforståelse. Filosofen Anders

³⁵ Dette fikk jeg bekreftet i mine samtaler med fremtredende tyske musikkforskere under IPSME-konferansen i Helsinki i juni 2010. Mer om dette senere i avhandlingen.

³⁶ Alvesson og Sköldbberg 1994: 23.

³⁷ Begrepet forforståelse ble først lansert av teologen Rudolf Bultmann.

Fogh Jensen skriver: “Jeg forstår en tekst ved at utkaste mine fordomme på den, og disse fordomme er for en stor dels vedkommende allerede spillet os i hende af historien. Menneskets foregreb er dets *herkomst*. Her mødes Gadamer og Bourdieu”.³⁸ Jeg skal i det videre ikke gå nærmere inn på Bourdieus perspektiv, men på Gadamer, og siden knytte dette til min egen forforståelse.

Forforståelsen er hos Gadamer nært knyttet til begrepet horisont. Dette begrepet, som Gadamer har hentet fra Husserls fenomenologi, er en metafor for vår måte å oppfatte verden på. Det kan sies at denne horisonten utgjør rammen for vår forståelse, eller at den er som et relativt forståelsessystem³⁹ som våre forklaringer virker innenfor. Det som skjer når vi opplever at vi forstår en tekst, kaller Gadamer for horisontsammensmeltning. Det oppstår et møte mellom oss og teksten slik at vi kommer frem til et samsvar mellom to horisonter, mellom vår egen forforståelse og de fremmede forestillingene vi finner i teksten. Dette relative systemet er i stadig utvikling, horisonten vår utvides etter hvert som vi oppnår ny erkjennelse.⁴⁰ Denne utviklingen blir ofte fremstilt som en spiral, fordi vår forståelse pendler mellom teksten og vår egen forståelse i en aldri opphørende og stadig nyskapende dialektisk bevegelse. Denne bevegelsen kan vi finne igjen i den estetiske erfaringen, siden den hermeneutiske prosessen og erfaringsprosessen kan sies å ha den samme strukturen. Dette er forøvrig et aspekt som gjør hermeneutisk teori interessant for min avhandling. Gadamer knytter selv erfaringsbegrepet til hermeneutisk teori, i det han fastslår at “den virkningshistoriske bevidsthed har erfaringens struktur”.⁴¹ Han lanserer også begrepet “den hermeneutiske erfaring”,⁴² hvor det tas hensyn til erfaringens historisitet, i motsetning til hva som gjøres i naturvitenskapelig sammenheng.

Hos filosofen Martin Heidegger, som Gadamer delvis bygger sin tenkning på, handler forforståelsen om forståelsen av tilværelsen i sin helhet. Denne helhetsforståelsen rommer hele personens historie, hans erindring og alle hans oppfatninger. Forforståelsen spiller med enten vi vil det eller ikke.⁴³ Merleau-Ponty går så langt som å si at vi som mennesker er *dømt* til forståelse, fordi det i den levde menneskekroppen alltid foregår en umiddelbar tolkning samtidig med sanseintrykkene vi utsettes for.⁴⁴ Valget står derfor ikke mellom subjektiv forforståelse eller forutsetningsløshet, men mellom å være seg bevisst sin forforståelse eller ikke.

³⁸ Fogh Jensen 2003.

³⁹ Her møtes etter min mening til en viss grad Gadamer og Niklas Luhmann, som i sin systemteori beskriver reflekse prosesser innenfor det han kaller psykiske system. Rasmussen 1998.

⁴⁰ Fuglseth og Skogen 2006: 264.

⁴¹ Gadamer 2007: 329.

⁴² Ibid: 329ff.

⁴³ Heidegger [1926] 2007.

⁴⁴ Merleau-Ponty 1962.

2.1.2 Min egen forforståelse mellom „det tyske” og „det norske”

En viktig del av min egen forforståelse i forhold til denne avhandlingen er det faktum at jeg har bodd i Tyskland i tjuetre år, fra 1985 til 2007. Dette oppholdet har formet meg på mange plan, både idé- og verdimessig, og blitt en viktig del av min historie og min helhetsforståelse. Jeg har for eksempel ikke kunnet unngå å legge merke til hva som kjennetegner tysk skolekultur, på godt og vondt, siden mine barn har gått på skole der. I ettertid ser jeg kanskje helst fordelene de har hatt, hvilken rik tradisjon av Bildung de har nytt godt av gjennom sin skoletid. Her må det tilføyes at vi har bodd i Baden-Württemberg, en av de tyske delstatene med de eldste tradisjonene når det gjelder offentlig skolevesen og Bildung, og med de høyeste kravene til lærestoff og elevprestasjoner.⁴⁵ De som har kommet seg igjennom alle gradene i dette skolesystemet, har fått en kulturell bagasje de kan komme langt med, de har blitt *gebildet*. Denne kvaliteten forplanter seg videre til alle deler av samfunnet. Det merkes tydelig når man bor der, for eksempel gjennom aviser, radio- og fjernsynssendinger. Disse speiler ofte “folkesjelen”, men også et folks dannelse, resultatet av den kultur- og dannelsespolitikk som er blitt drevet i landet, slik jeg ser det. Nå kan selvsagt begrepet dannelse i denne betydning og skyggesidene ved et slikt skolesystem diskuteres, temaer jeg imidlertid må la bli liggende i denne omgang.

Disse inntrykkene har tross de nevnte skyggesidene ført til at jeg har fått stor aktelse for den kvalitet og den kulturelle dannelse som gjennomsyrrer det tyske åndslivet. Jeg synes derfor det er synd at impulser fra Tyskland i dag synes å ha mindre innflytelse i Skandinavia enn tilsvarende fra engelskspråklige land, en tendens som synes å gjøre seg gjeldende på flere områder. Den musikkpedagogiske forskningen er ikke noe unntak i så måte, selv om en del av den tyske tradisjonen, særlig den dannelsesteoretiske retningen ut fra Wolfgang Klafki, blir formidlet til resten av verden gjennom dansken Frede V. Nielsens publikasjoner. Et problem er den språklige barrieren. Jeg har registrert at interessen for å lære tysk, i alle fall i Norge, har skrumpet inn i forhold til tidligere tider.⁴⁶ Imidlertid tror jeg ikke at den manglende kontakten bare har med språket å gjøre. Slik jeg oppfatter situasjonen, kan det se ut som at forholdene i Norge i løpet av de siste tiårene har ligget til rette for fremveksten av en livsholdning som passer bedre sammen med impulser fra amerikansk levemåte og tenkning enn med tradisjonelt tysk kultur- og tankegods. Man kan få inntrykk av at „det tyske” i beste fall oppfattes som litt stivt og konservativt⁴⁷, i verste fall som riktig bakstreversk.

⁴⁵ Det var i Baden-Württemberg at den første fastlagte skoleordning i Europa (først bare for gutter) ble innført i forbindelse med den omfattende „Große Württembergische Kirchenordnung“ av 1559.

⁴⁶ Noe også Øivind Varkøy bemerker i innledningen til sin musikkpedagogiske idéhistorie. Varkøy 2000: 15.

⁴⁷ Jfr. Knut Hoem i Aftenposten 22.05.2010: „Jeg synes ikke det er tvil om at berlinerne ikke er helt som andre tyskere. De er hakket mer avslappet i Berlin.“

Det kan også se ut til at det i Norge har blitt mer rom for en holdning som fører til at de kjappe, lettvinde og effektive løsninger får konjunktur⁴⁸. Når en slik tenkemåte får innpass på stadig flere områder i et samfunn, fra bedrifter via pedagogiske institusjoner til helsevesenet, fører det til at mennesker blir tingliggjort i effektivitetens, „velferdens” og „det gode livs” navn. Samtidig blir det, kanskje som en flukt fra det effektivitetsmaskineriet man ellers er en del av i den offentlige sfæren, innenfor privatsfæren lett slik at nytelse og konsum blir målet for mange. For yrkesaktive, stadig mer velstående, men slitne nordmenn og -kvinner blir individuell uavhengighet et sentralt gode, noe som blant annet innebærer at stadig færre kan tenke seg å ha sine gamle foreldre boende hjemme på bekostning av egen karriere.⁴⁹ I stedet må eldre mennesker dopes ned på aldershjemmene for at de ansatte skal rekke over alle arbeidsoppgavene.⁵⁰ Bak kvalitetssikringsprogrammer innenfor utdanningssektoren spøker kravet om effektivitet, idéen til disse er også hentet fra næringslivet.⁵¹ Jeg er klar over at Norge ikke er alene om en slik utvikling, og at den egentlig kan sies å ha pågått siden industrisamfunnet og urbaniseringen begynte å vokse frem. Jeg ser heller ikke bort fra at det også ligger en slags mekanisme i at den som har vært borte lenge, ser med et ekstra kritisk blikk på hjemlandet og kan komme til å idealisere det landet man har forlatt. Likevel kan det for meg se ut til at disse tendensene av ulike årsaker har skutt fart i større grad i Norge enn Tyskland i løpet av de siste par tiårene.

Man kan med Øivind Varkøy si at den ideologien som ligger bak en slik utvikling, er det „markedistiske” menneskesyn. Begrepet „markedisme“ betegner tendensen til å la økonomiske og markedsmessige hensyn bli tidens nye totalforklaringer, å legge alle slags virksomheter under markedstenkningens herredømme. De konsekvenser et slikt menneskesyn får i et samfunn, er i følge filosofen Arne Johan Vetlesen og teologen Jan-Olav Henriksen, som Varkøy viser til, nytelsesideologi, konsumkultur og fortrenkning av aldring, sykdom og andre sider av vår tilværelse som vitner om sårbarhet og grenser.⁵²

Man kan også se en slik utvikling i lys av det som har skjedd i det amerikanske samfunnet, slik filosofen Einar Øverenget beskriver det i sin bok om Hannah Arendt.⁵³ Øverenget viser her til Arendts bok *On Revolution* fra 1963, hvor hun hevder at den amerikanske uavhengighets-

⁴⁸ Om „drømmen om de kjappe løsninger“ i det instrumentaliserte moderne teknokratiske samfunn: jfr. Taylor 1998: 70.

⁴⁹ Aftenpostens forside 09.04.2010: „I Norge kan bare 14 prosent tenke seg å ha sine gamle foreldre boende hjemme. I Tyskland er tallet tre ganger så høyt. Med gode velferdsordninger er vi i europeisk sammenheng lite opptatt av å ta oss av familien selv.“

⁵⁰ Se f.eks. artikkel i Aftenposten 29.05.2007: „Doper ned eldre for at de ikke skal forstyrre naboen sin“.

⁵¹ Stensaasen og Sletta 1996: 47ff.

⁵² Varkøy 2004:18ff.

⁵³ Øverenget 2001.

erklæringen opprinnelig åpnet opp for både offentlig og privat lykke.⁵⁴ Arendt har her antikkens lykkebegrep og bystaten *polis* som forbilde, slik Aristoteles beskriver disse i sitt verk *Politikken*. Aristoteles bygger sitt lykkebegrep på distinksjonen mellom det private og det offentlige liv. Arendt er med Aristoteles av den oppfatning at mennesket er et vesen som beveger seg innenfor begge sfærer. Det kan oppnå lykke både innenfor den private og den offentlige sfæren, om ikke disse sfærene blir blandet sammen. Den private lykken ivaretas gjennom dekningen av de naturlige behov innenfor privatsfærens fire vegger. Offentlig lykke kan mennesket oppnå gjennom å delta i utformingen av det offentlige og genuint politiske rom. Dermed kan individet realisere sitt spesifikt menneskelige potensial, det som uttrykker menneskets frihet til å handle og skape nye begynnelse. Den lykken som mennesket kan finne i det offentlige liv, består altså i å ta del i en aktivitet som er fri og ikke diktert av nødvendighet.⁵⁵ Det å ta del i det offentlige liv er sågar nødvendig for å leve et fullverdig liv som menneske, hevder Arendt.

I det amerikanske samfunnet overtok imidlertid etter hvert jakten på den private lykken, slik at denne ble den dominerende drivkraften i samfunnet.⁵⁶ Einar Øverenget beskriver videre hvordan Arendt ser utviklingen i de fleste vesteuropeiske land som en utvikling mot en liberalistisk oppfatning av hvordan den demokratiske deltakelsen skal arte seg. Om Arendts tanker angående dette skriver han: „Den dagen alle kan konsentrere seg utelukkende om sitt privatliv, er den liberalistiske utopi virkeliggjort.“⁵⁷

Den sterke økonomiske veksten i Norge i de senere år ser ut til å forsterke inntrykket av disse tendensene. I en slik tenkning kan verdier som nøyaktighet, grundighet, fordypning, ettertenksomhet, altså tradisjonelle tyske verdier, lett bli som sand i maskineriet å regne. Høflighet, dannelses, respekt – noe som kanskje kan måles i hvordan man behandler sine foreldre når de blir gamle, hører også med blant de tradisjonelle, noen vil si konservative tyske verdier.⁵⁸ Slike verdier kan etter min oppfatning imidlertid også betraktes som uttrykk for menneskelighet.

Også innenfor underholdningsindustrien og til dels innenfor kulturlivet ser jeg tegn til en angloamerikansk dominans i Norge i dag. Man kan nesten få inntrykk av at det som gjør Tyskland interessant, er at det er et potensielt stort *marked* - for norske artister, for eksempel. Jeg har merket meg at navn som Mari Boine og Kari Bremnes er kjente navn i mange tyske

⁵⁴ Øverenget 2001: 167ff.

⁵⁵ For øvrig ikke ulikt betingelsene under diagogé-dimensjonen i Aristoteles' musikkpedagogiske dannelsesprogram under punkt 3.1.11.

⁵⁶ Øverenget 2001: 172.

⁵⁷ Ibid: 210.

⁵⁸ Allan Bloom kaller dette „gammeleuropeisk tankegang“, i det han siterer Kant om målet for de etiske maksimer: „å forsone menneskets naturlige egoisme med dets sosiale behov og plikter“. Bloom 1979: 3.

småbyer,⁵⁹ mens man i Norge ikke vet så mye om tilsvarende tyske kunstnere. Det kunne se ut som om det skulle eksistere en utelukkende ensidig gjennomtrengelig membran mellom våre kulturer som ved en slags osmosefunksjon bare tillater utsiving, men ikke innsiving av impulser.

Når det gjelder akademiske impulser, er det vel imidlertid ikke på samme måte. Det er en kjent sak at det foregår en livlig utveksling innenfor mange fagområder, for eksempel innen naturvitenskapelige og tekniske fag, og på musikkens område innen utøvende virksomhet. Dog ser det altså ut til at også den tyske musikkpedagogikken har havnet i en litt isolert posisjon, noe jeg her vil prøve å bøte på. Det finnes allerede bestrebelser i denne retning. Den tyske Alexandra Kerz-Welzel er i ferd med å snu denne trenden. Hun formidler særlig mellom amerikansk og tysk tradisjon gjennom sine mange vitenskapelige artikler, for eksempel om ulike forståelser av sentrale begreper som *Bildung* og *Didaktik*, men også om andre temaer.⁶⁰ Min bakgrunn fra Tyskland utgjør altså en viktig del av min forforståelse i forhold til temaet for denne masteroppgaven. Også på en annen måte spiller min forforståelse en rolle.

2.1.3 Forskningsinteresse og eget standpunkt i forhold til valg av perspektiv og teori

De valgene jeg tar i forhold til innhold og teori, er også uttrykk for min forforståelse. Det at jeg for eksempel har valgt å referere til Gadamer, vitner om at jeg beveger meg innenfor en modernistisk tradisjon, uten at jeg derved vil føle meg forpliktet til å sverge troskap mot denne alene. Alene tittelen på Gadammers hovedverk *Wahrheit und Methode*⁶¹ avslører at han er modernist. Han tror fremdeles at det finnes en sannhet å oppdage i tekster eller i kunst, i motsetning til en såkalt postmoderne holdning, som står for enten det synet at det ikke lenger finnes noen sannhet, eller at enhver skaper sin egen sannhet, slik konstruktivismen i sin ytterste konsekvens vil tilsi. Gadamer uttrykker en tro på „noe” som kan komme til uttrykk gjennom kunsten, noe som ikke bare er skapt av mennesket under erkjennelsesprosessen. Om man skal kalle dette „noe” for sannhet eller ikke, er for meg ikke så vesentlig. Hva er det som kan påstås å være sant i verden? Kan forskere innenfor naturvitenskapene være helt sikre på at deres erkjennelser er sanne? For Friedrich Nietzsche er selv disse „sannhetene” illusjoner, altså menneskelige forestillinger, man har bare glemt at det er det de er: „Die Wahrheit sind Illusionen, von denen man vergessen hat, das sie welche sind”.⁶²

⁵⁹ Mari Boine opptretr jevnlig i kulturklubben Manufaktur i småbyen Schorndorf, Kari Bremnes har opptrådt ved festspillene i Ludwigsburg. Jeg vil hevde at skriveriene i norske aviser omkring den tyske grand-prix-vinneren „Lena” utgjør et unntak, av grunner jeg ikke skal gå inn på her.

⁶⁰ Kerz-Welzel 2008.

⁶¹ Gadamer [1960] 1993.

⁶² Nietzsche 1976: 611. Sannheten består av illusjoner, man har bare glemt at det er nettopp det de er.

Som vi skal se hos blant andre Gumbrecht senere i avhandlingen, går det også an å referere til Gadamer *uten* en forestilling om en sannhet med stor S som kunsten skal avdekke.⁶³ Gadamer selv åpner faktisk opp for en konstruktivistisk tenkning, slik jeg ser det. Selve den hermeneutiske prosessen kan sies å være en i alle fall delvis konstruktivistisk prosess, fordi den forutsetter menneskets aktive medskapning. Tolkning av „virkeligheten” eller verden har et produktivt moment. Som nevnt ovenfor kan denne prosessen til en viss grad sammenliknes med elementer fra Niklas Luhmanns systemteori. Gadamers horisontsammensmeltning kan også sies å foregå innenfor et relativt system, i individets forestillingsverden i utveksling med verden. I Luhmanns systemteori kan man også snakke om en utveksling av forståelse mellom individet i sin selvreferensielle tilstand og en „tekst”, som altså er omverdenen, selv om Luhmann ville kalle dette „utlikning og reduksjon av kompleksitetsforskjeller gjennom seleksjon og rekonstruksjon”⁶⁴. Disse „tekstene” er i det refleksivt moderne ikke lenger „de store fortellingene” som man kanskje vil si at Gadamers hermeneutikk forholder seg til, men „små fortellinger” som ikke er tilordnet noen bestemt overordnet instans som „Gud” eller „fornuften”. Systemene i Luhmanns teori kan heller sies å kretse rundt mindre og oppsplittede eller „utdifferensierte” sentre og „sannheter”, „hver sin fornuft”.

Forskjellen mellom Gadamers og Luhmanns relative systemer og tolkningsteorier ser jeg personlig i at Gadamers refleksive søkebevegelser kan sies å bevege seg på et *vertikalt* plan, de „går i dybden”, mens jeg vil hevde at Luhmanns systemer kan sies å bevege seg mer på et *horisontalt* nivå. I dette „horisontale” ligger fra min side også en forestilling om sosial utveksling. Denne strukturen ser jeg gå igjen i de tankesystemene jeg skal behandle i tilknytning til de musikkpedagogiske posisjonene i de kommende kapitler. Det handler her om den tenkningen som etter min oppfatning har mottatt impulser fra New Musicology, som jeg vil hevde fletter nett og systemer av utveksling på et horisontalt nivå, mens andre posisjoners bakenforliggende tenkning skaper vertikale forbindelser. Mine egne forestillinger og mitt verdisystem i forhold til denne imaginære tankemodellen vil jeg nok plassere til å ligge på skrått mellom koordinatene, slik at jeg egentlig faller mellom to stoler. En refleksivt moderne tolkning av min posisjon ville kanskje beskrive min virksomhet som „reaktualisering av førmoderne sikkerheter”⁶⁵, mens jeg selv vil hevde at jeg ikke sitter på denne stolen heller, selv om jeg kanskje har visse sympatier på grunn av min tilknytning til „gammeleuropeisk tankegang”. Kanskje jeg med Lyotards beskrivelse av en postmoderne holdning samtidig ønsker å utøve „en forfinet følsomhet overfor

⁶³ Gumbrecht 2004.

⁶⁴ Min formulering etter Luhmann, her fra Rasmussen 1998: 41ff.

⁶⁵ Jf. Rasmussen 1998: 13ff.

forskjellene og en styrket evne til å holde ut det inkommensurable”, slik at jeg kan beskrive min virksomhet som et ønske om å *rekonstruere* den „gammeleuropeiske tankegangen”.⁶⁶

Det synes for meg altså ufornuftig å benekte at mennesket til en viss grad skaper sin egen sannhet og sin egen kunnskap, slik konstruktivistiske læringsteorier hevder. Hva skulle ellers mennesket med sin frie vilje og sin forestillingsevne? Etter min oppfatning må imidlertid ingen av disse posisjonene nødvendigvis utelukke at det finnes noe som er større enn mennesket eller ligger utenfor dets umiddelbare fatteevne, eller noe som mennesket ikke har kontroll over. Det er kanskje her jeg tar et skritt videre - eller tilbake, alt etter som man definerer det, i forhold til konstruktivistisk tenkning og Luhmanns systemteori. Jeg opplever at ordet *kontroll* kan bli et sentralt begrep når jeg skal skille mellom de posisjonene jeg undersøker i denne avhandlingen og den bakenforliggende tenkningen som bærer dem.

Jeg har altså en forestilling om „underet” som av og til kan skje i forbindelse med menneskers møter med ord, kunst eller musikk. Et slikt under kan beskrives med et gammelt tysk ord: *Widerfahrnis*. Man kunne oversette det med vederfarelse, noe som imidlertid ikke hjelper stort, fordi dette ordet nærmest har forsvunnet ut av det norske vokabularet. På tysk snakker man om den *Widerfahrnischarakter* som en estetisk erfaring besitter,⁶⁷ og mener med det at noe hender med en i møtet med kunstverket, noe som ligger utenfor ens eget kontrollområde. *Widerfahrnis* blir også oversatt til engelsk med *experience*, og da er vi tilbake til den estetiske erfaring igjen. Begrepet *Widerfahrnis* kan knyttes til den tyske filosofen Wilhelm Kamlah, som blant annet studerte hos Heidegger.⁶⁸ For Kamlah er *Widerfahrnis* et sentralt begrep som står for hendelser som treffer oss uforberedt, uten at vi kan gjøre noe fra eller til, som fødsel og død, søvn eller bevisstløshet. Begrepet står også for andre eksistensielle hendelser som ikke skjer som følge eller virkning av menneskets egne handlinger. Disse hendelsene kan komme upassende på mennesket, og de har den karakter at mennesket må ta stilling til dem: enten man aksepterer at det skjer, eller man står imot.⁶⁹ Denne beskrivelsen minner om Otto Friedrich Bollnows møtebegrep, som blir karakterisert på en liknende måte.⁷⁰ Hos Bollnow blir møtebegrepet brukt direkte i forbindelse med kunst og pedagogikk, mens det hos Kamlah mer dreier seg om et allment begrep. I alle fall er dette begreper som på hver sin måte beskriver opplevelsen av at noe uventet, ukontrollerbart og eksistensielt betydningsfullt kan skje i møter med kunst og musikk.

⁶⁶ Lyotard 1982: 9.

⁶⁷ Urban 2009: 8, Richter 2009: 43, Brandstätter 2008: 49.

⁶⁸ Kamlah har også studert både teologi og musikkvitenskap.

⁶⁹ Kamlah 1972 §3: 34 ff.

⁷⁰ Bollnow 1969.

Min undring over dette „underet” sammen med interessen for det bevegelige og ukontrollerbare som ligger i kjernen av begrepet estetisk erfaring er min sterkeste motivasjon for å nærme meg dette temaet. Denne interessen er det vel også som trekker meg mot Ehrenforth og hans interesse for det ikke-konseptuelle.

2.2 Hva slags forskning er dette?

2.2.1 Musikkpedagogisk filosofi og filosofisk metode

Jeg velger her å knytte sammen refleksjoner omkring teori, metode og forskningsdesign i et felles kapittel. Det teoretiske fundamentet jeg bygger avhandlingen på, bestemmer til en viss grad metoden og forskningsdesignet. Alvesson og Sköldberg bekrefter i sin bok *Tolkning och reflektion* at det kan være tilfelle: „Metod kan (...) inte frikopplas från teori, då antaganden och begrepp i någon mening bestämmer tolkningar och gestaltningar av föremålet för studien“.⁷¹ Dette skal jeg i det følgende utdype.

Mitt teoritilfang til denne avhandlingen består for en stor del av litteratur hentet fra musikkfilosofiens og musikkestetikkens områder.⁷² Det peker mot at dette må bli en filosofisk avhandling, i alle fall delvis. Også det at jeg selv reflekterer videre omkring de tekstene jeg undersøker, peker mot en slik slutning. Videre setter jeg de forskjellige idéene sammen på nye måter, knytter dette nye til andre filosofers og tenkeres arbeider igjen i nåtid og fortid, og til idéenes anvendelse i konsepter som grunnlag for musikkundervisning. Man kan muligens si at det da er pedagogisk filosofi dette handler om, samtidig som at det handler om estetisk teori og musikkfilosofi. Til sammen kunne det kanskje kalles musikkpedagogisk filosofi.

Hvis jeg avleder fra Alvessons og Sköldbergs utsagn ovenfor at den teorien jeg bruker, gir et pekepinn om metoden, kommer jeg også til at metoden må ha med filosofi å gjøre. Kan man imidlertid snakke om *filosofisk metode*?

Bennett Reimer gjør for så vidt det i begynnelsen av sin bok *Philosophy of Music Education*. Han sier om de „metodene som brukes i filosofisk arbeid“, som han bruker i boken, og om hensikten med filosofisk arbeid:

Throughout the book *the methods of philosophical work* will be employed- critical analysis, synthesis, and speculative projection of ideas - and the purpose of philosophical work will be pursued, to create meanings by which we can live better lives.⁷³

⁷¹ Alvesson & Sköldberg 2007: 14.

⁷² Skillet mellom musikkestetikk og musikkfilosofi er i følge Øivind Varkøy flytende. Selv om musikkfilosofien regnes som et større, mer altomfattende område, gjerne knyttet til livsanskuelser og ideologiske forestillinger, kan musikkestetikken og musikkfilosofien betraktes som supplerende, nært beslektede disipliner. Begge tar for seg spørsmål om musikkens „vesen“, „mening“, „verdi“ eller „hensikt“ (Varkøy 2003: 19 fg).

⁷³ Reimer 2003: 6, min utheving.

Min fremgangsmåte i denne avhandlingen, slik jeg beskriver den ovenfor, passer sammen med denne metodebeskrivelsen. Reimer sier at filosofisk metode handler om analyse av idéer, mens jeg tilsvarende sier at jeg reflekterer omkring de tekstene jeg undersøker. Videre handler hos Reimer metoden om å lage synteser av idéer, hvor jeg sier at jeg setter forskjellige idéer sammen på nye måter. Til slutt nevner Reimer spekulativ projeksjon av idéer, hvor jeg snakker om anvendelse av idéene på konkrete konsepsjoner og praksiser. Hvis jeg skal sammenlikne mitt arbeid med Reimers beskrivelse, må min fremgangsmåte altså være blant de „metodene som brukes i filosofisk arbeid.“

Hva er så forskjellen mellom filosofi og refleksjon? Den amerikanske bruken av ordet „philosophy“ korresponderer ikke helt med den europeiske bruken, noe som er tilfelle med flere av begrepene innen pedagogisk forskning.⁷⁴ I Tyskland ville man ikke være så rask med å bruke ordet „filosofi“ om egen tenkning, mens det i engelskspråklige land ikke synes å være så uvanlig.⁷⁵ Refleksjon kan kjennes som et litt mindre pretensiøst ord. Likevel velger jeg å bruke ordet filosofi nærmest ensbetydende med refleksjon, uten at jeg dermed vil kalle meg filosof bare fordi jeg reflekterer og filosoferer. Denne tittelen forbeholder jeg dem som har studert filosofi eller har det som sitt arbeid, eller de store filosofer opp gjennom historien.

Øivind Varkøy skriver i begynnelsen av sin bok *Musikk, strategi og lykke* at enhver forfatter av og til bør spørre seg selv hvorfor andre bør lese det han skriver. Et av svarene Varkøy gir på sitt spørsmål til seg selv, er at musikkpedagoger, som er en av målgruppene for hans bok, trenger å reflektere over både undervisningsgjenstanden musikk og grunnleggende pedagogisk-filosofiske spørsmål. En slik refleksjon vil etter hans mening utgjøre et sentralt fundament for så vel deres undervisningspraksis som for egen musikkpedagogisk tenkning.⁷⁶ Et av de temaområdene musikkpedagogene skal reflektere over, er samtidig bokens programerklæring: en anti-instrumentell tenkning. En slik tenkning innebærer blant annet også argumentet om musikkens potensielle bidrag til menneskers livskvalitet,⁷⁷ i motsetning til et musikk- og menneskesyn som gjør musikken til et praktisk-politisk redskap og mennesket til et manipulerbart objekt.

⁷⁴ Andrea Kerz-Welzel skriver i artikkelen “Towards Europe?” (2003: 47) at begrepet *Philosophy* i den angloamerikanske forståelse brukes i en spesiell betydning som omfatter teori og praksis, altså både i en vitenskapelig og en mer hverdagslig forstand, i motsetning til den tradisjonelle tyske forståelsen, som fremdeles holder på den vitenskapelige meningen av begrepet. I den samme artikkelen skriver hun om uttrykket *Music Education* som også har en for europeere ikke selvfølgelig betydning, det står for både konkret musikkundervisning i skolen og for vitenskapelig musikkpedagogisk refleksjon (2003: 51).

⁷⁵ Jf. Ford 2010.

⁷⁶ Varkøy 2003: 9.

⁷⁷ Ibid: 119.

Reimer er i sitatet ovenfor inne på noe av det samme som Varkøy. Han gir en forklaring på hva hans filosofering spesielt, og hva filosofi generelt skal være godt for: å skape meninger som kan bidra til et bedre liv for menneskene. Også Reimer er altså opptatt av livskvalitet.

Hensikten med min tenkning i denne avhandlingen er vel også å tenke kloke tanker om musikkundervisning. I siste instans vil mitt tenkearbeid kunne nå frem til menneskene, til pedagoger og elever, og bidra til gode og rike opplevelser for dem i forbindelse med musikalske erfaringer. Dermed kan man også for min del si at det handler om livskvalitet. Dette anser jeg for å være et av de mest sentrale og tidløse argumentene i filosofiske debatter omkring musikkens mening og verdi.

Reimer beskriver videre hva filosofi egentlig er, at ordet kommer fra det greske *philo*, som betyr å elske, og *sophia*, som betyr visdom, eller læren om visdom. Han forklarer filosofi slik:

Philosophy is a way of loving wisdom by thinking carefully and exactingly about it. It is not science as we have come to understand that word in the modern world, but science in the sense of systematic, precise reflection about ideas, beliefs, values and meanings.⁷⁸

Filosofi i denne sammenhengen handler altså om å tenke nøyaktig gjennom og reflektere over idéer som har med musikk og musikkundervisning å gjøre, motivert ut fra en kjærlighet til visdom. Den filosofiske metoden og motivasjonen for å bruke den er her altså tett knyttet sammen, noe som er en av grunnene til at jeg har valgt å ha med motivasjonsaspektet under overskriften „hensikten med filosofisk arbeid“ i dette kapittelet.

Den samme forbindelsen til det etiske aspektet finner vi også hos Aristoteles. Jeg ser en forbindelse mellom Reimers forståelse av ordet *visdom* i definisjonen ovenfor og Aristoteles' forklaringer av begrepene *phronesis* og *sophia*. Aristoteles selv skiller i den nikomakiske etikken⁷⁹ mellom disse to begrepene, hvor de utgjør to av de fem grunnholdningene, eller de fem intellektuelle dyder, som sjelen kan nå frem til sannheten gjennom. *Sophia* eller visdommen er hos Aristoteles den mest nøyaktige form for viten, han kaller den „kroningen av den vitenskapelige forståelse av de mest ærverdige ting“. ⁸⁰ *Phronesis* står for en klokskap som evner å gi passende svar, også i handling, på spesifikke utfordringer. Med denne klokskapen skal man i ethvert enkelttilfelle, ved å ta hensyn til både etiske og fornuftsmessige aspekter, kunne oppnå å finne gode, tilbørlige og gagnlige løsninger på problemer. Det er altså en praktisk, handlingsorientert klokskap. Forskjellen mellom dem er at *sophia* alltid er den samme, mens *phronesis* er forskjellig fra tilfelle til tilfelle. Det går an å være vis, men ikke klok. Aristoteles nevner

⁷⁸ Reimer 2003: 6.

⁷⁹ Aristoteles 1999: 112ff.

⁸⁰ Ibid: 117.

eksempelet med Anaxagoras og Thales som nok hadde kunnskap om „usedvanlige, forunderlige, vanskelige og guddommelige ting“, de hadde altså visdom. Denne kunnskapen var imidlertid unyttig, siden de ikke evnet å søke de menneskelige goder, de hadde ikke samtidig klokskap til å anvende visdommen slik at den nådde frem til menneskene.⁸¹ I henhold til Aristoteles må det altså være en blanding av disse to, både *sophia* og *phronesis*, både visdom og klokskap, for at den høyeste viten skal kunne anvendes til menneskenes beste. Det er altså viktig å vite hva visdommen og klokskapen skal brukes til, og det er her det etiske aspektet kommer inn. Slik visdom og klokskap bør vel høre hjemme i en musikkfilosofi som har som et av sine virkefelt å skulle legitimere musikkundervisning og musikkbruk i et samfunn, og dermed være med og styre et folks utvikling og dets dannelse, i bunn og grunn. Jeg opplever at det er denne slags visdom Reimer vil knytte seg til og prøver å anvende gjennom sin filosofering, selv om noen av dem som støtter den praksikalistiske retningen kanskje vil si at Reimer utelukkende anvender *sophia* i sin filosofi, og at *phronesis* er forbeholdt praksikalistene.⁸²

2.2.2 Om humanistisk vitenskap kontra naturvitenskap

Reimer problematiserer i sistnevnte sitat samtidig skillet mellom den naturvitenskapelig dominerte kvantitative forskningen og kvalitativ forskning. På den tiden da Reimers bok ble utgitt for første gang, i 1970, var det muligens enda mere påkrevet for en som driver med denne slags forskning å kjempe for sin legitimitet innenfor vitenskapen. Siden den gang har det skjedd mye i forhold til holdninger overfor kvalitativ forskning, og man kunne tenke at det ikke lenger skulle være nødvendig å måtte argumentere for at også dette er forskning. Kåre Fuglseth skriver i sin vitenskapsteori: „I humanistisk og samfunnsvitenskapleg forskning er det no ikkje-kartesianske og ikkje-positivistiske modellar som gjeld. Den fremste eksponenten for denne tenkinga finn vi i hermeneutisk teori, tolkingsteori“.⁸³ Gadamer selv, vel den fremste representanten for hermeneutikken, påpeker imidlertid at dette problemet ikke har mistet sin aktualitet, og kanskje aldri kommer til å gjøre det: „Faktisk har absoluteringen af ’videnskabens’ ideal en fascinationskraft, der hele tiden medfører den opfattelse, at hermeneutisk refleksion er genstandsløs.“⁸⁴

⁸¹ Ibid: 117ff.

⁸² For eksempel kan det se slik ut i Regelski 2005: 16: Regelski støtter seg her på Aristoteles’ *praxis*-begrep når han argumenterer for praksikalismen og mot musikk som „estetisk“ undervisning. *Praxis*, sier han her, er styrt av *phronesis* som etisk dimensjon.

⁸³ Fuglseth 2006: 262. Hans Ulrich Gumbrecht, som jeg lar komme til orde lenger ute i avhandlingen, ville imidlertid ha protestert på dette utsagnet. Han mener at hermeneutikken i seg selv er kartesiansk i sitt vesen, siden den forutsetter at det finnes en virkelighet bak den sansede virkelighet, her teksten. Denne bakenforliggende virkeligheten er det etter Gumbrechts oppfatning målet for hermeneutikken å oppdage, og den blir oppfattet som mer virkelig enn den sansede virkeligheten, som den *egentlige sannheten* om verket. Gumbrecht 2004.

⁸⁴ Gadamer 1993: 486.

Denne iakttagelsen ligger som en bakenforliggende motivasjon for Gadamer i hans *Wahrheit und Methode*, etter min oppfatning. Han skriver selv i forordet at boken er et forsøk på å sette opp et bolverk mot „det universelle krav om videnskabelig metodelære” som utgår fra naturvitenskapenes dominans.⁸⁵ Han vil „opsøge den sandhedserfaring, der overskrider den videnskabelige metodelæres kontrolområde, og [...] spørge til denne erfarings legitimitet.”⁸⁶ Det innebærer at Gadamer vil prøve å trenge ned til både naturvitenskapens og åndsvitenskapenes *betingelser*, for på den måten å legitimere sin filosofiske virksomhet: ”Hermeneutikken har [...] videnskabsteoretisk relevans, for så vidt den afdækker sandhedsbetingelser inden for videnskaberne, der ikke ligger i, men *forud for forskningens logic* (...)”⁸⁷ Allerede i 1846 så Søren Kierkegaard problemet med å bruke naturvitenskapelig logikk på åndsvitenskapenes områder: “Al Fordærvelse vil tilsidst komme fra Natur-Videnskaberne. [...] Men især bliver al saadan Videnskabelighed farlig og fordærvelig, naar den ogsaa vil ind på Aandens Gebeter.”⁸⁸ Gadamer er på linje med Kierkegaard når han, som allerede nevnt i en annen sammenheng ovenfor, skriver at „forståelse er selve det menneskelige livs oprindelige væremåde”.⁸⁹ Thomas Tim Jensen skriver i sin anmeldelse av *Sandhed og metode*: Forståelse er altså i bunn og grunn selvforståelse, noe naturvitenskapen glemmer, fordi den objektiverer og instrumentaliserer naturen, inklusive den menneskelige natur, der netop er mere end natur, nemlig ånd”.⁹⁰

I Norge har filosofen Hans Skjervheim gitt viktige bidrag til en liknende tenkning. Han hevder at det å ville bedrive humanistisk vitenskap etter modeller fra naturvitenskapen, fører til at man bommer på det spesifikt menneskelige, som består i at mennesket har en intensjonal bevissthet. Om man utelukkende analyserer mennesket ut fra ytre observerbar atferd, og ut fra det beregner hvilke midler som skal til for at mennesket skal nå bestemte mål, som i behaviorismen, for eksempel, reduserer man mennesket til en ting. Skjervheim gir den filosofiske retningen *positivismen* skylden for en slik tenkning, en retning han mener har blitt svært toneangivende i det norske samfunnet, ikke minst innenfor utdanning og pedagogikk.⁹¹ Både Skjervheim og Gadamer ser altså på ingen måte at faren er over for positivistiske tendenser innen humanvitenskapene, selv om Fuglseth altså skriver ovenfor at det nå er ikke-positivistiske tankemodeller som gjelder.

⁸⁵ Ibid: 1.

⁸⁶ Ibid: 1.

⁸⁷ Gadamer 1993: 484, min utheving.

⁸⁸ Kierkegaard: Pap, VII, 1 A 186, her i Thulstrup 1968: 123ff.

⁸⁹ Gadamer 2007: 248.

⁹⁰ Jensen 2004.

⁹¹ Skjervheim 1996.

2.2.3 Relevansen av Gadamers filosofiske hermeneutikk for det estetiske feltet

En viktig bok i mitt teoritilfang er, som det vel allerede fremgår av mine henvisninger, Hans-Georg Gadamers hovedverk *Wahrheit und Methode*.⁹² For det første blir det naturlig å knytte mine undersøkelser til Gadamers hermeneutikk fordi det etter min mening kan kategoriseres som estetisk teori, i alle fall store deler av det. Det gjør det særlig egnet til å belyse forskning på det estetiske feltet. For det andre er den hermeneutiske metoden egnet til å tolke den estetiske erfaring som et møte mellom menneske og musikk, hvor jeg ser mennesket som mere enn natur: hvor det også er ånd, slik Jensen sier det ovenfor. For det tredje er faktisk en av de tyske posisjonene jeg skal undersøke, som jeg allerede nevnte ovenfor, bygget på Gadamers hermeneutiske filosofi, nemlig konseptet *Didaktische Interpretation*. Ehrenforth og Richter, som utviklet dette konseptet, syntes vel også den gangen at Gadamer egnet seg godt til å matche musikkpedagogikkens problematikk og muligheter. Det at Ehrenforth nå ser ut til å ha tatt et skritt videre ut av Gadamers begrepsbundethet og i stedet åpner opp for en ikke begrepsbundet musikkestetisk forståelse, minsker ikke Gadamers aktualitet. Gadamer er likevel fremdeles Ehrenforths referanse, den han her setter sin tenkning opp mot. Også „ikke-hermeneutikeren“⁹³ Hans Ulrich Gumbrecht kommer forbausende nok, som en av anmelderne av Gumbrechts bok bemerker,⁹⁴ til syvende og sist tilbake til Gadamer og bruker ham som „kronvitne“ for å legitimere sin posisjon „diesseits der Hermeneutik“⁹⁵, som vi skal se mot slutten av avhandlingen. Disse omstendighetene gjør det altså svært relevant for meg å referere til *Wahrheit und Methode*.

Gadamer tror at kunsten kan ha den rollen at den avdekker sannheten, noe overskriften over den første delen av boken vitner om: „Første del: Frilæggelse af sandhedsspørgsmålet ved hjælp af kunsterfaringen“.⁹⁶ På dette punktet er Gadamer inspirert av Heidegger, som i *Kunstverkets opprinnelse* taler om avdekkingen av sannheten om tingen i kunsten, som vi så ovenfor.⁹⁷ I andre og tredje del viser Gadamer så hvordan denne erkjennelsen kan utvides gjennom også å ta hensyn til historisiteten og den språklige innbundetheten til det verket som skal forstås og tolkes. Det er nettopp disse tre områdene, kunsten, historien og språket som etter Gadamers oppfatning kan være med og rehabilitere åndsvitenskapene, fordi det her „hænder en sandhed, der ikke kan indfanges af naturvidenskabene“. Sannheten er ikke så mye et resultat av et menneskes aktive og

⁹² Gadamer 2007.

⁹³ Gumbrecht kaller sitt område „das nicht-hermeneutische Feld“, „det ikke-hermeneutiske feltet“. Gumbrecht 2004: 31.

⁹⁴ Wolzogen 2004, Gumbrecht 2004: 84.

⁹⁵ Kan oversettes med „før hermeneutikken“, eller „på denne siden av hermeneutikken“.

⁹⁶ Gadamer 2007: 7.

⁹⁷ Heidegger 2000.

metodiske erkjennelsesaktivitet, sannheten er noe som *hender*: “Forståelsen skal ikke så meget tænkes som subjektivitetens handling, men som dette at blive inddraget i en overleverings-hændelse”⁹⁸ [Überlieferungsgeschehen], hvor fortid og nutid bestandigt formidles. Det er dette, der bør komme til sin ret i den hermeneutiske teori, der i alt for høj grad er behersket af ideen om en fremgangsmåde, en metode”.⁹⁹

Mer enn å tenke den filosofiske hermeneutikken som en metode, som et verktøy jeg kan bruke til å styre min egen forståelse med, bør jeg altså i følge Gadamer se den hermeneutiske prosessen som noe som skjer med meg uten at jeg helt kan kontrollere det. Jeg kan bare la tekstene virke på meg ut fra den rammen jeg ser dem i, innenfor min forståelseshorisont. Samtidig må jeg være meg bevisst min egen posisjon og forforståelse, tekstenes historisitet og deres virkningshistorie. Det vil føre til at jeg blir dratt inn i overleveringshendelsen, i følge Gadamer.

Her opplever jeg igjen at Gadamers beskrivelse av den hermeneutiske prosessen minner om beskrivelser av den estetiske erfaring. Gadamers *Überlieferungsgeschehen* har noe av Kamlahs *Widerfahrnischarakter*¹⁰⁰ over seg. Også Gumbrechts „Präsenz”-konsept klinger i dette toneleiet, selv om Gumbrecht egentlig prøver å si noe om den ikke-hermeneutiske estetiske erfaringen. Det henger etter min oppfatning sammen med begges nærhet til Heidegger, siden både Gadamer og Gumbrecht bygger sine teorier på Heideggers tenkning. Det finnes altså visse paralleller mellom mitt temas egenart og karakteren til den teorien jeg støtter meg til.

2.2.4 Empiri og forskningsdesign

Siden dette er en teoretisk avhandling, består min empiri av de tekstene jeg bruker som utgangspunkt for mine tolkninger, refleksjoner og drøftinger. Rent konkret dreier det seg om de tekstene jeg har nevnt og referert til frem til nå, i tillegg til en rekke andre bøker og tidsskrifter som jeg ikke ser det hensiktsmessig å liste opp her, men heller vil vise til etter hvert som avhandlingen skrider frem. De er jo også faktisk listet opp i litteraturlisten i slutten av avhandlingen.

Jeg vil imidlertid nevne Martin Heidegger, som denne avhandlingen vil være farget av, siden Gadamer på mange måter kan sies å videreføre Heideggers filosofi. Også Hans Ulrich

⁹⁸ Her kan vi igjen følge sporet tilbake til Heidegger, som snakker om sannheten som skjer i kunstverket som en hendelse (Heidegger 2000: 61).

⁹⁹ Gadamer 2007: 277, tekstens egen kursivering.

¹⁰⁰ Kamlah 1972: 11.

Gumbrechts konsept bygger på Heideggers filosofi.¹⁰¹ Det betyr at Husserls fenomenologi, som Heidegger er sterkt påvirket av, underliggende vil spille en rolle for avhandlingen, uten at jeg dermed vil si at jeg gjør bruk av en fenomenologisk metode.¹⁰²

Til slutt må det kanskje også kunne sies at det ligger et element av historisk forskning i min avhandling, siden jeg beskriver fenomener som har utviklet seg over tid, som resepsjonen og bruken av begrepet estetisk erfaring. Vitenskapsteoretikeren Kåre Fuglseth sier at den historiske dimensjonen går igjen i nesten all forskning. Fordi tidsfaktoren er så viktig i studiet av mennesket, blir nesten all humanistisk forskning historisk relatert.¹⁰³ Ordet „historie“, som kommer fra gresk, har „undersøkelse“ som sin hovedbetydning.¹⁰⁴ Amerikanerne Gall, Gall og Borg definerer historisk forskning som den prosessen hvor man „systematisk søker etter data som kan svare på spørsmål om fenomen fra fortida for bedre å skjønne dagens institusjoner, praksisar, trendar og andre forhold.“¹⁰⁵ Denne definisjonen passer forsåvidt også på min fremgangsmåte, men den historiske dimensjonen er ikke den dominerende rammen jeg arbeider innenfor. Jeg vil altså konkludere med at det passer best å si at jeg anvender filosofisk-hermeneutisk metode i denne avhandlingen.

Jeg vil hevde at denne metoden må få konsekvenser for avhandlingens struktur. En vitenskapelig fremstilling i positivistisk forstand forbindes gjerne med forestillingen om en empiridel, en drøftingsdel eller analytisk del, og så til slutt en resultatdel. I en filosofisk-hermeneutisk tilnærming vil det etter min oppfatning være meningsløst å gå frem på denne måten. Snarere vil det være slik at denne tilnærmingen forutsetter en stadig refleksjon og drøfting gjennom alle avhandlingens deler, siden det er det denne slags filosofisk arbeid handler om. Derfor vil hele avhandlingen kunne sies å være gjennomvevet av analyser og drøftinger. Resultatene, hvis man i det hele tatt kan snakke om det i denne slags forskning, er likeledes vevet inn i disse drøftingene. Dessuten ser jeg det slik at det som kan sies å være et „outcome“ av drøftingene, består av et diskursivt materiale som i sitt vesen er i stadig endring, på samme måte som språket og begrepene vi bruker for å gripe disse fenomenene med, er i endring. Det internasjonale perspektivet jeg har på mitt materiale, forsterker bare denne effekten. Som vi

¹⁰¹ Dette kan synes merkelig, siden Gumbrechts viktigste poeng er „det ikke-hermeneutiske“, som for ham nærmest er ensbetydende med „det ikke-metafysiske“. Gumbrecht argumenterer også med Heideggers kritikk av metafysikken i sin bok, slik at Heidegger fremstår som „ikke-metafysiker“. I boken *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* derimot blir alle estetiske teorier som orienterer seg i retning av Heidegger, betegnet som varianter av metafysikken. (Küpper og Menke 2003: 7).

¹⁰² Heidegger definerte selv sitt filosofiske prosjekt som „fenomenologi“. Heidegger 2007: covertekst.

¹⁰³ Fuglseth og Skogen 2006: 66ff. Heideggers siste setning i *Væren og tid* lyder: „Åpenbarer selve tiden seg som værens horisont?“ Heidegger 2007: 435.

¹⁰⁴ Fuglseth og Skogen 2006: 69.

¹⁰⁵ Gall, Gall og Borg 2003, her i Fuglseth og Skogen 2006: 67.

allerede har sett, kan det for eksempel vise seg at forståelsen av et begrep jeg diskuterer, er diametralt motsatt i to av kulturene. I tillegg kan det synes som om „det estetiske” vil „spille oss et puss”, det har nemlig den kvaliteten at det unndrar seg begrepsfesting.

Det kan altså hende at „resultatene” glipper ut av ordene våre, at de begrepene vi har til rådighet ikke er egnet til å gripe dem. Slik vil „resultatene” til slutt i avhandlingen erstattes av en samlende konklusjon som prøver å løfte seg over de ulike perspektivene og kanskje peke i en retning for videre refleksive søkebevegelser. Likeledes vil „det tyske” ikke være noe som først dukker opp i kapittelet hvor jeg behandler de tyske posisjonene, men også være flettet inn i alt det andre stoffet, slik det allerede er vevet inn i mitt eget perspektiv og min forforståelse.

DEL II

Kapittel 3: Begrepsavklaring

3.1 Estetisk erfaring, estetisk opplevelse, eksistensiell erfaring – hva er hva?

3.1.1 Bruken av begrepet estetisk erfaring i norsk sammenheng

Selve begrepet estetisk erfaring er i Norge på langt nær så mye i bruk som i tysk- og engelskspråklig litteratur. Særlig innenfor musikkpedagogikken brukes hyppigere uttrykk som *estetisk opplevelse*, *musikalsk erfaring* og *musikkopplevelse*. Et område hvor begrepet estetisk erfaring imidlertid benyttes, er innenfor estetisk teori. Det brukes da gjerne i forbindelse med et interdisiplinært perspektiv på kunstytringer og kunstopplevelser.¹⁰⁶ Som jeg allerede nevnte i innledningen, benytter også Kjetil Jakobsen seg av uttrykket estetisk erfaring i sitt forord til Bourdieus *Distinksjonen* som en betegnelse på Kants prosjekt i *Kritikk av dømmekraften*.¹⁰⁷ Her er det tidligere estetisk teori som Jakobsen tilskriver at den handler om den estetiske erfaring, selv om denne betegnelsen ikke blir brukt i originalverket.¹⁰⁸ Dette kan tyde på at Jakobsen har tatt opp den tyske måten å bruke begrepet på, hvor det faktisk blir ensbetydende med begrepet estetikk, noe vi skal se i avsnitt 5.2.1.

Også innenfor teatervitenskapen og dramapedagogikken ser begrepet estetisk erfaring ut til å ha fått gjennomslag.¹⁰⁹ Muligens henger det sammen med et sterkere fokus på den estetiske erfaringsprosessen her enn det som er vanlig innenfor musikkpedagogikken. Som allerede nevnt

¹⁰⁶ For eksempel i Bale og Bø-Rygg 2008, Faber 2002.

¹⁰⁷ Jakobsen i Bourdieu 2002: XXXIV.

¹⁰⁸ Her er det ikke hvilken som helst estetisk teori det er snakk om. Redaktørene for den norske utgivelsen av *Kritikk av dømmekraften* fra 1995, filosofiprofessor Kristin Gjesdal og litteraturviteren Mari Lending, betegner i forordet verket som “den moderne estetikens grunntekst”.

¹⁰⁹ Fodnes 2007.

i innledningen, var jo dreiningen i fokus bort fra verkestetikken mot erfaringsprosessen en årsak til at man begynte å bruke begrepet *estetisk erfaring* igjen i 1960-70-årenes Tyskland.

Videre finnes det en rekke avhandlinger og forskningsprosjekter rundt årtusenskiftet innenfor forskjellige fagfelt som bruker begrepet *estetisk erfaring*.¹¹⁰

3.1.2 En katalog over sentrale begrepsforståelser i forhold til musikkopplevelsen

Av og til støter jeg på jeg den oppfatningen at det å bedrive forskning på et begrep som den estetiske erfaring, ikke kan ha noe særlig for seg. Hva skal denne forskningen brukes til? Hva har den med aktuell musikkpedagogikk å gjøre? Jeg var i innledningen inne på noe som kunne legitimere beskjeftigelsen med denne tematikken, nemlig at det i Norge etter min mening finnes en usikkerhet og uklarhet omkring dette og tilstøtende begreper. Hva denne uklarheten går ut på, vil jeg i det følgende utdype.

Når jeg nå rusker opp i denne uklarheten, håper jeg samtidig å bidra til å rydde. Det innebærer at jeg også vil måtte analysere de forståelsene jeg identifiserer og drøfte dem i forhold til hverandre underveis. En slik klargjøring vil forhåpentligvis føre til at jeg sitter igjen med en „katalog“ over noen sentrale forståelser av begrepene, og over noen elementer ved begrepene som er stridbare og bevegelige. Disse vil igjen kunne hjelpe meg til å innordne det jeg siden finner på min ideologiske og geografiske „rundreise“ via USA til Tyskland.

Nå er det slik at denne reisen ikke alltid tar strake veien fra A til B. Som allerede nevnt, er det jo ikke slik at man i Skandinavia ikke kjenner til noe av det som skjer og har skjedd i de andre landene, og omvendt. Derfor vil det bli en del krysskontakt mellom forskjellige steder og tradisjoner allerede mens jeg enda befinner meg i Norge. Slik vil det være hele veien, siden disse idéene til en viss grad henger sammen i et stedløst og tidløst nettverk spunnet i løpet av historiens gang. Likevel er det snakk om ulike tanker på forskjellige steder til ulike tider. Jeg begynner nå med min begrepsavklaring på norsk og nordisk grunn.

3.1.3 Begrepsbruk i Kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftets innledende, generelle del om musikkfaget for grunnskolen står det:

Musikkopplevelsen er uforutsigbar, men ikke forutsetningsløs. I dette ligger erkjennelsen av at musikkopplevelsen ikke bare er intuitiv, men at kjennskap til musikk, kunnskap om musikk, utvikling av musikalske ferdigheter og refleksjon om musikk til sammen danner grunnlag for musikkopplevelsen – *forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring*.¹¹¹

¹¹⁰ For eksempel Halvorsen 2003 og Sæltun 2008. Innenfor musikkfeltet kan jeg nevne Anne Danielsens forskningsprosjekt om funk som sublim estetisk erfaring. Danielsen 1995-2000.

¹¹¹ Kunnskapsløftet 2006, min utheving.

Dette er en formulering som egentlig inneholder det som trengs for å forklare hvilke dimensjoner av musikken og musikkopplevelsen vi bør ta hensyn til når undervisningsfagets bestanddeler skal settes sammen. Den sier noe om hva kunnskap i musikk er, at den ikke bare består av målbar, rasjonell kunnskap, men at den har et element av noe før-rasjonelt og også en ukontrollerbar dimensjon. I følge Øivind Varkøy er det også første gang at uttrykket „eksistensiell erfaring“ står i en norsk læreplan i musikk.¹¹² Slik sett burde jeg kanskje være fornøyd med at dette uttrykket, som representerer noe av det jeg er mest opptatt av i forbindelse med den estetiske erfaring, er nevnt i den aktuelle læreplanen.

Det er imidlertid blitt slik at jeg etter min inngående beskjeftigelse med dette temaet ikke lenger kan lese disse uttrykkene, *estetisk opplevelse* og *eksistensiell erfaring*, uten å problematisere dem. Jeg er ikke lenger så sikker på at det er helt klart at det spesifikt *estetiske* bare hører hjemme sammen med *opplevelsen*, mens det *eksistensielle* utelukkende hører hjemme sammen med *erfaringen*. Under avhandlingens gang har jeg begynt å lure på om ikke disse begrepene er flettet inn i hverandre på mere gåtefulle måter enn jeg hittil har antatt.

Måten estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring her blir satt opp mot hverandre på, gir inntrykk av at disse to fenomenene er motsetninger, eller i alle fall at det her dreier seg om to forskjellige fenomener. Er det slik at det er ett av disse som er uforutsigbart og intuitivt, og et annet som som forutsetter kunnskap om musikk, kjennskap til musikk og musikalske ferdigheter, slik det beskrives like før i det samme avsnittet? Eller er det slik at alle disse aspektene beskriver begge deler, både den estetiske opplevelsen og den eksistensielle erfaringen? Det kan se ut som det mangler en opplevelse eller erfaring her, nemlig den som ville være resultatet av *kunnskap om musikk*. Denne kunne muligens blitt kalt *noetisk erfaring*.¹¹³ Eller er det kunnskapsmessige aspektet muligens innbakt i *forberedelsen* til både den estetiske opplevelsen og den eksistensielle erfaringen, slik at man ikke regner med noe „outcome“ fra den kunnskapsmessige akkumuleringen, annet enn at den forbereder eleven på en eksistensiell erfaring, eventuelt en estetisk opplevelse? Dette ville bety noe av det samme som Bollnow mener, at den kontinuerlige dannelsen gjennom den tradisjonelle pedagogikken legger grunnlaget for de diskontinuerlige møteopplevelsene med kunsten. Disse tankene vil jeg komme tilbake til i avsnittet om Bollnows møteopplevelse.

¹¹² Varkøy 2010: 25.

¹¹³ Kjell S. Johannessen snakker for eksempel om *den kognitive komponenten* i den estetiske erfaring. Johannessen 2002: 118. Den kunne også være den estetiske erfaring ut fra en ekstrem autonomiestetisk grunnholdning som den absolutte formalismen. Her legges musikkens mening utelukkende til den musikalske strukturen, og „den egentlige“ musikkopplevelsen forutsetter en intellektuell oppmerksomhet rettet mot denne alene. Varkøy 2001: 71.

3.1.4 Forskjellen på opplevelse og erfaring i følge Varkøy

Øivind Varkøy gir en forklaring på forskjellen mellom opplevelse og erfaring.¹¹⁴ Han støtter seg til Gadamer's utsagn om erfaringen: „Den egentlige erfaring er den i hvilken mennesket blir seg bevisst sin endelighet“.¹¹⁵ Gadamer sier at enhver erfaring er en slags „smertelig erfaring“, den representerer en negasjon, noe som bryter med våre forventninger. Uttrykket „å gjøre en erfaring“ blir i dagligspråket også oftest brukt om slike smertelige erfaringer. Jeg kan bli rystet og rammet av en erfaring som bringer mine oppfatninger forut for denne erfaringen ut av balanse. Når jeg gjør en erfaring, bringes jeg i kontakt med vesentlige dimensjoner ved det å være menneske, sier Varkøy. Erfaringen gir meg en opplevelse av å ha begrenset kontroll over verden. Noe er annerledes eller noe mer enn jeg trodde. Vi lever som om vi har kontroll, men erfarer at vi likevel ikke har det.

Varkøy spør så hvilken plass musikken har i dette bildet. Jo, musikalske erfaringer er særlig egnet til å bringe oss i kontakt med disse dimensjonene, med grunnvilkårene for menneskelivet. Disse grunnvilkårene handler om undringen over spørsmål som avhengighet, sårbarhet, dødelighet, ensomhet og relasjoners skjørhet. Videre kan det handle om kategorier som menneskeverd, lidelsens problem, håp, tid, død, tilhørighet og sammenheng.

Er det så bare dette musikkopplevelsen handler om, spør han videre. Hvor blir det av livsglede, nytelse og mening? Jo, også disse hører med. Hvis disse „høydene“ imidlertid skal bli noe mer enn overflatiske opplevelser, må de ses i lys av dybden, hevder Varkøy. Uten dybde, ingen høyde, og omvendt. De hedonistiske høydene er forbundet med eksistensielle dyp. Disse tilsynelatende motsetningene får sin mening først i relasjon til hverandre.

Ut fra dette konkluderer Varkøy med at en erfaring er noe annet enn en opplevelse. Erfaringen er gjerne *basert på en opplevelse* som treffer oss på en spesiell måte slik at vi lærer noe, erkjenner noe. Denne argumentasjonen viser at Varkøy, til tross for at han skjeler mellom opplevelse og erfaring, likevel ser disse som sammenhengende og avhengige av hverandre. Ikke bare er erfaringen avhengig av en forutgående opplevelse, men også den hedonistisk pregede opplevelsen kan bare være lystfull i kraft av noe som utgjør dens motsetning, nemlig den potensielle smertefulle erfaringen.

¹¹⁴ Varkøy 2009: 122.

¹¹⁵ Gadamer [1960] 1993: 363.

3.1.5 Begrepsbruk i en norsk lærebok for fremtidige musikk lærere

I en lærebok fra 2004 for fremtidige musikk lærere finner jeg en forklaring på hva *den estetiske opplevelsen* og *den estetiske dimensjonen* innebærer. Her står det i et lite avsnitt under overskriften „Musikk som estetisk opplevelse“:

Per (sic!) Chr. Kjerschow uttaler at „den estetiske, opplevelsesmessige holdning er den vi forbinder med den spesifikt kunstneriske, som krever ureflektert hengivelse og deltakelse: Man må så å si passivt la musikken vederfares en for at dens pathos skal fremkalle ‚pasjoner‘ i en (...) Kjerschow setter den estetiske opplevelsen opp mot den *noetiske* betraktning, en objektiv, analytisk, naturvitenskapelig og distansert holdning. Skolefaget musikk inkluderer en estetisk dimensjon – en opplevelsesdimensjon. Elevene skal „oppleve og forstå musikk“ slås det fast i innledningen til plan for musikkfaget i L-97. Vi må derfor inkludere den estetiske dimensjonen når skal (sic!) musikkfaget planlegges og gjennomføres.¹¹⁶

Var det dette de ville, de som skrev ovennevnte avsnitt i Kunnskapsløftet? Ville de inkludere „den estetiske dimensjonen“, som da ble ensbetydende med opplevelsesdimensjonen? Her er den eksistensielle erfaringen som begrep holdt helt utenfor. Det eneste som kanskje kunne tyde på noe eksistensielt, er at den estetiske, opplevelsesmessige holdning fremkaller „pasjoner“ i en. Hvis disse „pasjonene“ har med det eksistensielle å gjøre, da henger den eksistensielle erfaringen likevel sammen med den estetiske opplevelsen. Det er for så vidt noe av det samme som Varkøy sier ovenfor, at opplevelsen og erfaringen er avhengige av hverandre. Her ser det imidlertid ut til at de henger tettere sammen enn i Varkøys argumentasjon, at de så og si tilhører den samme, estetiske dimensjonen av opplevelsen. Hvor den eksistensielle erfaringen så står i forhold til den noetiske betraktningmåten, er fremdeles uklart.

3.1.6 Varkøy bortenfor språket og Gumbrecht på denne siden av hermeneutikken

Varkøy hevder at man ikke kan drive med analyse av strukturelle lag i musikken og forvente en eksistensiell opplevelse.¹¹⁷ Musikken må sette i spill noe i meg selv. Han refererer her til Frede V. Nielsens allerede nevnte modell av musikken som mangespektret meningsunivers. De strukturelle lag handler om „ytersiden“ av musikken, om det som er teknisk beskrivbart og håndterlig. „Innersiden“ av musikken handler for Nielsen om de åndelige eller eksistensielle lag. Det er også denne forklaringen jeg selv hittil har støttet mine oppfatninger om den estetiske erfaring på.

Hva så om det er noe ved musikkens hørbare struktur, noe ved dens materialitet, tonens skjørheter, råhet eller harmonienes og rytmenes uventethet, som setter i gang noe som treffer meg dypt i sjelen? Er det ikke da snakk om en forbindelse mellom musikkens ytre lag og menneskets

¹¹⁶ Eidsaa og Kamsvåg 2004: 15-16, tekstens uthevinger.

¹¹⁷ Varkøy 2009: 242.

indre lag? Det er mulig jeg nærmer meg et formalisme-standpunkt nå. Dette er imidlertid et tankeeksperiment, dog ikke helt uten forbindelse til egne erfaringer.

Dette synspunktet kunne tilsi en svakhet ved Nielsens modell, selv om det også finnes holdpunkter for at han kan åpne for en slik tolkning allerede i modellen, noe jeg skal komme tilbake til når jeg presenterer den nedenfor. Det er muligens denne tanken som har fascinert meg i møtet med Hans Ulrich Gumbrechts konsept om den estetiske erfaring som *Präsenz*, som et ikke-metafysisk nærvær knyttet til kunstens materialitet.

Varkøy er inne på noe av det samme i forbindelse med de hedonistiske høydene som først får mening gjennom de eksistensielle dyp og omvendt. Han bruker et eksempel: Når jeg hører musikk som får meg til å fryse på ryggen, bli varm og få hjertebank, da forteller kroppen min meg at det her skjer noe som jeg ikke har kontroll over. Jeg blir overrasket, noe annet, noe uventet skjer. Jeg kan bli minnet om min ensomhet, om grensene for min eksistens. En slik opplevelse kan føre til at jeg problematiserer min tilværelse, kan invitere meg til å gjøre et rykk.¹¹⁸ Den kvaliteten Varkøy her har nådd frem til, er den filosofene kaller *transcendens*, som betyr overskridelse. Det handler om noe som ligger før eller bortenfor språket, sier Varkøy. Man beveger seg *bortenfor språket*, utenfor menneskets og språkets kontrollområde.¹¹⁹

Varkøy benytter seg her av omtrent de samme vendingene som Gumbrecht bruker om sitt konsept: *Diesseits der Hermeneutik*. Vanligvis hører begrepet *transcendens* hjemme i det metafysiske paradigmet. I estetikk-sammenheng vil en som tror på at det finnes „noe“ som kan oppleves i musikken, at det finnes noe som befinner seg „bak“ virkeligheten slik vi sanser den i verden, bli tilordnet et metafysisk standpunkt. Ordet står her for en bestemt innstilling overfor hverdags- eller kunstfenomener, eller for en vitenskapelig betraktningssmåte som tillegger fenomenenes *mening* en høyere verdi enn deres materielle eller sansede nærvær.¹²⁰ Bare det å bruke et ord som „eksistensielt dyp“ eller „dybde“ vil derved innenfor visse, for tiden toneangivende estetiske posisjoner bli betraktet som at man bekjenner seg til kunst-metafysikken.¹²¹ Hans Ulrich Gumbrecht sier at i hans generasjon forskere innenfor åndsvitenskapene har begrepet *metafysikk* blitt stående som „syndebukk-ord“ sammen med begrep som *hermeneutikk*, *kartesiensk*, *subjekt-objekt-paradigmet*, og særlig *interpretasjon*. På samme måte er det med alle termer som kan gi konnotasjoner til noe religiøst, sier Gumbrecht. Det vitner om „dårlig intellektuell smak“ innenfor disse vitenskapelige kretsene å referere til disse begrepene uten at det blir gjort i kritisk øyemed. Likevel bruker Gumbrecht selv flere

¹¹⁸ Varkøy 2009: 241.

¹¹⁹ Ibid: 243.

¹²⁰ En slik tenkning går tilbake til Platons idélære.

¹²¹ Gumbrecht 2004.

teologiske uttrykk i sin bok. Hver gang kommenterer han at han nå „gjør seg skitten på hendene“, men han gjør det likevel. Til slutt bruker han selv altså Gadamer, en av den filosofiske hermeneutikkens fremste representanter, som kronvitne for sitt konsept. Et slikt tvisyn skinner igjennom hele veien i Gumbrechts bok, han er altså selv svært ambivalent overfor alle disse begrepene.¹²² Mitt poeng her er at de filosofiske og estetikk-relaterte standpunktene som kan synes lengst fra hverandre, ikke sjelden synes å krysse hverandres spor på et eller annet tidspunkt.

3.1.7 Peder Christian Kjerschows plassering av „det estetiske“

Jeg vil ut fra denne tankegangen foreslå at den estetiske opplevelsen¹²³ kan romme både den estetiske og den noetiske betraktningsformen, likeledes at den potensielt kan romme den eksistensielle erfaringen. Kjerschow peker i læreboksitatet ovenfor riktignok på *aisthesis*-delen av den estetiske opplevelsen som den spesifikt kunstneriske eller estetiske delen av den, og overfører dette til en beskrivelse av en av de betraktningsmåter man kan nærme seg kunstverket på. Jeg oppfatter denne inndelingen likevel mer som et ledd i Kjerschows analyse av musikktenkningen og den estetiske opplevelsen. Han plukker i denne analysen fra hverandre musikkopplevelsen og musikktenkningen for å se hva dens enkelte elementer består i. Selv om han snakker om „den estetiske, opplevelsesmessige holdning“ i samme åndedrag,¹²⁴ er dette for å klargjøre hvordan denne holdningen kan sammenliknes med den sporende, innledende fasen av opplevelsen. Man må her ikke nødvendigvis sidestille uttrykket *opplevelsesmessig holdning* til å skulle være lik *hele opplevelsen*, etter min mening.

På samme grunnlag som jeg argumenterte for dette i forbindelse med opplevelsen og erfaringen hos Varkøy, vil jeg hevde at disse to aspektene også hos Kjerschow danner en enhet. Hele boken *Tenkningen som deltagelse*,¹²⁵ som disse tankene er hentet fra, handler etter min oppfatning om polariteten i den estetiske erfaring og i tenkningen omkring den, polariteten mellom den før-rasjonelle og den rasjonelle tenkning, mellom *aisthesis* og *noesis* fra den greske antikkens tenkning, mellom *Anschauung und Begriff* hos Kant, mellom følelse og fornuft. Kjerschow sier i forbindelse med det nevnte sitatet at disse to aspektene rommes i det pythagoreiske musikk-begrepet som to sider av samme sak, og at disse to sidene i den greske tenkningen er uløselig forbundet med hverandre:

¹²² Gumbrecht 2004.

¹²³ Eller den estetiske erfaringen.

¹²⁴ Kjerschow 1993: 17. Kjerschow er muligens selv litt upresis her. Like før har han imidlertid presisert at det dreier seg om „det umiddelbart opplevelsesmessige“ (min utheving), noe som etter min mening viser at det bare er en *del* av opplevelsen, innledningen til den.

¹²⁵ Kjerschow 1993.

(...) At denne ontologiske orden (noesis-aspektet, min komm.) kan „klinge med“ som skjønnhetskvalitet i selve den musikalske opplevelse, ansees som vesentlig innenfor f.eks. Platons pedagogiske tenkning (...)¹²⁶

Først i 1700-tallets dualistiske perspektiv blir disse to aspektene adskilt, skriver Kjerschow. Det må ikke dermed nødvendigvis bety at han selv vil se dem adskilt. I sin avsluttende drøftelse har han et avsnitt om „eftertanken som forutsetter en før-tenkning“.¹²⁷ I forbindelse med dette avsnittet viser han hvordan den rasjonelle del av tenkningen,¹²⁸ det han her kaller „den aktive tenkning“, henger tett sammen med opplevelsen av selve fenomenet:

Det er bare den umiddelbare opplevelse av mening som kan være rettesnor når den aktive tenkning vil gå saken etter i sømmene: Hvor sømmene er, kan bare den opprinnelige meningssporende og opplevende tenkning anvise, ellers kan man komme til å fremheve „sømmer“ som ikke betyr noe for opplevelsen (...)¹²⁹

Jeg forstår at man i en lærebok for lærerstudenter ikke kan ta med lange utlegninger om estetikk. Det jeg etterlyser, er at det i forkant av slike proklamasjoner blir foretatt en enda grundigere utredning og definisjon av begreper som har ordet „estetisk“ som en del av sin ordlyd. Dette gjelder særlig for slike slagord-messige ytringer som en læreplan nødvendigvis må bestå av, eller for lærebok-ytringer som av plassgrunner nærmest fremstår i stikkordform. Det betyr at det er hele fagfeltet som må ta disse diskusjonene og utredningene. Egentlig er dette diskusjoner hvor vi aldri kan komme frem til entydige konklusjoner som er absolutte, vi vil måtte leve med midlertidige definisjoner og løsninger.¹³⁰

Jeg kan imidlertid følge forfatterne når de bruker Kjerschows inndeling i den henholdsvis estetiske og noetiske holdning til å lage en inndeling for *dimensjoner* ved musikkfaget. En slik tenkemåte kan minne om Frede V. Nielsens inndeling av musikkfaget i forskjellige dimensjoner.

3.1.8 Plasseringen av den estetiske dimensjonen hos Frede V. Nielsen

Først og fremst minner denne tenkemåten om Nielsens inndeling av musikkundervisningen eller musikkopplevelsen i ars- og scientia-dimensjonen, som representerer henholdsvis den kunstneriske og den vitenskapelige tilnærmingen til musikk. Ut fra denne todelingen konkluderer han med at mennesker erkjenner både begrepslig-verbalt, som i vitenskapene, og

¹²⁶ Kjerschow 1993: 16.

¹²⁷ Ibid: 108.

¹²⁸ Kjerschow snakker her om musikktenkning, men han presenterer denne tenkningen som nært knyttet til, ja nærmest analog til musikkopplevelsen, slik jeg oppfatter ham.

¹²⁹ Ibid: 108.

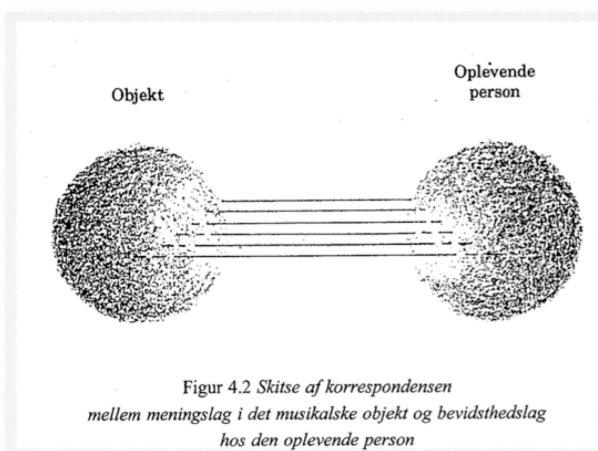
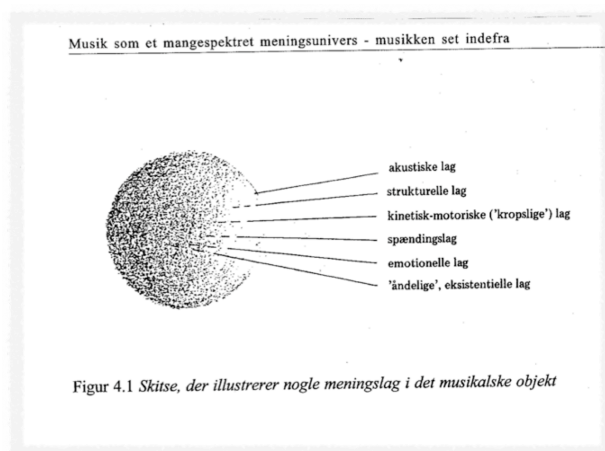
¹³⁰ Jeg er av den oppfatning at disse begrepene ikke kan defineres en gang for alle. Når kunsten forandrer seg, endres også teorien om kunsten. Forståelsen av disse begrepene er i en prosess av stadig forandring. Et eksempel på det er transformasjonen av betydningen av ordet *musikk* fra den greske antikkens *mousiké*-begrep frem til vår forståelse av begrepet musikk i dag. Rundt år 2000 diskuteres fortsatt begrepet musikk, jf. Christopher Smalls *musicking*. Small 1998. Jf. også Even Ruuds ideer om estetikk som „tydeliggjøring av kulturelle temaer“, om hvordan vi navsetter, språkfester og omskriver musikken i forhold til de ideologiske felt vi beveger oss innenfor. Ruud 1996: 22f. Jf. også Petter Dyndahls og Live Wieder Ellefsens forståelse av det estetisk-didaktiske feltet som kontingent og ustabil, og utsatt for en stadig „forhandling“ om identitet. Dyndahl og Ellefsen 2009.

ikke-begrepslig, som i kunststartene. Videre deler han musikkfaget inn i musikk som vitenskapsfag, håndverksfag, kunstfag, musisk fag og så videre. Han lar her dimensjoner ved musikken og musikkopplevelsen få konsekvenser for inndelingen av fagets innhold og plasseringen av forskjellige didaktiske konsepsjoner i forhold til disse dimensjonene. Han lager imidlertid ikke ekstra undervisningskategorier for „musikk som ars-fag“ eller „musikk som scientia-fag“. Det er ingen didaktiske konsepsjoner som hevdes å være rene ars- eller scientia-konsepsjoner. Dette er underliggende dimensjoner som alle de didaktiske konsepsjonene beveger seg i spenningsfeltet mellom, de ligger et eller annet sted på kontinuumsaksen mellom ars og scientia, slik jeg ser det.

Det jeg særlig stiller meg spørrende til i læreboksitatet ovenfor, er den selvsagte plasseringen av den estetiske dimensjonen sammen med opplevelsen. Dette innebærer at den noetiske betraktning, forståelsen og den intellektuelle beskjeftigelsen med musikk blir satt i et motsetningsforhold til opplevelsesaspektet. Dette er ikke en selvsagt sannhet om musikkopplevelsen, etter min mening. Jeg ser det slik, som jeg allerede har nevnt ovenfor, at den intellektuelle beskjeftigelsen med musikk både kan bygge opp om og frembringe estetiske og eksistensielle opplevelser i seg selv, og at den står i en gåtefull og mangslungen vekselvirkning med den før-rasjonelle sanseopplevelsen, slik Kjerschow beskriver det i sitatet ovenfor.

3.1.9 Frede V. Nielsens modell av musikken som mangespektret meningsunivers

Frede V. Nielsen har som nevnt en modell av musikkopplevelsen. Han ser musikken som et mangespektret meningsunivers som korresponderer med tilsvarende lag i mennesket. Her har han i sin illustrasjon av det musikalske objektet plassert de „åndelige, eksistensielle lag“ innerst og de „akustiske lag“ ytterst:



Nielsen 1998: 136-137.

De „kinetisk-motoriske ‚kroppslige‘ lag“ har Nielsen plassert sånn cirka i midten. Disse kunne vel sammen med de akustiske lag representere sanseopplevelsen, aisthesis-aspektet. Poenget er ikke her hvor de helt nøyaktig er plassert, han skriver som man kan se også i forklaringsteksten under at dette bare er en „*Skitse*, der illustrerer *nogle* meningslag i det musikalske objekt“¹³¹. Likevel kunne denne plasseringen av de „sansbare“ lagene både ytterst og litt lenger inne åpne opp for den tankegangen jeg var inne på ovenfor, at aisthesis-aspektet, det spesifikt estetiske ved opplevelsen, kan være noe som ikke utelukkende hører til i de „ytre“ lag av musikken og musikkopplevelsen, men er vevet inn i hele opplevelsen, egentlig er uatskillelig fra den. Denne modellen er forøvrig en god illustrasjon av det fenomenologiske prosjektet: oppløsningen av skillet mellom det opplevende subjektet (mennesket) og objektet (musikken) i det meningsskapende møtet.

3.1.10 ‚Estetisk funksjon‘ og den eksistensielle dimensjonen hos Frede V. Nielsen

Nielsen bruker i forbindelse med presentasjonen av disse modellene betegnelsen *æstetisk funktion*. Han skriver om sin forståelse av denne funksjonen:

Ved *æstetisk funktion* vil jeg forstå det forhold mellem æstetiske objekter, herunder musikværker, og oplevende/erkendende personer, som er skildret ovenfor. Der ligger heri, at det æstetiske rummer noget mere end det blot „dekorative“, „smukke“ eller „formfulendte“ og godt ligefræm kan rumme fx religiøse, rituelle og etiske perspektiver (...) Perspektivet i det syn, der er lagt til grund, er først og fremmest, at det æstetiske kommer i fokus set i relation til nogle *grundvilkår for menneskers eksistens* (...) ¹³²

Vi ser i dette sitatet at det estetiske for Nielsen faktisk nettopp er knyttet til det eksistensielle aspektet. Heri ligger for ham kunstens estetiske funksjon: å representere et møte med „det totalt andre“: „Den aftegner perspektivet af en anden virkelighed.“¹³³ Nielsen skriver med henvisning til Herbert Marcuse, en av representantene for Frankfurterskolen og den kritiske teori:

(...) (I) kraft af sin æstetiske form er kunsten i høj grad autonom i forhold til de bestående samfundsforhold. Igennem sin autonomi protesterer kunsten imod disse forhold, samtidig med at den overskrider dem. Derigennem nedbryder kunsten den herskende bevisthed, den almindelige erfaring. (...) Kunstens transcenderende karakter, dens overskridelse af den eksisterende virkelighed og dens fremstilling af en anden „mere virkelig“ virkelighed muliggjøres av sansningens, sensibilitetens intensivering. (...) Denne intensivering af sansningen kan gå så vidt, at tingene forvrænges, således at det uutsigelige bliver sagt, det ellers usynlige bliver synligt, det uudholdelige brister. Derved bliver den æstetiske forvandling til en anklage (...) Kunsten åbner en dimension, som er utilgjengelig for nogen anden måde at opleve på (...) ¹³⁴

Når Nielsen bruker Marcuse som vitne, er det nærliggende å forstå det eksistensielle som etisk og politisk kategori. Det at kunsten i kraft av sin estetiske form er autonom, gjør den særlig egnet til å møte mennesket på arenaer som ligger utenfor vane- og nyttetenkningens områder.

¹³¹ Nielsen 1998: 136, mine uthevinger.

¹³² Ibid: 142.

¹³³ Ibid: 95.

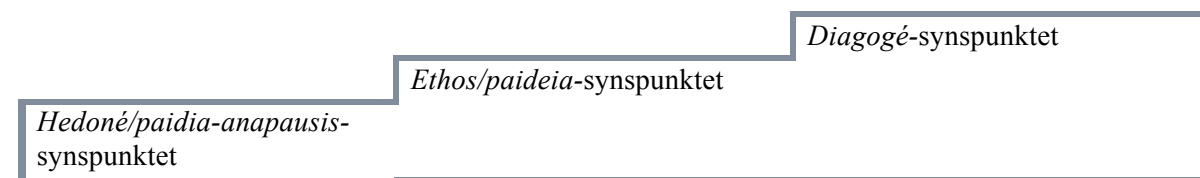
¹³⁴ Ibid: 94-95.

Den autonome kunstens potensiale rommer altså mer enn bare det dekorative, det vakre og det formfullendte, som Nielsen skriver ovenfor. Kunsten evner derved å virke på måter som berører, vekker og utfordrer mennesket på et dypere plan. Den åpner opp for ellers utilgjengelige dimensjoner, områder som ikke kan nås på andre måter. Den har også en forvandlende kraft og kan ha en gjennomgripende betydning i menneskers liv, slik vi ser det i sitatet ovenfor. Dette gjelder for mennesker både som individer og som samfunnsborgere. Liknende dimensjoner finner vi i Bollnows eksistensfilosofisk inspirerte pedagogiske tenkning, som vi skal se om litt.

3.1.11 Sundbergs modell av musikkopplevelsen i Aristoteles' dannelsesprogram

La meg for sammenlikningens skyld kort gjenkalle Kjerschows posisjonering av den passive, opplevelsesmessige holdning som den kunstnerisk-estetiske siden av musikkopplevelsen. Denne blir satt opp mot den noetiske, rasjonelle holdning til kunstverket, noe som får lærebokforfatterne Eidsaa og Kamsvaag til å resonnerer med at den estetiske opplevelsen står i et motsetningforhold til den analyserende, noetiske kunstopplevelsen.

Nå vil jeg presentere et syn som kan sies å plassere det spesifikke estetiske „på den andre siden“ av kunstopplevelsen i forhold til Kjerschows plassering. Det skjer når Ove Kristian Sundberg snakker om „et gjennombrudd for en mer utpreget *estetisk* betraktningssmåte“¹³⁵ i forbindelse med Aristoteles' *diagogé*-begrep. *Diagogé*-opplevelsen av musikk representerer i følge Sundberg det høyeste, mest fremadskredne nivå av musikkopplevelsen i Aristoteles' tenkning. Dette nivået når man bare gjennom først å ha vært igjennom de to første holdningsstadiene i Aristoteles' dannelsesprogram: *hedoné/paidia-anapausis*-fasen og *ethos/paideia*-fasen. For å gjøre det lettere å følge med på argumentasjonen i det følgende, vil jeg først presentere Sundbergs modell av disse tre hovedsynspunktene på musikkens funksjon¹³⁶ hos Aristoteles. Sundberg hevder at disse kan sies å danne en stigende trinnrekke:



Sundberg 2000: 64.

¹³⁵ Sundberg 2000: 65, min utheving. Sundbergs påpekning av denne „mer estetiske betraktningssmåte“ hos Aristoteles må naturligvis også ses i sammenheng med at Platon kunne kritiseres for å „stoppe opp“ ved musikkens *etiske* funksjon. Samtidig vet Sundberg at dette er en urimelig kritikk, da det for det første i antikken ikke fantes noe språklig skille mellom det etiske og det estetiske, disse to var uløselig forbundet i „det skjønngode“ (*kalokagathia*). For det andre utvikler Platon i *Love* det estetiske momentet i større grad enn i *Staten*. Her kan vi etter min mening videre spore klare paralleller til Kants bestemmelse av den estetiske erfaring i *Kritik der Urteilskraft*.

¹³⁶ Sundberg bruker selv flere forskjellige uttrykk i forbindelse med forklaringen av hva Aristoteles' dannelsesprogram handler om: „musikkens funksjon“, „musikken“ og „musikkopplevelsen“. Sundberg 2000: 64-66.

Den innledende hedoné/paidia-anapausis-fasen står i følge Sundberg hos Aristoteles for den nytelses- og lekpregede musikkopplevelsen, den „umiddelbare glede ved musikkens fenomen“. Denne fasen må vel kunne sammenliknes med „det umiddelbart opplevelsesmessige“ hos Kjerschow, altså den sansemessige opplevelsen. Ethos/paideia-synspunktet representerer musikkens dannelsesfunksjon. Musikken kan etter Aristoteles' oppfatning fremme *areté*,¹³⁷ altså virkeliggjørelsen av det menneskelige på sitt beste, gjennom utviklingen og formingen av menneskets karakter (*ethos*). Denne musikkens dannelsesfunksjon åpner så igjen for musikkens høyeste funksjon, *diagogé*-funksjonen:

Gjennom den karakterens pregning som er vunnet under paideia-prosessen, og gjennom den innsikt man har erhvervet når det gjelder å vurdere musikkens gehalt, muliggjør dette nivå en høyere åndelig opplevelse av musikk som forener nytelse (*hedoné*) med opplevelse av det edle og skjønne (*kalon*).¹³⁸

Når mennesket har nådd frem til *diagogé*-dimensjonen, har det altså nådd det stadiet hvor det virkeliggjør det menneskelige på sitt beste. Det vil for Aristoteles si at det her er mennesket som tenkende åndsvesen som utfolder sitt potensial og oppnår sin egentlige lykke (*eudaimonia*).¹³⁹ Men *diagogé*-funksjonen innebærer også at mennesket nå har erhvervet evnen til å gledes *på rett måte*, altså å finne glede i det som er *verd* å gledes over gjennom en høyere form for nytelse og åndsaktivitet. Det kan være nyttig av og til å la menneskene fornøye seg med musikk for fornøydelsens og adspredelsens skyld, sier Aristoteles. Han gjør altså visse innrømmelser overfor en hedonistisk musikkpraksis. Imidlertid hender det at menneskene gjør fornøydelsene til livets mål. Målet (lykken, *eudaimonia*) innebærer nok nytelse, men ikke av lavere art. Ofte forveksler mennesker i sin søken etter lykken det lavere med det høyere, sier han.¹⁴⁰

Den musikken som verdsettes innenfor *diagogé*-dimensjonen, er ikke en musikk som bare beforder fornøydelse. Den er av en slik karakter at den bærer i seg en slags høyere budskap, den er altså *god* musikk:

Den sanne *diagogé*-opplevelse av musikk, den som beforder lykke (*eudaimonia*) og tjener virkeliggjørelsen av det beste liv for mennesket, er knyttet til en musikk som i kraft av sin gehalt har verdi i seg selv.¹⁴¹

Det er her snakk om en musikkopplevelse som „hviler i sin egen meningsfylde“, i følge Sundberg.¹⁴² Musikkens plass i det aristoteliske oppdragelsesprogram handler om at den er et

¹³⁷ Termen *areté* kan oversettes med dyd, etisk dyktighet, godhet. Aristoteles sier videre: „En tings *areté* kan bare bestemmes ut fra tingens særlige oppgave.“ Den menneskelige *areté* blir da virkeliggjørelsen av det typisk menneskelige, fullkommengjørelsen av menneskets særpregede evner. „Lykken for mennesket kan sies å bestå nettopp i det å lykkes i virkeliggjørelsen av menneskelig *areté*“. Ibid: 49.

¹³⁸ Ibid: 65.

¹³⁹ Ibid: 49-50.

¹⁴⁰ Sundberg 2000: 57.

¹⁴¹ Ibid: 65.

undervisningsemne som „har sitt mål i seg selv i kraft av sin egen iboende verdi“. Den skal bidra til oppdragelsen av mennesket slik at det også blir i stand til å tilbringe fritiden på rett måte. Den lykken som mennesket kan finne i diagogé-dimensjonen, består i å ta del i en aktivitet som er fri og ikke diktert av nødvendighet. Musikken er altså fri for nyttefunksjoner, i motsetning til det som er tilfelle med de andre undervisningsemnene i det greske oppdragelsessystemet: lesing, skriving, gymnastikk og tegning.¹⁴³

3.1.12 Aristoteles' musikkens syn i forhold til Nielsens estetiske funksjon

I denne tenkningen hos Aristoteles ser jeg en korrespondanse med Nielsens beskrivelse av musikkens estetiske funksjon og den autonome kunstens betydning hos Marcuse. Jeg skrev om den estetiske funksjonen og kunstens autonomi ovenfor: „Det at kunsten i kraft av sin estetiske form er autonom, gjør den særlig egnet til å møte mennesket på arenaer som ligger utenfor vane- og nyttetenkningens områder.“ Dette gjelder også for Aristoteles' syn på musikkens rolle som undervisningsfag i motsetning til de andre, nyttige undervisningsfagene, og for den høyere form for estetisk opplevelse på diagogé-planet. Et ytterligere aspekt som forbinder Aristoteles' musikkens syn med estetikkens teori i kritisk teori, er det at den estetiske funksjonen i begge disse konseptene er nært knyttet til den etiske og politiske dimensjonen. Den viktigste kilden til Aristoteles' musikktenkning er hans bok *Politikken*.¹⁴⁴ Som tittelen bærer bud om, dreier det seg i boken om musikkens rolle i en samfunnsfilosofisk sammenheng, knyttet til spørsmålet om samfunnets oppdrageransvar.¹⁴⁵ Det skjønne og det gode, det estetiske og det etiske aspektet, er altså i Aristoteles' tenkning knyttet sammen til en uløselig enhet. I gresk tenkning snakker man om det „skjønngode“ (*kalokagathia*).

Det er etter mitt syn en liknende forbindelse Nielsens og Marcuse's tenkning uttrykker: Den estetiske funksjonen beveger seg inn på det etiske området når kunsten i kraft av sin autonomi protesterer på de bestående samfunnsforhold. Siden den kritiske teorien imidlertid fremhevet samtidsmusikken som den kunsten som kunne være egnet til å utgjøre en kritikk mot det bestående, ville det i dette tilfelle kanskje være mere dekkende å betegne den som „stygg-god“ eller „skjønn-slem“. Kunsten skal jo da nettopp ikke føles behagelig og „skjønn“, den skal heller vekke og provosere. Nielsens betoning av det eksistensielle aspektet ved musikk-opplevelsen har også en etisk side. Det dreier seg for så vidt også her om det gode liv for mennesket, hvor det estetiske ses i relasjon til grunnvilkårene for menneskets eksistens.

¹⁴² Ibid: 65.

¹⁴³ Ibid: 51.

¹⁴⁴ Ibid: 48. Bok VIII.

¹⁴⁵ Sundberg 2000: 48.

3.1.13 Opplevelsesdimensjonen som gjennomsyrrer den estetiske erfaring: Pathos-fenomenet musikk som samtidig er gjennomtrengt av logos

Det som var mitt utgangspunkt for denne drøftelsen av Aristoteles' musikktenkning, var imidlertid å vise at det ikke er noen selvfølge at „det spesifikt estetiske“ ved musikkopplevelsen eller den estetiske erfaring nødvendigvis bare er knyttet til sansningsdimensjonen eller den innledende fase av opplevelsen. Likeledes ville jeg vise at det „opplevelsesmessige“ ved musikkopplevelsen ikke utelukkende er knyttet til sansningsdimensjonen, slik både sitatet fra Kunnskapsløftet og den nevnte læreboken kan gi inntrykk av. I læreboken slår man i tillegg fast at „den estetiske, opplevelsesmessige holdning“ er identisk med *selve* musikkopplevelsen, mens den noetiske betraktning er noe annet og motsatt.

Jeg synes at Sundbergs modell av den aristoteliske tenkning omkring musikkens funksjoner tydelig viser hvordan det opplevelsesmessige ligger i bunnen av alle de tre funksjonene, slik den faktisk også rent visuelt stiller det til skue¹⁴⁶. Hvert stadium videreføres i det neste, noe Sundberg også betoner:

Det første stadiums elementære fornøyelse ved musikken er i forvandlet form tilstede på de følgende nivåer, og det annet stadiums dannelsesaspekt gjenfinnes i ny utgave på det tredje trinn.¹⁴⁷

Sundberg bruker også selv i et av sitatene ovenfor uttrykket „åndelig *opplevelse* av musikk“¹⁴⁸ om diagogé-funksjonens musikkopplevelse, noe som viser at det også på diagogé-stadiet handler om opplevelse, og at denne høyeste form for opplevelse forutsetter innsikt som er erhvervet i løpet av dannelsesprosessen. Her er altså ikke opplevelsesdimensjonen forbeholdt det første, sansende, umiddelbart lystpregede stadiet av musikkopplevelsen, men følger intellektet helt opp på det høyeste nivået for menneskelig virkeliggjørelse som tenkende vesen. Sundberg sier også på et annet sted i boken at pathos-fenomenet musikk samtidig viser seg å være gjennomtrengt av logos.¹⁴⁹

3.1.14 Ytterligere problemer med en ikke gjennomreflektert bruk av ordet ,estetisk’

I tillegg til disse betenkningene kommer den kjensgjerning at ordet *estetisk* brukt i musikkpedagogisk forskningslitteratur i dag hyppig har negative konnotasjoner. Her har ordet nærmest blitt ensbetydende med begreper og slagord som *den vestlige, klassiske musikken, verkestetikk, kanontenkning, Kant, desinteresse, distanse* - kort sagt alt som ikke blir regnet som særlig

¹⁴⁶ Se avhandlingens s. 29.

¹⁴⁷ Sundberg 2000: 64.

¹⁴⁸ Se avhandlingens s. 29, her min utheving.

¹⁴⁹ Sundberg 2000: 25.

relevant for elevers musikkopplevelse i skolen i dag.¹⁵⁰ Praksikalismens „far“, David Elliott, vegrer seg til og med mot å bruke ordet *estetisk* i forhold til musikkpedagogikk nettopp på grunn av disse konnotasjonene. For ham svinger det overtoner av forhatt finkultur med i dette begrepet. Ordet blir her til et skjellsord som han flittig bruker mot sin motstander Bennett Reimer.

En tilsvarende norsk forståelse finner jeg i en lærebok for musikk lærerstudenter fra 2010.¹⁵¹ Her sier Jan Sverre Knudsen: „Tanken om en ’estetisk erfaring’ som en særegen og spesielt verdifull måte å oppleve på vokste fram parallelt med ’kunst’ og ’kunstverk’.”¹⁵² Satt opp mot min påstand i innledningen til denne avhandlingen om at begrepet „estetisk erfaring” vokste frem som et uttrykk for den *kritikken mot verkestetikken* som gjorde seg gjeldende i 1960-70-årene,¹⁵³ får vi to helt motstridende ytringer. Knudsen viser her riktignok tilbake til begrepets historisk-filosofiske betydning i 1700- og 1800-tallets Europa, da det i følge Knudsen ble tatt i bruk som et filosofisk redskap til å forstå, verdsette og legitimere opplevelsen av kunstverk innenfor de „kultiverte” sosiale klasser. Det Knudsen her gjør, er å bruke begrepet ensbetydende med ordet „estetikk“. Det er det for så vidt ikke noe å si på, Kjetil Jakobsen gjør det samme i forordet til Bourdieus *Distinksjonen*,¹⁵⁴ og det er altså etter hvert også blitt vanlig i den tyske bruken av begrepet, som vi snart skal se. Dette gjør det imidlertid klart at slike misforståelser kan bli resultatet når det hersker så mye usikkerhet omkring den estetiske terminologien.

Også en annen lærebok for lærerstudenter siterer det samme utsnittet fra Kunnskapsløftet som jeg har diskutert ovenfor. Her brukes både begrepet „estetisk opplevelse“ og „eksistensiell erfaring“ som tilnærmet lik det som ville være resultatet av å realisere Bjørkvolds musiske oppdragelse i skolen, og å befordre elevenes kreativitet.¹⁵⁵ Sylvi Stenersen Hovdenak, som har skrevet den aktuelle artikkelen i læreboken, slutter seg for øvrig til den oppfatningen av eksistensiell erfaring som jeg har inntrykk av begynner å bli den rådende i feltet. For Hovdenak går den ut på at det eksistensielle i forbindelse med den estetiske opplevelsen henger sammen med elevperspektivet og den identitetsdannende funksjonen. Denne oppfatningen skal jeg presentere helt til slutt i denne gjennomgangen av begreper og forståelser, etter at jeg har lagt frem den mer „opprinnelige“ forståelsen av eksistensiell erfaring og noen nyanseringer i forhold til denne.

¹⁵⁰ Denne listen kan kanskje sies å være musikkpedagogikkfeltets variant av „syndebukk-ord“-listen fra åndsvitenskapene i Gumbrechts gjengivelse ovenfor.

¹⁵¹ Knudsen 2010.

¹⁵² Ibid: 161.

¹⁵³ Küpper og Menke 2003: 7.

¹⁵⁴ Jakobsen i Bourdieu 2002.

¹⁵⁵ Olsen og Hovdenak 2007: 14ff.

Alle de motstridende fliker av betydning som ligger i ordet *estetisk*, viser hvor problematisk det kan være å bruke det i slagord-messige ytringer som en læreplan eller en lærebok nødvendigvis ofte består av. Også ordets plassering sammen med ordet *opplevelse* er som vi ser problematisk, likeledes de ulike forståelser og ulik bruk av begrepet *estetisk erfaring*. Det blir i tillegg nødvendig med en nærmere bestemmelse av hvor den eksistensielle erfaring hører hjemme i forhold til den estetiske opplevelsen og den noetiske betraktningmåte.¹⁵⁶

3.1.15 Eksistensiell erfaring som møte

Uttrykket „eksistensiell erfaring“ gir assosiasjoner til noe som er verdifullt, ja nærmest livsviktig for mennesker. Det jeg aller først tenker på i forbindelse med dette uttrykket, er Otto Friedrich Bollnows *møteopplevelse* slik den blir beskrevet i boken *Existenzphilosophie und Pädagogik* fra 1959.¹⁵⁷

Bollnows møtepedagogikk er et forsøk på å dra inn eksistenstilosofien for å reparere og komplettere pedagogikken i sin sykdomstilstand etter dens fallitt i forbindelse med den andre verdenskrig. Den representerer et svar på bruddene i hans samtid: den brutte tro på mennesket, på at det nytter å oppdra, på fornuften som endte i barbari. I boken spør Bollnow om det som en utvidelse av den tradisjonelle pedagogikken er mulig å tenke seg at det kunne finnes *diskontinuerlige* oppdragelsesformer som kunne treffe mennesket i dets innerste kjerne. En av disse diskontinuerlige oppdragelsesformene er *møtet*. Det eksistensielle møtet med „das ganz Andere“¹⁵⁸, for eksempel med et kunstverk, kan ryste og vekke mennesket.

Når Bollnow beskriver møtet, viser han hvordan mennesket i møtet alltid stilles overfor noe overraskende og tilfeldig som er uavhengig av dets planlegging. Han skriver:

Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, (...) noe som er ganske annerledes enn han hadde forventet (...) og som tvinger ham til å orientere seg på nytt. Et møte i denne forstand er i utpreget grad (...) en diskontinuerlig hendelse, som kaster mennesket ut fra den utviklingslinje det hittil har fulgt og tvinger det til å begynne på nytt.¹⁵⁹

Bollnow betoner at de gamle oppdragelsesformer med formbarhet av mennesket som sin forutsetning beholder sin fulle gyldighet og blir liggende som et grunnlag „under“ de nye formene. Videre sier han at de nye, diskontinuerlige former ikke uten videre gjelder for hele mennesket, men bare for det spesielle, eksistensielle området. De ulike oppdragelsesformene gjelder altså for forskjellige sjikt i mennesket.

¹⁵⁶ Selv om Varkøy må kunne sies å nærme seg dette problemet i sin differensiering mellom opplevelse og erfaring ovenfor. Den eksistensielle erfaringen kan i følge Varkøy knyttes til *refleksjonen* omkring en sansemessig opplevelse, på samme måte som all refleksjon, f.eks. i forhold til erkjennelse og dannelse, forutsetter en opplevelse.

¹⁵⁷ Bollnow [1959] 1969.

¹⁵⁸ „Det radikalt Andre“.

¹⁵⁹ Bollnow [1959] 1969:

Her likner Bollnows konsept på Frede V. Nielsens tenkning som jeg presenterte ovenfor. Nielsen har som vi så også tanken om de forskjellige sjikt hos mennesket i sin modell. Videre bygger han på Wolfgang Klafkis idéer om den katagoriale dannelsen, som ligger som en underliggende forutsetning for modellen. Jeg kan ikke komme nærmere inn på Klafki her, men det er i alle fall klart at den kontinuerlige dannelsen også for Nielsen ligger i bunnen av musikkopplevelsen, slik den gjør hos Bollnow. Det samme er det for så vidt Kunnskapsløftet sier med formuleringen om at musikkopplevelsen ikke er „forutsetningsløs”. Her kunne man innvende at opplevelsen faktisk *er* forutsetningsløs, men ikke erfaringen, som krever refleksjon. Det kommer igjen an på hva som legges i uttrykket „musikkopplevelse”.

Nå kan det se ut som at møteopplevelsene bare handler om dramatiske, radikale livsforandrende opplevelser. Det må ikke alltid være tilfelle. Pedagogen Erling Lars Dale, som har beskjeftiget seg med Bollnows møtebegrep, sier at til de diskontinuerlige hendelsene hører

...nyhetsinteresse, spenning, avveksling, spontanitet og inderlighet (...), ja også til tider følelser av sjokk - og i alle tilfelle: (...) glede og åpenbaringer [...] De diskontinuerlige møtene er nettopp sjeldne øyeblikk som ikke preger undervisningens struktur, dens gyldige normalitet (fordi de) i sin karakter (er) overraskende og i den betydning tilfeldig.¹⁶⁰

Bollnow åpner også selv opp for at møtebegrepet kan oppfattes videre:

Vi behøver (...) ikke å oppfatte møtebegrepet for trangt, men det eksistensielle moment må alltid være til stede. Og dette forutsetter alltid at det som møter meg, treffer meg som noe fremmed og uvant til forskjell fra det kjente og uvante.¹⁶¹

Jeg skal i det følgende drøfte hva som videre kan ligge i uttrykket „det eksistensielle moment”, og beveger meg derved videre inn i den nyere oppfatningen av hva en eksistensiell erfaring kan innebære, som jeg allerede har bebudet ovenfor.

3.1.16 Det eksistensielle moment hos Dyndahl, Small, Varkøy og DeNora

Denne nyere oppfatningen er preget av retningen *New Musicology*, som synes å være i ferd med å bli den dominerende tankeretningen innenfor musikologien.¹⁶² Denne tankeretningen preger dagens måte å tenke om musikk på, også måten å tenke og tale om musikk som eksistensiell erfaring.¹⁶³ I new musicology ser man på den ene side musikken som nært forbundet med menneskelige følelser, på den annen side nærmest som en „teknologi” for det jeg vil kalle

¹⁶⁰ Dale 1990: 86.

¹⁶¹ Bollnow 1969: 141.

¹⁶² Indeed even today, "new musicology" is continually being reconstructed, and some would argue that "new musicology" has definitively become current musicology. Williams 2001. Jf. Dyndahl og Ellefsen 2009: 10.

¹⁶³ Man kan for eksempel merke seg at det nå ikke lenger heter *eksistensiell erfaring*, men *eksistensielt moment*. Momentet er „en mindre fortelling“, noe mindre absolutt enn erfaringen, mer som en fleksibel byggstein som kan tilpasses nye sammenhenger.

„verdensbygging” og sågar „kroppbygging”¹⁶⁴. Musikkens mening handler her i økende grad om deltakelse, hverdagskultur, konstruksjon av identitet og den intime relasjonen mellom menneske, musikk og samfunn.¹⁶⁵ Et utdrag fra en artikkel av Petter Dyndahl kan gi en pekepinn om hva dette går ut på:

Synspunktene som forfektes av kulturforskere som Simon Frith og Tia DeNora får som konsekvens at vi må dekonstruere dikotomien mellom estetisk autonomi og funksjonell kontekstualitet. I tillegg anbefaler de oss å dimettere kantiansk estetikk og isteden se musikk som funksjonell i ordets videste betydning, noe som også innbefatter estetiske funksjoner. Dette innebærer imidlertid ikke noen nedskrivning av musikkens kulturelle verdi. Tvert imot betyr det at musikk tillegges økt betydning for subjektets danning i sosial og kulturell kontekst. Musikk blir mer enn en funksjonell markør for sosiokulturell tilhørighet eller distansering. Ved å anerkjenne subjektivitet og kulturell identitet som meningsskapende praksiser snarere enn som refleksjoner av en indre natur, blir musikk en viktig performativ arena for konstruksjon av ’selvet-i-kontekst’.¹⁶⁶

Som dette utsnittet viser, er selve språket om musikken blitt et annet i denne nye tenkningen som er påvirket av new musicology. Vi ser også at idéene bak de to listene med det Gumbrecht med en viss ironisk distanse kaller „syndebukk-ord” fra henholdsvis åndsvitenskapene og musikkpedagogikken, her til en viss grad er sammenfallende, at det handler om den samme utviklingen innenfor begge fagfelt. Uttrykk som „estetisk autonomi”, å ville „dimettere kantiansk estetikk” og „refleksjoner av en indre natur”¹⁶⁷ kan føyes til disse listene over „fy-ord”, likeledes uttrykket „musikk som et transcendentalt, estetisk objekt”, som dukker opp i et av de neste Dyndahl-sitatene. Jeg vil og kan i det følgende ikke begynne å utøve dette språket, siden det ikke er mitt språk, men også fordi jeg har en forutanelse og en mening om at det gamle og det nye vil møtes igjen ved neste korsvei. Det gamle er ikke alltid mest gammeldags. Derfor vil jeg fortsette med å snakke om disse tingene på min måte, med mitt vokabular og mitt innhold av nytt og gammelt i blanding, så langt det er mulig.¹⁶⁸

Det eksistensielle moment er, som vi så hos Dale, ikke nødvendigvis knyttet til dramatiske hendelser, men kan ha med livskvalitet å gjøre. Det kan like mye være knyttet til spørsmål om hva som gjør livet verd å leve og skaper mening i tilværelsen. I det refleksivt moderne samfunn har menneskene fått nye utfordringer i forhold til å skape mening og sammenheng i sine liv. De har riktignok oppnådd stor kulturell frihet og evne til fleksibilitet i forhold til å bestemme og definere seg selv ut fra seg selv, gjerne i flere parallelle identiteter, men konsekvensen av

¹⁶⁴ Tia DeNora beskriver for eksempel i boken *Music in Everyday Life* hvordan en av hennes intervjupersoner i aerobic-timen formelig kunne ”latch on to” musikken slik at den kunne gjøre henne ”able to improve the capacity of the body, and ultimately, working as a ’prosthetic technology’- a technology which increases and alters the limits of the body”. DeNora 2000: 103ff. Jf. avsnitt

¹⁶⁵ DeNora 2000.

¹⁶⁶ Dyndahl 2008: 321.

¹⁶⁷ Som henviser til en kunst-metafysisk forståelse.

¹⁶⁸ Bollnows vokabular må for eksempel fremstå som håpløst gammeldags for tidens trendy new musicology-inspirerte forfattere. Bollnows bok er ikke bare fra 1959, mye av hans vokabular er egentlig hentet fra Bubers bok *Ich und Du* fra 1923, et poetisk-arkaisk ode til „det levende nærvær”.

friheten blir orienteringsløshet og ensomhet.¹⁶⁹ Mangel på tilknytning, fellesskap og identitet kan være en av de største utfordringene for dagens mennesker, noe den store økonomiske velferden de fleste nyter godt av, ikke ser ut til å bøte på. Slik kan eksistensielle spørsmål i dag handle om slike temaer, og kunstopplevelser være livsviktige på en annen måte, livsviktige for menneskers følelse av å høre hjemme i verden, å ha en identitet i en gruppe, å være delaktig i sitt eget liv.

Også for Christopher Small handler det om deltagelse, om at mennesker definerer sin identitet igjennom „å musikke”, som er Even Ruuds norske oversettelse av Smalls kjente begrep *musicking*.¹⁷⁰ Christopher Small hevder at musikkens første mening ikke er individuell, men sosial, og at de sosiale meningene er fundamentale for forståelsen av en aktivitet kalt musikk.¹⁷¹ For Small er det relasjonene som skapes mellom menneskene som deltar i en musikalsk hendelse som er musikkens mening og mål. Small sier at når mennesker „musikker”, altså deltar i en musikalsk hendelse på en eller annen måte, handler det om utforsking og feiring av relasjoner. Spørsmålet blir ikke lenger “What is the nature or the meaning of this work of music?” men “What does it mean when this performance (of this work) takes place at this time, in this place, with these participants”.¹⁷²

Utforsking av relasjoner kan kanskje sidestilles med uttrykket ”negotiating identity”, forhandling om identitet, som synes å være et aktuelt begrep innen nyere musikkpedagogisk forskning som knytter seg til *New Musicology*. I alle fall kopler Petter Dyndahl Smalls tenkning til performativitetperspektivet slik det kommer til uttrykk hos kulturforskerne Judith Butler og Simon Frith. Her dreier det seg om at identiteten til selvet-i-konteksten ikke dannes på den måten at en gruppe mennesker har blitt enige om visse allerede eksisterende verdier som de *uttrykker*, men at menneskene selv *konstituerer* sin identitet gjennom handlinger:

What I want to suggest, in other words, is not that social groups agree on values which are then expressed in their cultural activities (the assumption of the homology models) but that they only get to know themselves as groups (as particular organization of individual and social interests, of sameness and difference) through cultural activity, through aesthetic judgement. Making music isn't a way of expressing ideas; it is a way of living them.¹⁷³

Dette tydelige handlingsperspektivet eller performativitetperspektivet, som Dyndahl kaller det, korresponderer i følge Dyndahl godt med Smalls tenker om musikk som en handling i stedet for en ting, og om musikkens sosiale relasjonskarakter:

Ved å kombinere dette performativitetorienterte perspektivet med Christopher Smalls (1998) begrep *musicking* og dets forsett om å betrakte musikk som et bredt utbud av aktiviteter og praksisformer – som å lage musikk, utøve musikk, lytte til musikk, danse til musikk, eller som dagliglivets aktive forbruk av

¹⁶⁹ Rasmussen 1997: 8.

¹⁷⁰ I følge Varkøy: Forelesning om musikkpedagogisk grunnlagstenkning august 2007. Small 1998.

¹⁷¹ Small 1998: 8.

¹⁷² Ibid: 10.

¹⁷³ Frith 1996: 111.

populærmusikk og mediekultur – istedenfor primært å forstå musikk som et transcendentalt, estetisk objekt, kan man kanskje også begynne å anerkjenne musikalske kunnskaper og ferdigheter som et vidt spekter av performative handlinger; som å produsere, praktisere, konsumere og diskutere musikk. Dette gjelder i prinsippet alle aspekter ved musikken, inkludert hvordan den tjener som skueplass for utforming, utprøving og overlegning av subjektivitet, identitet og makt, relatert til en rekke sentrale omdreiningspunkter for kulturell identitet – blant annet sosiale, etniske, alders- og kjønnsmessige – og som musikk kan hevdes å ha avgjørende betydning for konstruksjonen av.

Nå er det ikke bare de faktiske relasjonene i våre liv Small mener at vi feirer og utforsker, men også de ideelle relasjoner, de vi lengter etter, drømmer om, ønsker skal eksistere.¹⁷⁴ Øivind Varkøy hevder at disse ideelle relasjonene hos Small har med begreper som lykke og livskvalitet å gjøre:

Dette kan være relasjoner mellom meg og andre mennesker, mellom meg selv og kosmos, med og i meg selv, med mitt fysiske legeme, eller med det overnaturlige. Slik gis ”musicking” klart eksistensielle overtoner. Det betyr at det å delta i en musikkforeførelse og oppleve musikk kan knyttes opp mot ”livskvalitet” og ”lykke”.¹⁷⁵

Hva mener Varkøy her med eksistensielle overtoner? Jo, det handler om den musikalske erfarings forbindelse til de eksistensielle temaer. Som vi ser, går Varkøy her lenger enn Dyndahl i sin tokning av Small. Uttrykkene „eksistensielle overtoner” og „det overnaturlige” hører antakelig allerede inn under det Dyndahl betegner som det „å forstå musikk som et transcendentalt, estetisk objekt”. Small sier imidlertid selv at de relasjonene som skapes mellom menneskene som deltar i musikkhendelsen, står som metaforer for ideelle relasjoner mellom personer, mellom individ og samfunn og mellom mennesket og verden, *både den naturlige og den overnaturlige*.¹⁷⁶ Dette aspektet tematiseres ikke av Dyndahl og andre som bruker Small som vitne innen new musicology-tenkningen. Kan man her snakke om bevisst „tause stemmer”?

Varkøy gjør det når han snakker om de marginaliserte, tause stemmer innenfor denne typen forskning. Det er tenkningen om den musikalske erfaring som eksistensiell erfaring det ikke snakkes om. Hvorfor så taust? spør Varkøy.¹⁷⁷ Han har selv flere svar på dette spørsmålet. For det første er denne slags opplevelser verken teknisk beskrivbare eller håndterlige, det finnes ikke ord for dem. For det andre er forskerne redde for å plumpe ut i en myr av verdikamper og ideologiske motsetninger. For det tredje, sier Varkøy med filosofen Arne Johan Vetlesen, vil samtidskulturen helst ikke vite noe om de problematiske grunnvilkårene i menneskelivet.¹⁷⁸

Eller er denne tausheten uttrykk for en slags omvendt aktivitet av det de driver med, „die sieben Zwerge der Aufklärung”, „opplysningens syv små dverger”, slik Hans Ulrich Gumbrecht med en viss ironisk distanse beskriver sin egen generasjons kritiske tenkere? Han sikter særlig til

¹⁷⁴ Varkøy 2003: 35ff, Small 1998: 13.

¹⁷⁵ Ibid: 36.

¹⁷⁶ Small 1998: 13, min utheving.

¹⁷⁷ Guldbrandsen og Varkøy 2004: 9.

¹⁷⁸ Varkøy 2009: 33.

visse teoretikere som i vitenskapens navn var svært opptatt av å utelukke teologien fra den vitenskapelige verden. Gjennom sin overivrige aktivitet klarte de å forvandle en storartet teoretisk arv til en forklemt middelklasseideologi.¹⁷⁹ Gumbrecht innrømmer også at hans egen lengsel etter større nærhet til tingene som ligger bak hans beskjeftigelse med temaet *Präsenz*, uttrykker en lengsel etter mer enn det som det er mulig å oppnå i vår hverdagsverden. Derfor er det også noe „transcendent” ved dette ønsket, sier Gumbrecht, som selv ikke betegner seg som religiøs. Han vet at han ved å innrømme dette, setter seg selv i skuddlinjen for anklager om å ha en dårlig intellektuell smak.¹⁸⁰

En av dem som kanskje går lengst i å konkretisere hva et *New Musicology*-inspirert syn på den musikalske erfaring som eksistensiell erfaring vil si i praksis, er sosiologen og kulturforskeren Tia DeNora. I sin etnografiske studie *Music in Everyday Life*¹⁸¹ beskriver hun hvordan hennes intervjupersoner bruker musikk i dagliglivet. Hun lar dem selv beskrive og tolke hvordan musikken vekker eller motvirker stemninger og følelsestilstander, hvordan den aktiverer til og ledsager handlinger, og hva musikken betyr for dem. Hos DeNora blir musikkens betydning i menneskers hverdagsliv tolket som noe eksistensielt livsviktig i den betydning at musikken gjennomvever menneskers liv og hverdag, og at den bidrar til å *skape* deres liv. Slik viser hun til Raymond Williams’ postulat om at *culture is ordinary*.¹⁸² I denne forståelsen spiller også idéen om identitets-konstruksjon en rolle, at mennesker til en viss grad *er* de de er i kraft av den musikken de omgir seg med, og at musikken derfor har en *konstituerende* funksjon.

Også DeNora regner imidlertid med naturen, og dermed musikken, som noe aktivt virkende, den er ikke bare er en passiv materie som mennesket former. En forutsetning for hennes tenkning er etter min oppfatning at det er noe i musikken som *virker*, eller i alle fall *medvirker* i menneskers liv, at den besitter en slags *estetisk substans* som virker konstitutivt på motivasjon og energi, for eksempel.¹⁸³ Det skjer ikke bare gjennom at mennesket konstruerer musikkens mening gjennom sine handlinger i konstruktivistisk ånd.¹⁸⁴ Slik sett kan man si at ethostanken gjør seg gjeldende i hennes tenkning. Heller ikke kan DeNora unndra seg helt „anklagen” om at hun forutsetter at musikken har dybde, og dermed i følge Gumbrecht også har en flik av det metafysiske perspektivet i sin tenkning.

Det var altså denne forståelsen av musikkens eksistensielle moment jeg siktet til ovenfor, når jeg hevdet at det finnes en nyere forståelse av det eksistensielle momentet som for tiden brer

¹⁷⁹ Gumbrecht 2004: 168ff.

¹⁸⁰ Ibid:169.

¹⁸¹ DeNora 2000.

¹⁸² Dyndahl 2008: 10.

¹⁸³ DeNora 2000: 102, Dyndahl og Ellefsen 2009: 29.

¹⁸⁴ DeNora 2000.

om seg. Det blir kanskje feil å si at dette er DeNoras og Dyndahls *forståelse av dette begrepet*, siden verken DeNora eller andre innenfor *New Musicology* benytter seg så mye av ordet „eksistensiell“, og i alle fall ikke av ordet „erfaring“. Tvert imot hører vi den lett ironiske tonen når Dyndahl omtaler “den klassiske estetikkens tilbøyelighet til å betrakte og definere musikkopplevelser som enestående, diskontinuerlige erfaringer”.¹⁸⁵

I sin *funksjon* kan denne tenkningen imidlertid representere et slikt syn, vil jeg hevde. Dyndahl argumenterer også for sitt syn ved å bruke ord som „meningsskapende praksiser“¹⁸⁶, et uttrykk som jeg vil si har et eksistensielt moment ved seg. I følge Gumbrecht tilhører selve tanken om en tings *mening* det metafysiske paradigmet.¹⁸⁷ Likeledes kommer det eksistensielle momentet til uttrykk i dette utsnittet: „(...) hvis man fra utdanningspolitisk og læreplanteoretisk hold skulle *tatt fagets estetisk/funksjonelle og identitetsmessige betydning på alvor* – ville (faget) rykke inn i den helt sentrale kretsen av skolefag”.¹⁸⁸ Denne betydningen for menneskers liv i det estetiske som bør tas på alvor, må vel også ha noe med menneskelivets grunnbetingelser å gjøre, ellers ville det vel ikke være nødvendig å *ta dem på alvor*?

3.2 Oppsummering

3.2.1 En katalog over forståelser av begreper som omhandler musikkopplevelsen

Jeg har nå kommet frem til slutten av dette kapittelet som begynte med overskriften: „Estetisk erfaring, estetisk opplevelse, eksistensiell erfaring – hva er hva“? Nå er øyeblikket kommet for en oppsummering av sentrale forståelser og vesentlige trekk ved dem som skiller dem fra hverandre.

Jeg har valgt å gjøre denne begrepsavklaringen på norsk grunn. Det har derfor i dette kapittelet i hovedsak handlet om norske forhold og norsk tenkning, bortsett fra noen innslag utenfra der det kjentes naturlig og nødvendig. Det betyr ikke at disse posisjonene ikke er relevante for mine undersøkelser i USA og Tyskland. Jeg ser det slik at det å kjenne til og ha definert de egne posisjonene før jeg drar ut i verden, blir som å definere min forforståelse på et litt annet og høyere nivå enn jeg gjorde i innledningen. Det var også nødvendig å knytte definisjonene og begrepsavklaringen til *noe*, til en tenkning og forståelser som allerede finnes. Da ble det som sagt mest naturlig for meg å knytte dem til det feltet jeg selv befinner meg i.

Som overskriften viser, har det i dette kapittelet dreid seg om tre aktuelle hovedbegreper som betegner musikkopplevelsen. Disse har jeg prøvd å klargjøre i forhold til hverandre. De tre

¹⁸⁵ Ibid: 10.

¹⁸⁶ Dyndahl 2008: 321.

¹⁸⁷ Gumbrecht 2004.

¹⁸⁸ Ibid: 12, min utheving.

begrepene er *estetisk erfaring*, *estetisk opplevelse* og *eksistensiell erfaring*. Som underkategorier under disse lister jeg opp ulike *forståelser* av disse begrepene. Disse har jeg funnet frem til ut fra hvordan jeg oppfatter at begrepene blir tolket i dagligtale, i utvalgte lærebøker, i bøker og skrifter om estetisk teori og musikkpedagogikk og i Kunnskapsløftet. Denne måten å tenke på kan kanskje minne litt om hvordan Goodlad, Klein og Tye tenker i sin modell over de fem nivåene en læreplan kan fremtre på, fra det ideologiske til det erfarte nivået.¹⁸⁹ Jeg har ikke så mange nivåer i min katalog. Jeg ser at man også kunne ha undersøkt hvordan disse idéene kommer til uttrykk i den konkrete undervisningen og hvordan (hvis i det hele tatt) eleven opplever dem. Det ligger imidlertid ikke innenfor denne avhandlingens fokus.

Jeg må presisere at jeg i katalogen bare tar hensyn til det utvalget av begreper og forståelser jeg har diskutert i dette kapittelet. Det vil si at for eksempel John Deweys estetiske erfaring er utelatt, likeledes min egen modell av den estetiske erfaring som bygger på språkfilosofen Mikhail Bakhtins teori om ytringen.¹⁹⁰ Å inkludere disse her ville blitt for omfattende.

Likeledes har jeg foreløpig ikke tatt med så mye ”input” fra de andre landene. Poenget med denne katalogen over idéer og forståelser er at jeg skal kunne bruke den som tenkeverktøy og analyseredskap på min videre ferd. Jeg snakket i metodekapittelet om at hermeneutikken kan være et verktøy jeg kan bruke til å styre min egen forståelse med.¹⁹¹ Nå kan det sies at jeg har brukt hermeneutikken til å grave frem disse forståelsene av musikkopplevelsen gjennom refleksive søkebevegelser i mitt materiale. Hermeneutikken var altså mitt første verktøy, et verktøy jeg vil ha bruk for også videre på veien. Med hermeneutikkens og „overleveringshendelsens” hjelp har jeg så fremskaffet et nytt verktøy, som er denne katalogen. Den er et annet slags verktøy, den er som en „sil” jeg kan sile tanker og idéer gjennom. Mot slutten av avhandlingen vil jeg finne frem katalogen igjen og sammelikne den med det nye jeg har funnet i de andre kulturene, som får sine egne kataloger. Slik håper jeg å tydeliggjøre hvordan de tre kulturers tenkning står i forhold til og interagerer med hverandre.

3.2.2 Modell over katalog med forståelser av det estetiske på norsk grunn

Noen av verdiene i modellen nedenfor, for eksempel den nederste i kolonnen over betydningsforståelser av eksistensiell erfaring, representerer negative verdier. Her har de samme ordene

¹⁸⁹ Johansen 2003: 73ff.

¹⁹⁰ Denne presenterte jeg i en paperpresentation ved Nordpluskonferansen på Hamar i november 2009.

¹⁹¹ Selv om Gadamer innvender at den kontrollen vi har over den overleveringshendelsen som forståelsen utgjør, er begrenset.

som i en forståelse kan ha en ubetinget positiv verdi, nærmest fått status som „fy-ord“, de har fått en ironisk bismak. Slike negative verdier vil det bli flere av i de neste katalogene.

Jeg har i modellen enda ikke gått inn på noen „klassiske“ musikkestetiske posisjoner som autonomiestetikk og heteronomiestetikk. Det „gravearbeidet“ jeg har foretatt kan sies å være av induktiv metodisk art. Jeg har gravd i empirien, følt meg frem i den, og er nå på vei mot mot teorien. En mer deduktiv tilnærming hadde kanskje startet med de kategoriene som de kjente estetiske posisjonene representerer, og deretter prøvd å finne estetiske praksiser og tenkning som bekrefter og passer inn i disse kategoriene. Jeg har så og si begynt i *aisthesis* og streber mot klarheten og formen i *noesis*. I neste kapittel vil det være allerede oppgatte stier jeg forfølger, siden Reimer-Elliott-debatten ikke akkurat representerer nytt land. Jeg vil også løfte meg litt opp fra „nærstudiet“ av begrepsforståelsen av det estetiske og der se mer på forståelsen av det estetiske i et videre perspektiv.

Musikkopplevelsen som:	Forståelser:
estetisk erfaring	<p>Forstått som identisk med estetisk opplevelse (Dagligtalen)</p> <p>Forstått som identisk med estetikk (Jakobsen, Knudsen)</p> <p>Forstått som kunstopplevelse generelt, alle kunstarter (Estetikken, dagligtalen)</p> <p>Forstått som prosess og i mindre grad produkt (Teatervitenskapen)</p>
estetisk opplevelse	<p>Forstått som motsetning til noetisk betraktning (Kjerschow)</p> <p>Forstått som mulig motsetning til eksistensiell erfaring (Evt Kunnskapsløftet)</p> <p>Forstått som en forutsetning for erfaringen (Aristoteles, Sundberg, Varkøy)</p> <p>Forstått som hele opplevelsen (Dagligtalen, Eidsaa og Kamsvåg)</p> <p>Forstått som identisk med estetisk erfaring (Dagligtalen, kunstfeltet, evt pedagogikken)</p> <p>Forstått som opplevelsen av noe vakkert, også natur (Dagligtalen)</p> <p>Forstått som ingrediens i og resultat av kreativ eller musisk dannelselse (Hovdenak)</p> <p>Forstått som noe finkulturelt som ikke lenger hører hjemme i skolen (Knudsen, evt. Dyndahl)</p>

Kapittel 4: Den estetiske erfaring hos Reimer og Elliott

4.1 Debatten som internasjonalt referansepunkt

4.1.1 Innledning

Som jeg nevnte i innledningen, vil mitt utgangspunkt for undersøkelsen av den estetiske erfaring i de tyske posisjonene være debatten mellom David Elliott og Bennett Reimer om deres

respektive ”Philosophies of Music Education“. Nå kan man si at jeg allerede tar utgangspunkt i den norske forståelsen av begrepet og tilstøtende begreper. Denne debatten utgjør imidlertid et viktig *internasjonalt* referansepunkt, og den bidrar til å klargjøre sentrale forskjeller mellom filosofiske grunnholdninger innenfor musikkpedagogikken.¹⁹² For min avhandlings vedkommende er debatten særlig relevant fordi det kan sies at synet på estetikk og den estetiske erfaring utgjør et sentralt underliggende tema i argumentasjonen mellom de stridende parter.

Derved får jeg en slags triangulering av perspektivet på den estetiske erfaring. Imidlertid har triangelets hjørner i dette tilfelle ulik tyngde, siden jeg ikke vil oppholde meg særlig lenge ved Reimer og Elliott. Det er det tyske perspektivet som utgjør hovedfokus i avhandlingen. Jeg har derfor i denne sammenhengen ikke til hensikt å behandle debatten utfyllende, men vil begrense meg til å ekstrahere noen vesentlige trekk fra den som kan fungere som en referanse til de tyske posisjonene, og som samtidig forholder seg til de norske forståelsene.

Reimers konsept *aesthetic education eller MEAE*¹⁹³ og Elliotts *praxikalisme* fremstår ikke som høytsvevende „filosofier“ på et metaplan, i alle fall ikke utelukkende. De må forstås ut fra den angloamerikanske bruken av ordet ”philosophy“, som innbefatter både teori og praksis.¹⁹⁴ Ved siden av å presentere en teoretisk overbygning eller filosofi, gir de samtidig retningslinjer for undervisning. Slik kan de ses som motstykker til de tyske didaktiske konseptene, i følge Alexandra Kerz-Welzel, som sammenlikner amerikansk/kanadiske og tyske forhold i sin komparative musikkpedagogiske forskning.¹⁹⁵ Jeg skal i det følgende skissere opp noen sentrale estetisk-filosofiske aspekter ved de to konseptene.

4.1.2 Reimers filosofiske konsept og hans kategoriseringssystem

I sentrum av Reimers konsept står forskjellige dimensjoner av den musikalske estetiske erfaringen, særlig de følelsesmessige, kreative, semiotiske og kulturelle dimensjonene.¹⁹⁶ Reimer sier at disse først må klargjøres for at de skal kunne fungere som et idémessig grunnlag for musikkundervisning: “A philosophy of music education should clarify the major dimensions of musical experience so music educators can effectively offer them to, and nurture them within, their students”.¹⁹⁷ Reimer kaller selv sitt musikkpedagogisk-filosofiske grunnsyn for *absolutt ekspresjonisme*. Denne plasserer han mellom ytterpunktene *absolutt formalisme* og det han

¹⁹² Jfr. Varkøy 2003: 31. I sin avhandling antyder Varkøy imidlertid at Elliotts konsept kanskje heller nærmer seg en undervisningsmetode enn å utgjøre en filosofisk *grunnholdning*. Varkøy 2001: 80ff

¹⁹³ Elliott har gitt Reimers konsept navnet Music Education as Aesthetic Education, forkortet MEAE.

¹⁹⁴ Kerz-Welzel 2003: 47.

¹⁹⁵ ”Bennett Reimer’s (1970) approach of aesthetic education and David Elliott’s (1995) praxial music education provide models of teaching similar to Didaktik.”¹⁹⁵ Kerz-Welzel 2004: 283.

¹⁹⁶ I følge Kerz-Welzel 2003: 47, hun kommenterer her Reimers 2003-utgave av hans ”philosophy“.

¹⁹⁷ Reimer 2003: 69.

kaller *referensialisme*. Den absolutte formalismen, som er en ekstrem autonomiestetisk posisjon, ser musikkens mening i musikken selv, i dens struktur. Den estetiske opplevelsen i denne posisjonen kan sies å forutsette en intellektuell oppmerksomhet mot denne alene.¹⁹⁸ Denne kan tilsvare det jeg forsøksvis kalte en *noetisk* erfaring i begrepsavklaringen i forrige kapittel. Referensialismen, som dens heteronomiestetiske motsetning, plasserer musikkens verdi i utenommusikalske hendelser og objekter. Det er her lett å tenke seg musikken byttet ut med noe annet som har den samme funksjonen, siden den er redusert til å være et middel for å oppnå noe utenommusikalsk, for eksempel trivsel eller moralsk oppdragelse.

Reimers absolutte ekspresjonisme vektlegger musikkens intime forbindelse med det menneskelige følelsesliv. Musikken tenkes her å speile emosjoner, uten at disse konkret blir uttrykt i den. Det er snarere slik at musikken gjenspeiler *følelsenes formdannelse*, altså et stadium av følelsene som kanskje kan betegnes som noe „før-emosjonelt”, slik jeg forstår denne formuleringen. Denne idéen har Reimer hentet fra Susanne Langers og Leonhard B. Meyers teorier om musikkens vesen og verdi, og kan slik jeg ser det sies å være den underliggende filosofiske kjerneidéen i Reimers posisjon.¹⁹⁹ På den ene siden kan det sies at musikkens mening i den avslutte ekspresjonismen peker mot noe utenommusikalsk i det den knytter seg til menneskets følelsesliv. På den andre siden poengterer denne posisjonen musikkens *unike* potensiale til å skape innsikt i følelseslivet, et potensiale som ligger i musikken selv. Dette poenget er det som uttrykkes gjennom ordet „absolutt“, og som posisjonen deler med den absolutte formalismen.

Den musikalske meningen i Reimers konsept oppstår altså gjennom at både mennesket og musikken bidrar til den: ”What music means, then, is everything a person experiences when involved with it.”²⁰⁰ Reimers posisjon må slik sies å være sammenliknbar med Frede V. Nielsens mangespektrede meningsunivers, hvor Nielsen nettopp plasserer musikkens betydning i dens evne til å korrespondere med meningslag i mennesket, blant annet emosjonelle lag. Det er mennesket som i Reimers filosofi skal ha „nytte“ av musikken: ”My philosophy is founded now, as it always has been, on my belief in the power of musical experience, in ist many manifestations, *to deepen, broaden, and enhance human life.*”²⁰¹ Den menneskelige rasjonelle

¹⁹⁸ Varkøy 2001: 71. Kjerschow vurderer imidlertid formalisten Hanslick slik at han likevel åpner opp for en forestilling om at musikken har en åndelig gehalt, altså et innhold, „en *inkarnasjon* av et vesensmoment i det sansbare musikalske“. Varkøy 2001: 70. Dette likner faktisk Gumbrechts posisjon. Gumbrecht snakker i liknende betydning om *Epiphany*, som betyr „at noe viser seg“ og sikter til den synlige ankomsten til barnet i krybben.

¹⁹⁹ Det er også denne Elliott først nevner når han blir spurt om hva som er hans problem med Reimers konsept, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

²⁰⁰ Reimer 2003: 165.

²⁰¹ Ibid: x, min utheving.

tanken skal forfines og utdypes gjennom den musikalske erfaringen. Samtidig skal denne erfaringen gi innsikt i og bevissthet om eget og andres følelsesliv.

Reimer drøfter i en modell fra 1997, fra en annen sammenheng, fire grunntyper av mulige musikkstyper.²⁰² Det er nå snakk om *formalisme*, *referensialisme*, *praksikalisme* og *kontekstualisme*. De to første står stort sett for det samme som før. Praksikalismen har som formalismen fokus på musikken.²⁰³ Forskjellen mellom dem er at formalismen setter verket i sentrum, mens praksikalismen konsentrerer seg om prosessen, altså musikalsk utøving og skaping. Kontekstualismen setter fokus på musikkens sosiokulturelle funksjoner og har gjerne et etnografisk eller antropologisk utgangspunkt.²⁰⁴ Den utgjør en motpol til diskursen om en autonom eksistens av en estetisk virkelighet, sier Varkøy, en motpol som imidlertid ikke er sammenfallende med en referensialistisk posisjon, fordi det i kontekstualismen ikke handler om musikkens konkrete nyttefunksjon. Det handler nemlig også her om musikkens unike verdi for menneskers liv, som vi så hos DeNora ovenfor. Det Reimer her kaller kontekstualisme, må etter min oppfatning ses i sammenheng med *New Musicology*-tenkningen, som både Dyndahls, Elliotts, DeNoras og Smalls perspektiver må sies å ha en tilknytning til. Reimer selv plasserer Elliott både innenfor praksikalismen og kontekstualismen.

4.1.3 Elliotts kritikk av Reimer

På Elliotts hjemmeside, hvor han svarer på spørsmål fra „publikum“, blir han av en student bedt om å svare med få setninger på hvorfor han er så sterkt uenig i Reimers filosofi.²⁰⁵ Elliott svarer at hans hovedproblem med denne er at den bygger på Susanne Langers og Leonhard B. Meyers teorier om musikkens vesen og verdi. Disse teoriene fremholder at musikken speiler det menneskelige følelsesliv, sier han, den reflekterer følelsenes symbolske formdannelser, ikke de konkrete emosjoner. Elliott kritiserer Langer og Leonhard for å si at musikken verken kan *vekke* eller *kurere* følelser, bare *reflektere* dem. De fleste eksperter avviser dessuten disse teoriene på grunn av deres mange logiske brister, hevder Elliott. Fordi Reimers filosofi bygger på disse teoriene, må den være ugyldig og ikke troverdig, mener han.

Dersom Elliott har rett i denne gjengivelsen av Langer og Leonhards teori, ligger her en mulig forskjell mellom praksikalismen og den absolutte ekspresjonismen. Jeg ser her hos Elliott det samme innslaget av *ethostanken*, troen på musikkens *virkning*, som i *New Musicology*

²⁰² Her ibid: 73.

²⁰³ Reimer henter betegnelsen *praksikalisme* fra Elliott.

²⁰⁴ Se for øvrig min forklaring av hva det kontekstuelle handler om i forbindelse med „selvet-i-konteksten“ hos Dyndahl under 3.1.16.

²⁰⁵ Elliotts hjemmeside: se litteraturliste.

ovenfor. I motsetning til denne tenkningen kan da Reimers „speilings-tenkning” sies å stå. Denne tenkningen kan vi igjen sammenlikne med antikkens *mimesis*-begrep. Mimesisteorien ligger imidlertid som en *forutsetning* under ethoslæren.²⁰⁶ Derved står Elliott likevel ganske nær Reimer på dette punktet.

I boken *Music Matters*²⁰⁷ gjør Elliott ordet „estetisk” til noe i nærheten av et skjellsord: ”To perceive music *aesthetically* is, in fact, to adopt a socially embedded ideology of music and listening that owes its implausible tenets to a small group of dead, white, European, male thinkers.”²⁰⁸ Elliott knytter uttrykket ”aesthetic experience” til det han kaller “the aesthetic concept of music and music education”,²⁰⁹ hvor det i følge ham utelukkende fokuseres på de strukturelle elementene i et musikkverk:

(A)n aesthetic experience is something that supposedly arises when a perceiver focuses exclusively on the structural elements of a musical work. In the aesthetic view, a truly musical experience serves no practical purpose. An aesthetic experience is (and must be) intrinsic, immediate, disinterested, self-sufficient, and distanced. Any meanings, functions, or experiences not directly related to a work’s structural patterns are deemed incidental, irrelevant, referential, or nonmusical.²¹⁰

Vi ser her at Elliott parodierer uttrykket ”aesthetic experience”, han gjør det faktisk ubrukelig, og kaster samtidig hele Kants estetiske teori fra *Kritik der Urteilskraft* ut med det samme badevannet. Ordene ”intrinsic”, ”disinterested”, ”self-sufficient” og ”distanced” kan alle knyttes til Kants tenkning. Spørsmålet er om Elliott kan ha forvekslet Kant med „Kant”, altså med Kants virkningshistorie, eller om han faktisk bare har hørt om „Kant”.²¹¹

I stedet finner Elliott en utvei ved å bruke uttrykket „musikalsk erfaring”, som han karakteriserer som verken ikke-praktisk eller selvtilstrekkelig, slik den estetiske erfaring i følge ham i dette sitatet er. Musikalske erfaringer, derimot, har praktisk verdi. De er kulturelle handlinger som fører til personlig vekst og kunnskap om seg selv for individet, samt ”enjoyment”. Musikalske erfaringer er sammenfattet i en både taus og uttalt kulturell og kontekstuell forståelse, de er „multidimensjonale sosiale konstruksjoner”.²¹² Det vil si at de uttrykker mange slags meninger som inkluderer sosiale, moralske, politiske, religiøse, symbolske og personlige forhold. Musikalske erfaringer er altså ikke bare „erfaringer for erfaringens skyld” eller noe som er atskilt fra dagliglivet. De er heller ikke estetiske, og videre ikke det han hevder Reimer sier at de er:

²⁰⁶ Sundberg

²⁰⁷ Elliott 1998.

²⁰⁸ Ibid: 193, min utheving.

²⁰⁹ Ibid: 125.

²¹⁰ Elliott 1995: 124.

²¹¹ Jf Varkøy 2003: 176.

²¹² Elliott 1995: 125.

In sum, musical experiences are not impractical, purposeless, disinterested, or intrinsic or the one-dimensional outcomes of perceiving aesthetic qualities. (...) (A) truly musical experience is not aesthetic in its nature or value, as conventional music education philosophy maintains.²¹³

I det hele tatt dreier det seg i Elliotts argumentasjon mye om hva en musikalsk erfaring *ikke* er. Mens Elliott i sitatet ovenfor plasserer sin meningsmotstander i båsen „endimensjonal”, er hans egen praksikalistiske filosofi „multidimensjonal”.

Jeg synes det er litt synd for Elliott at han ytrer seg så historieløst og kategorisk som han gjør i sitatene ovenfor, for han har etter min mening mye vesentlig å bidra med med sin praksikalistiske filosofi. Særlig hans definisjon av musikken som et åpent konsept og som en sosial praksis i tråd med Smalls *musicking*-begrep opplever jeg som en viktig impuls inn til den tradisjonelle musikktenkningen.²¹⁴ Også *deltaker*-perspektivet som uttrykkes gjennom hans praksisorienterte filosofi tror jeg er sentralt. Videre ser jeg det *kontekstuelle* momentet som et vesentlig trekk ved hans filosofi, selv om dette kanskje kommer tydeligere frem gjennom andre fremstillinger, som jeg kommer inn på i det følgende.

4.1.4 Min forståelse av Elliott i lys av New Musicology og Tia DeNora

Personlig ser jeg det slik at *grunnleggende forskjeller mellom Reimers og Elliotts tenkning har med Elliotts påvirkning fra New Musicology å gjøre*. Verdirelativismen og vendingen mot det hverdagslige som følger med denne tenkningen, spiller her en rolle, noe som kommer til uttrykk gjennom sloganet *culture is ordinary*, som jeg nevnte ovenfor. Men det har etter mitt syn også med noe som ligger på et dypere plan å gjøre. Deres respektive syn representerer to grunnforskjellige måter å se mennesket og musikken i verden på. Personlig ble jeg klar over det radikalt annerledes i *New Musicology*-tenkningen da jeg beskjeftiget meg med Tia DeNoras bøker *Music in Everyday Life* og *After Adorno. Rethinking Music Sociology*.²¹⁵ Selve tittelen på den første av disse henviser allerede til hverdagsaspektet ved denne tenkningen om musikkens verdi for mennesker. Det radikalt annerledes i denne tenkningen handler imidlertid for meg heller ikke om dette, men om fokuseringen av musikkens *generative* karakter. Teresa Magdanz snakker om ”these *mundane musical experiences*, which DeNora calls ’music as a *technology of the self*” i sin anmeldelse av DeNoras bok.²¹⁶ Musikken blir altså en selv-teknologi som virker på mikronivå, og de musikkopplevelsene man måtte ha i denne sammenheng, kan betegnes som *mundane* eller *verdslige*. Musikken anses her å virke på menneskers handlinger på en særegen

²¹³ Ibid: 125.

²¹⁴ Ibid: 128.

²¹⁵ DeNora 2000 og 2003.

²¹⁶ Magdanz 2001-2002, mine uthevninger.

måte: ”You go with it“, som en av personene DeNora henviser til, uttrykker det.²¹⁷ Dette sier en ung mann i en ”bikeboys”-gjeng, hvor hele gjengen bruker en bestemt form for musikk til bestemte anledninger. Det er musikkens vitale karakter som motiverer ungdommene til å finne på noe, for eksempel å dra videre til et nytt sted. Uten å ha blitt satt i den spesielle stemningen som denne typen musikk setter dem i, ville de ikke utført de samme handlingene. De ville ikke ha følt seg så kjekke og selvsikre uten å ha „spritet seg opp” på denne musikken på forhånd. Musikken blir slik en viktig ingrediens i formingen av hverdagslivet og av gjengens identitet som gruppe. Den ikke bare noe de kan gjenkjenne sine følelser i, den blir en del av materialet de *skaper sine liv med*, både som individer og som gruppe.²¹⁸ Dette aspektet kommer også frem i det John Blacking sier om sammenhengen mellom musikken og livet:

Music is a primary *modeling system* of human thought and a part of the *infrastructure* of human life. ,Music’-making is a special kind of social action (...) ,Music’ is not only reflexive, it is also *generative*, both as a cultural system and as human capability (...)²¹⁹

I boken *After Adorno. Rethinking Music Sociology*, utdyper DeNora sin posisjon som hun har presentert empirien til i *Music in Everyday Life*. I denne boken argumenterer hun med utgangspunkt i Adornos musikk sosiologi for sin teori om ”musical affordance“.²²⁰ Det handler for henne her egentlig om det samme som i *Music in Everyday Life*, om hva musikken tilbyr eller muliggjør. Den tilbyr i tillegg til det jeg har vært inne på ovenfor, blant annet også mønstre eller symbolske sjablonger for mennesker til å finne aspekter ved seg selv i musikken, for øvrig ikke helt ulikt Reimers „følelsenes formdannelser“ og Nielsens meningsunivers:

The theory of musical affordance focuses on how actors appropriate music to their own ends, making connections, as Lucy puts it, between the “me *in* life” and the “me *in* music”. In Lucy’s case, music affords “a map or model of who she is and also of who she wishes to be...Lucy shapes up a form of understanding, produces knowledge (about herself in this case) against the structures what she finds in music.”²²¹

Vi ser i dette sitatet også det samme momentet som Varkøy påpeker hos Small, at det ikke bare dreier seg om det allerede eksisterende, men også om det mennesket *ønsker* skal eksistere: ”who she wishes to be“. Der er vi ved de eksistensielle overtonene igjen.

²¹⁷ DeNora 2000: 6, 27 og 58. Her henviser DeNora til en studie av Paul Willis fra 1978 som tok for seg musikkbruk i bikeboys-kulturen. Selv intervjuet hun 52 britiske og amerikanske kvinner i alderen 18 til 77 år om deres musikkbruk i hverdagen til slike aktiviteter som shopping, aerobics, husarbeid og karaokekvelder.

²¹⁸ DeNora 2000: . Her kommer ethosaspektet i DeNoras musikk syn tydelig frem, slik jeg ser det. Hun peker i Adorno-boken også på et av Adornos viktige bidrag til musikk sosiologien, som i følge henne er at han fremhever musikkens iboende etiske dimensjon som blir eksemplarisk for praksis. Kane 2004: 170.

²¹⁹ Blacking i Byron 1995: 223, mine uthevinger.

²²⁰ DeNora 2003. DeNora blir kritisert for å bare plukke ut kjernen i Adornos musikk sosiologi og skrelle bort resten: „How can the man who despised jazz, Stravinsky, and the “culture industry” be the progenitor of DeNora’s value-free music sociology? (This question is even more puzzling considering that DeNora’s last book bears the highly un-Adornoesque title *Music in Everyday Life*.) The answer: by plucking the methodological kernel from Adorno’s music sociology, while discarding the husk”. Kane 2004.

²²¹ DeNora 2003: 67.

Det handler i musikk sosiologien om forholdet mellom menneske, musikk og samfunn på en av tre måter: musikken er „forårsaket av” samfunnet, samfunnet reflekteres i musikken eller musikken bestemmer sosial praksis. Man skulle kanskje tro at det for DeNora er det tredje alternativet som er mest aktuelt, men hun bruker alle tre i sin teori, som vi skal se i sitatet nedenfor. I denne handler det om å balansere og artikulere den dynamiske relasjonen mellom mennesket i samfunnet og musikken ved både å ta hensyn til „musikkens evne til å forme sin egen resepsjon”²²² og til „lytterens kreative og unike måte å tilpasse musikken til sine egne behov”²²³. Denne rette balansen består i å ha

a focus on music-as-practice, and music as providing a basis for practice. It deals with music as a *formative medium in relation to consciousness and action, as a resource for* – rather than a medium about – *world building*. Within this dynamic conception of music’s social character, focus shifts from what music depicts, or what it can be “read” as saying about society, to what makes it possible. And to speak of “what music makes possible” is to speak of what music “affords.”²²⁴

Musikk blir av DeNora sett som et byggemateriale, et formativt medium i forhold til bevisstheten og til å påvirke handlinger, og som en ressurs for „verdensbygging”. Jeg ser her en annerledes måte å definere musikk på enn vi har sett i de andre posisjonene og forståelsene. Tanken om at musikken har en virkning på menneskets stemninger, er gammel, siden den griper tilbake på antikkens ethostanke. Tanken om musikken som en ingrediens når mennesker bygger sine liv, eller som en tråd i deres livsvev, for å si det med andre ord, er den jeg vil hevde er ny. DeNora kaller den jo også for ”technology of the self”, som vi så ovenfor. Den minner om tenkningen i Luhmanns konstruktivistiske systemteori, som jeg var inne på tidligere, hvor jeg ser kommunikasjonen i og mellom systemene som en horisontal vevnad, en flat struktur. Dette er også anti-metafysikkens vevnad, hvor det ikke antas å finnes noen underliggende mening under den sansede virkelighet, som vi skal se hos Gumbrecht om litt. Dette kan sies å være en „verdslig” forståelse av musikkopplevelsen, som jeg også var inne på ovenfor. Denne tenkningen står i en tilsynelatende motsetning til det metafysiske paradigmet, som jeg ser for meg går ’i dybden’ i en vertikal kommunikasjon. Her hører i følge Gumbrecht hermeneutikken hjemme, sammen med ord som „mening”, „innhold” og „dybde”.

Varkøy ser den viktigste konsekvensen av *New Musicology* for musikkpedagogisk-filosofisk tenkning som den radikalt fornyede debatten omkring selve musikkbegrepet og

²²² DeNora 2003: 46. Jeg forstår dette som et uttrykk for musikkens egenverdi, men også musikkens refleksive moment, som Blacking var inne på ovenfor. Samtidig ser jeg det slik at DeNora her forsøker å knytte seg til Adornos påpekning av kunstens dobbeltkarakter som både autonomt estetisk og sosialt fenomen. Jf. Varkøy 2001: 70.

²²³ DeNora 2003:46.

²²⁴ Ibid.

musikkens funksjoner for individ og samfunn.²²⁵ Christopher Smalls bidrag til denne debatten gjennom boken *Musicking* er uten tvil av sentral betydning. I stedet for å spørre hva musikk er, kan spørsmålet i en kontekstualistisk ånd lyde: ”What does it mean when this performance (of this work) takes place at this time, in this place, with these participants?”²²⁶ Musikkens mening kan i denne tankegangen bare bestemmes i forhold til en konkret situasjon og en bestemt kontekst.

4.1.5 Musicking-begrepet og praksikalismen

”Musicking“- begrepet dukker opp i litt ulike variasjoner. Allerede i 1995 introduserte Elliott begrepet som ”musicizing“ i *Music Matters*.²²⁷ Det er likevel Smalls versjon av begrepet det oftest refereres til. Gjennom å begrunne begrepet på Batesons filosofi om bevissthets og ved samtidig å knytte det til en konkret beskrivelse av en symfonikonsert, evner Small på en subtil måte å vise begrepets rekkevidde og betydning. Denne verbaliseringen av musikkbegrepet er mer enn en morsom omskriving, betydningen av denne tenkemåten om musikk har slik jeg ser det paradigmatisk dimensjoner. Elliott sier i 1995 mye av det samme som Small sier i 1998,²²⁸ han er bare ikke så god til å argumentere for disse idéene selv, og han forstår kanskje heller ikke helt rekkevidden av hva begrepet hans kunne stått for. For eksempel begrunner han påstanden: ”What music is, at root, is a human activity“ med at det ikke kan finnes verken musikalske lyder eller musikalske verk uten intensjonal menneskelig aktivitet.²²⁹ Dette synes jeg er for tynt og selvsagt, selv om han utvikler tanken videre etter hvert. Likeledes sier han om hvordan musikkens dimensjoner er knyttet sammen i relasjoner og i en kontekst: ”The word ‚related‘ is crucial“.²³⁰ Det er alt. Small på sin side bygger opp en hel filosofisk argumentasjon omkring musikkens relasjonelle vesen på grunnlag av Batesons idéer om hvordan alt værende er relasjon. Gjennom menneskerasens utviklingshistorie har urformene av overlevelsesnødvendige relasjoner utviklet seg til de komplekse mønstre av kommunikative gester som kalles ritual, sier Small med Bateson.²³¹ ”Musicking“ er et av disse ritualene hvor mennesker utforsker og feirer relasjoner, og det er dette som begrunner begrepets sosiale natur. Dette er et hovedpoeng i Smalls musikkfilosofi. Slik blir Elliotts *musicizing* et mye flatere begrep enn Smalls *musicking*.²³²

Jeg finner også i Elliotts beskrivelse av sin filosofi tilløp til noen av de samme idéene som

²²⁵ Varkøy 2001: 77.

²²⁶ Small 1998: 10.

²²⁷ Elliott 1995: 49.

²²⁸ Ibid, Small 1998.

²²⁹ Ibid: 39.

²³⁰ Ibid: 41.

²³¹ Small 1998: 63.

²³² Dyndahl og Ellefsen antyder en liknende differensiering mellom Small og Elliott. Dyndahl og Ellefsen 2009: 29.

DeNora og Blacking skal komme til å formulere tydeligere på et senere tidspunkt. Elliott antyder her at konteksten, som er en av de fire dimensjonene i hans musicing-modell,²³³ har noe med „å være sammenvevet med“ å gjøre. Først i DeNoras og Blackings tekster kommer dette motivet imidlertid tydelig frem, at mennesket „vever sitt liv“ inn i en sosial sammenheng med musikken som generativt materiale, slik vi så i noen av situasjonene ovenfor. Smalls „komplekse relasjonsmønstre av kommunikative gester“ utviser også noe av denne nett-strukturen, selv om Small i tillegg har en kosmos-dimensjon over sitt tankeunivers. Musicking handler for Small som sagt om ”relationships between person and person, between individual and society, between humanity and the natural world and even perhaps the supernatural world.”²³⁴

Det er flere som har bemerket at Reimers og Elliotts posisjoner når det kommer til stykket kanskje likevel ligger nærmere hverandre i vesentlige grunntrekk enn de stridende parter vil ha det til. Geir Johansen hevder for eksempel at selv om Elliott tar avstand fra en musikkundervisning som bygger på et tradisjonelt estetisk musikk-syn, er hans utgangspunkt likevel musikkens egenverdi. Musikalske opplevelser og erfaringer er for ham likevel eksklusive på den måten at det bare er musikken som kan frembringe disse.²³⁵ Alexandra Kerz-Welzel bemerker på sin side at Reimer tross all sin „estetiske“ argumentasjon til slutt likevel kommer med en musikkpedagogisk-*pragmatisk* definisjon av musikkens betydning når han sier: ”What music means, then, is everything a person experiences when involved with it.”²³⁶ Maria B. Spychiger bemerker at *effektene* av Reimers ”aesthetic experience“ er forbausende like de som Elliotts ”musicianship“ frembringer. Der Reimer snakker om ”vitality of life“, fremhever Elliott ”self-growth“, Elliotts ”flow experience“ kan motsvare Reimers ”beyondness“.²³⁷ Dyndahl og Ellefsen påpeker at Elliott i sin kritikk av Reimer for å overse viktige dimensjoner av musikken i sin MEAE, selv tenderer mot å overse vesentlige aspekter ved kontekstualiteten, kontingensen og kompleksiteten som kjennetegner musikkfagets didaktiske identitet.²³⁸

4.1.6 Deweys pragmatisme bak Elliotts praksikalisme

Et vesentlig moment å se på i de to posisjonene opplever jeg å være hvorvidt de står for en instrumentalisme-tenkning eller ikke, altså om de ser musikken som et middel til å oppnå noe

²³³ Ibid: 40.

²³⁴ Small 1998. I et bidrag til MENC-konferansen i 1990 skriver Small også: "(...) any performance in which the performers are doing their honest best (...) can give us a glimpse of beauty and *put us in touch with that pattern which connects the whole of the cosmos.*" Small 1990, min utheving.

²³⁵ Johansen 2003: 51.

²³⁶ Kerz-Welzel 2003: 51, Reimer 2003:165.

²³⁷ Varkøy 2001: 82.

²³⁸ Dyndahl og Ellefsen 2009: 29.

annet eller ikke. Med instrumentalisme-begrepet følger et ord som *kontroll*, et ord som kan sies å være et nøkkelord for mine drøftinger i denne avhandlingen.

Bak Elliotts praksikalisme ligger tankegods fra Deweys pragmatiske filosofi. I boken *The Quest for Certainty*²³⁹ reflekterer Dewey over betydningen av renessansens vitenskapelige revolusjon med Galileis innføring av den eksperimentelle metode. Galilei tilrettela betingelsene for observasjon ved aktiv handling overfor omgivelsene, i stedet for bare å observere og tenke, slik metoden hadde vært før i vitenskapelig arbeid. Dette fører til en helt ny måte å erkjenne omgivelsene på, hvor den gamle dualismen mellom erkjennelse og handling, og alle de andre dualismene forbundet med den, blir brutt ned:

I den nye eksperimentelle vitenskap oppnås erkjennelse... gjennom bevisst innføring av et bestemt (...) endringsforløp. *Metoden* for fysisk forskning er å innføre en forandring for å se hvilken annen forandring som følger; korrelasjonen mellom disse forandringer, når den måles ved en serie operasjoner, utgjør erkjennelsens definitive og forønskede gjenstand.²⁴⁰

Deweys filosofiske konklusjon blir som følger: Siden den eksperimentelle metode består i å fastslå korrelasjoner mellom hendelser, kan den ikke gi oss noen erkjennelse av forhold og gjenstander som eksisterer forut for og uavhengig av vår erkjennelse. I stedet oppstår en relativ sannhet som bare eksisterer i dette handlingsforløpet. Det vi erkjenner, er *bare konsekvensene av våre handlinger*. Vitenskapen kan ikke gi oss noe bilde av en uavhengig virkelighet, den er utelukkende et redskap til *kontroll* over menneskelige handlinger, et instrument for teknisk kontroll²⁴¹ med trygghet som erkjennelsens mål:

Når korrelasjoner av endringer gjøres til erkjennelsens mål, er oppfyllelsen av dens mål i oppdagelsen av disse korrelasjoner ekvivalent til å plassere et instrument for kontroll i våre hender. Når én endring er gitt, og vi vet med angitt nøyaktighet dens forbindelse med en annen endring, har vi det potensielle middel til å frembringe eller avverge den annen hendelse. (...) Herefter blir søken etter visshet til en søken etter metoder for kontroll... Teoretisk visshet blir assimilert til praktisk visshet, til *trygghet*, pålitelighet i instrumentelle operasjoner.²⁴²

Dette er Deweys instrumentalisme i et nøtteskall, og den representerer hans versjon av pragmatismen, i følge vitenskapsfilosofen Peter Skagestad, som skriver dette.²⁴³ Selv om denne instrumentalismen her gjelder vitenskapen, finner vi dette synet også i Deweys estetiske tenkning. Erkjennelsen av kunst foregår etter samme mønster: det er i bunn og grunn mennesket selv som konstruerer sin estetiske erfaring. Denne er laget av det samme „stoffet“ som

²³⁹ Dewey 1960 i Skagestad 1978: 115ff.

²⁴⁰ Ibid: 122, tekstens utheving.

²⁴¹ En liknende kritikk mot instrumentalismen i pragmatismen og hos Dewey målbærer Hans Skjervheim i essayet „Det instrumentalitiske mistaket“. Skjervheim 2002: 130ff. Også Varkøy skriver at „(...) man har sett det slik at den pragmatiske tradisjonens tale om kunnskap lett blir teknisk og instrumentell“. Videre viser han til Gadammers kritikk av pragmatismen om at den reduserer både *episteme* og *fronesis* til *techné*. Samtidig minner Varkøy om at dannelsen uansett bærer instrumentelle tendenser, også en dannelsesorientert tenkning. Varkøy 2007: 100f.

²⁴² Ibid: 122.

²⁴³ I følge Skagestad 1978: 123.

hverdagserfaringer, den er bare helere og rundere, alle dens deler er gjennomsyret av en og den samme kunstneriske kvalitet, som gjør den til *en* erfaring.²⁴⁴ Det er ikke noen „himmel“ over slike erfaringer, de er kun konstruksjoner i den menneskelige bevissthet som oppstår gjennom handling med omverdenen, i likhet med Luhmanns konstruktivistiske tenkning ovenfor. Dewey skriver: “Art is a quality of doing and of what is done.”²⁴⁵ Heidi Westerlund skriver: “Dewey’s aesthetic is not referring to any supernatural, transcendental level of experience (in his naturalism there is no such level).”²⁴⁶ Hun hevder for øvrig at i et Deweysk perspektiv, med kunst som erfaring, kan det estetiske og det praksikalistiske perspektivet kombineres, altså henholdsvis Reimers og Elliotts posisjoner.²⁴⁷

Jeg vil her komme tilbake til mitt nøkkelord om *kontroll* og bruke det som en slags prøvestein på tenkningen omkring det estetiske. Kanskje spørsmålet om hva mennesket kan kontrollere eller ikke kan utgjøre en vesentlig forskjell på estetiske grunnholdninger. I sammenheng med ordet kontroll, som dets motsetning, står også *underet*, som jeg innledningsvis nevnte som et sentralt moment i en forståelse av den estetiske erfaringen.

Når det gjelder dette siste punktet, tror jeg ikke det er så stor forskjell på Reimers og Elliotts konsepter. Varkøy påpeker at Reimers tenkning kan sies å representere en verdsliggjøring av musikkens erkjennelsesfunksjon, i det den erstatter en mulig metafysisk erkjennelse med psykologi.²⁴⁸ Psykologien er en disiplin som kan sies å være i stand til å utøve kontroll over menneskets indre liv.²⁴⁹ I Deweys pragmatiske naturalisme, som jeg vil hevde er underliggende til stede i Elliotts praksikalisme, er det som vi ser heller ikke mye rom for underet og uventede rystelser i møtet med „det radikalt Andre“. Tvert imot er det menneskets egen handlekraft det kommer an på, det kan og må selv „gjøre“ sine musikalske hverdagserfaringer.²⁵⁰ Elliott avslutter sin bok med et dikt som er betegnende i denne forstand, siden det her er det nokså ensomme mennesket selv som forårsaker „rystelsene“:

We are the music-makers, And we are the dreamers of dreams,
Wandering by lone sea-breakers, And sitting by desolate streams;
World-losers and world forsakers, On whom the pale moon gleams:
Yet we are the movers and shakers Of the world forever, it seems.²⁵¹

²⁴⁴ Dewey i Bale og Bø-Rygg 2008: 196ff.

²⁴⁵ Dewey, her i Westerlund 2003:

²⁴⁶ Ibid: 49.

²⁴⁷ Westerlund 2003: 57.

²⁴⁸ Varkøy 2001: 72. Selv om jeg personlig ser Reimer i det Gumbrecht ville kalle en „kunst-metafysisk“ diskurs, siden han tror på et innhold, på verket, som noe det går an å tilegne seg i en subjekt-objekt-relasjon. Gumbrecht 2004: 38ff. Det plasserer for meg Reimer i en „vertikal“ estetisk dimensjon.

²⁴⁹ Eller som Tolman sier: ”The ultimate purpose of psychology is to predict and control”. Skjervheim 2002: 24.

²⁵⁰ Dewey 1988: 66ff.

²⁵¹ Arthur William Edgar O’Shaughnessy: ”We are the Music-Makers“ i Elliott 1995: 310.

Kapittel 5: „Det estetiske“ i tysk sammenheng

5.1 Tre små fortellinger om „det estetiske“ i Tyskland

5.1.1 Innledning

Når jeg nå går inn for landing over det tyske estetiske feltet, ser jeg at det finnes forskjellige strategier for å belyse tenkningen omkring „det estetiske“. Det vil si at det ikke bare finnes én fortelling om dette, men flere synsvinkler det går an å se temaet fra. Jeg har valgt å dele inn denne oversikten over „det estetiske feltet“ i Tyskland i tre fortellinger som representerer tre perspektiver på emnet.

Den første fortellingen handler om utviklingen av begrepet „estetisk erfaring“ fra 1960-70-årene og frem til i dag fra en interdisiplinær synsvinkel. Det var begynnelsen av denne historien jeg åpnet avhandlingen med, og det er den jeg skal legge frem resten av her. I tillegg til Küpper og Menkes fremstilling,²⁵² som danner basisen for denne fortellingen, vil jeg supplere med ytterligere betraktninger i tilknytning til dette stoffet.

Den andre fortellingen ser på „det estetiske“ i et dannelsesperspektiv. Her vil jeg gi en skisse av den estetiske oppdragelses historie i Tyskland frem til i dag. Jeg beveger meg nå inn på det musikkpedagogiske området. Likevel tar jeg med meg noe av det interdisiplinære perspektivet også inn i denne fortellingen, siden de fremstillingene jeg bruker som utgangspunkt, behandler temaet „Ästhetische Erziehung“ i et allmenndannende perspektiv.²⁵³

Den tredje fortellingen skal belyse noe av det nye som skjer på det estetiske feltet ved inngangen til det nye årtuset. Her vil jeg også i utgangspunktet ha et musikkpedagogisk blikk på temaet, men i en viss utstrekning trekke inn estetisk teori som handler om det samlede kunstfeltet, hvor de nye impulsene er hentet fra. Det ser ut for at idéen om „det estetiske“ ikke slipper helt unna det „kunst-økumeniske“, altså det interdisiplinære perspektivet.

Til sammen håper jeg at disse tre fortellingene om den estetiske erfaring og det estetiske i tysk tenkning skal gi både et overblikk over og et differensiert bilde av temaet. Denne oversikten utgjør samtidig bare en fragmentert og høyst ufullstendig skisse over de forholdene den beskriver, siden jeg av plass- og fokushensyn har måttet foreta et utvalg av tankeretninger og navn jeg vil presentere her. Likevel bør den kunne tjene som utgangspunkt for å gå nærmere inn på de to musikkpedagogiske posisjonene jeg skal undersøke i forlengelsen av denne innføringen.

²⁵² Küpper og Menke 2004: 7ff.

²⁵³ Nemlig bidraget om dette emnet i *Neues Lexikon der Musikpädagogik*. Helms, Schneider og Weber 1994: 23ff, supplert av opplysninger fra Ehrenforths *Geschichte der musikalischen Bildung 2005*. Jf. Drøftelsen av begrepet „allmenndannelse“ i avsnitt 5.3.1.

Jeg vil med overskriften over dette avsnittet naturligvis også antyde noe om „de store fortellings“ fall i det postmoderne.²⁵⁴ Vi lever ikke lenger i tiden for de store fortellinger. Derfor blir selv det å bare fortelle én fortelling nesten for monopoliserende. Siden jeg også skriver om et fenomen²⁵⁵ fra en epoke som er såpass preget av den senmoderne tilstand, ser jeg det som passende å „utdifferensiere“ min fremstilling på denne måten.

5.2 Første fortelling

5.2.1 Utviklingen av prosjektet „estetikk som estetisk erfaring“

I avhandlingens innledning begynte jeg å fortelle „historien om den estetiske erfaring“ fra et tysk perspektiv, en fortelling jeg her vil fullføre. Det er litteraturteoretikeren Joachim Küpper og filosofen Christoph Menke som gir denne fremstillingen i sin innledning til boken *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*.²⁵⁶ Begrepet „estetisk erfaring“ ble, som jeg nevnte i innledningen, nærmest symbolet på den vendingen i estetikken som blant annet kjennetegnes av kritikk mot den tradisjonelle verkestetikken i 1960-70-årene, i følge Küpper og Menke. Verkestetikken innebar en forståelse av kunstverket som instans for en overlegen sannhet, noe som betydde at alle tilegnelsesprosesser måtte regnes som sekundære i forhold til denne sannheten. Tilegnelsesprosessene ble følgelig begrenset til å være utelukkende *repeterende* for at de ikke skulle „forfalske“ kunstverkets sannhet.²⁵⁷ Man vendte seg nå bort fra forestillingen om det autonome kunstverket og fokuserte i stedet på prosessene rundt tilegnelsen, bedømmelsen, bruken og forandringen²⁵⁸ av kunstgjenstandene. Dette temaområdet kan sies å ha visse forbindelser til *cultural studies*, som oppstod i 1960-årene²⁵⁹, hvor man fokuserer på hvordan kulturelle fenomener tilskrives verdi, og hvordan kulturell verdi endres, forskyves, overføres og tegnes. Et lite utsnitt av en norsk programplan for kulturforskning illustrerer hvilken nær

²⁵⁴ Postmodernismen tenkes her snevert som en kategori som dekker teoretiske og estetiske diskurser, heri inkludert poststrukturalismen og dekonstruksjonen. Andre betegnelser for denne tilstanden er det høymoderne, senmoderne, flytende moderne og refleksivt moderne, som jeg bruker i ulik utstrekning i avhandlingen, alt etter sammenhengen.

²⁵⁵ Den estetiske erfaring.

²⁵⁶ Küpper og Menke 2003: 7ff.

²⁵⁷ En kritikk som kan sies å ha et element som korresponderer med Elliotts kritikk av Reimers filosofi under punkt 4.1.3 om at musikken i denne, siden den knytter seg til Langers tenkning, kun er i stand til å *reflektere* følelser, og ikke kan *vekke* eller *kurere* dem. Elliotts kritikk er riktignok rettet mot et syn som ser *musikken* i en passiv posisjon, mens denne kritikken er rettet mot *den sansende kunstnyter* som den som passivt speiler kunstverket. Begge kritikker er imidlertid varianter av mimesis-kritikk, slik jeg ser det. Jf. Halliwell 2002.

²⁵⁸ Jf. begrep som „intertekstualitet“ eller „transponering“ hos Julia Kristeva, hvor det handler om teksters og diskursers potensielle omformbarhet. Begrepet „tekst“ hos poststrukturalistene omfatter ikke bare skrevne tekster, men kulturelle fenomener overhodet. Intertekstualitet innebærer i denne tenkningen at meningen i det kunstneriske verket ikke nødvendigvis ligger i verket selv, men hos leseren eller tilskueren. Kristeva 1974.

²⁵⁹ Nærmere bestemt i 1964, da *Centre for Contemporary Cultural Studies* ble opprettet ved Birmingham University. Dyndahl og Ellingsen 2009: 10.

forbindelse det kan synes å være mellom det som er agendaen på dette forskningsområdet²⁶⁰ og de prosessene rundt nyformuleringen av estetikken som Küpper og Menke beskriver:

At kulturelle fenomener tilskrives verdi, impliserer at det innenfor ulike tegnsystemer, diskurser og praksiser foregår en hierarkisering ved at det blir felt kvalitets-, smaks- og verdidommer. Verdsetting peker i retning av endringer og forskyvninger med hensyn til slike prosesser. Det peker også i retning av spørsmål om makt og kontroll. Hvordan blir kulturell verdi etablert, reproduisert, utfordret, forskjøvet, tilegnet, redefinert, omformet eller oppløst?²⁶¹

Kritikken mot verkestetikken kom fra så forskjellig hold som semiotikken, strukturalismen, språkanalysen, hermeneutikken og fenomenologien. I den tyske debatten var det i første rekke den estetiske tenkningen til Heidegger, Gadamer og Adorno som ble kritisert. Det var særlig i deres tenkning man så spor etter verkbegrepet med overtoner fra den tyske idealismens kunstmetafysikk, i følge Küpper og Menke.

Begrepet estetisk erfaring utviklet seg fra å være et gjenstandsområde innenfor estetikken til etter hvert å bli nærmest ensbetydende med ordet estetikk. Man kunne heretter ha definert „estetikk“ som „vitenskapen om den estetiske erfaring“, hadde det ikke vært for den gryende tvilen på om den estetiske erfaringen i det hele tatt kunne tilordnes noen vitenskap. Alle estetikkens områder: kunstkritikken, kunstfilosofien og kunstvitenskapene begynte nå å henvise til erfaringen som utgangspunkt og sisteinstans.²⁶² Dette satte i gang en dynamikk som skulle føre til en grunnleggende forandring av hele estetikken. En estetikk som utgår fra erfaringen, kan ikke begrense seg til å gjelde bare kunstens område, siden liknende erfaringer også kan gjøres på andre områder enn kunstens, sier Küpper og Menke. Dette førte til en åpning og pluralisering av estetikkfeltet mot andre områder som design, mote, medier og til og med naturen.²⁶³ Küpper og Menke beskriver denne åpningen som „Entgrenzung“²⁶⁴ av kunstverket, som nå begynte å *reflektere seg selv* i forhold til sine kontekster, betingelser og følger. Likeledes blir åpningen av estetikkfeltet beskrevet som „Entgrenzung“ av „det estetiske“, som løste seg fra sin eksklusive binding til kunstsfæren og i stedet begynte å gjøre seg gjeldende i et mangfold av kontekster. Adorno bruker uttrykket „Entkunstung der Kunst“²⁶⁵ om dette fenomenet, selv om denne betegnelsen for Adorno i tillegg innebærer en kritikk av kunsten som konsumgods og av den fetischkarakteren kunsten hadde fått: som objekt til begjær.²⁶⁶ Resultatet av denne prosessen blir

²⁶⁰ Heller ikke ulikt Pierre Bourdieus agenda i *Distinksjonen*. Bourdieu [1979] 2002.

²⁶¹ Forskningsrådet 2007: 5.

²⁶² Noe jeg vil si at allerede Gadamer gjør i sin hermeneutikk, selv om det hos ham handler om de erfaringer som skapes i spillet mellom kunstverket og mennesket, og som utgjør kunstverkets mening.

²⁶³ Dette er imidlertid heller ikke nytt. Også Kant brukte eksempler fra naturopplevelser i sin estetikk. Kant [1790] 2006: § 26ff.

²⁶⁴ „Av-grensing“, åpning eller fjerning av grensene for.

²⁶⁵ „Av-kunstning av kunsten“.

²⁶⁶ Adorno 1998: 32. Adorno berømmer for øvrig i denne forbindelse Kant i sin *Kritik der Urteilskraft* for å være den første som befri kunst fra å være en gjenstand for umiddelbart begjær, og for gjennom sitt fokus på subjektet

ofte betegnet med sloganet *aesthetic turn* eller som en *estetisering av omverdenen*, en effekt som regnes som et av postmodernismens karakteristiske fenomener.²⁶⁷

Når den estetiske erfaringen ikke lenger kan sies å være begrenset til kunstfeltet, dukker spørsmålet opp hvorvidt det kan sies å finnes en spesifikk *kunstestetisk* erfaring, eller om det til og med finnes en egen estetisk erfaring for hver enkelt kunstart.²⁶⁸ Herved vender spørsmål fra eldre kunstverksentrettede estetikktradisjoner tilbake: spørsmålet om kunstartenes enhet, og spørsmålet om det i det hele tatt er mulig med noen allmenn bestemmelse av kunstens vesen når man tar i betraktning den singulære begivenhet ethvert kunstverk utgjør, sier Küpper og Menke. Kant fant som bekjent ut at det ikke var mulig å si noe allmenngyldig om kunstverket, men bare om *mulighetsbetingelsene* for å felle smaksdommer over kunstverk. Det finnes ingen vitenskap om det skjønne, bare en kritikk, heller ikke et begrep om objektet, bare subjektets følelse.²⁶⁹

Estetisk erfaring beskrives i den nyformulerte estetikken ikke lenger som konsum av et estetisk objekt, i følge Küpper og Menke. Nå blir det *omgangen* med dette objektet, eller med situasjoner og personer, som blir beskrevet som estetisk, måten subjektet forholder seg på. Estetisk erfaring blir en måte å orientere seg i verden på. Dette fører igjen til at graden av utdanning vil innvirke på individets forhold til kunstobjektet. Her kommer vi i berøring med nok et problemkompleks fra tidligere tider. Kants „estetiske“ betraktningssmåte kjennetegnes som kjent av „interesseløst velbehag“²⁷⁰, den er uttrykk for „refleksjonssmaken“ og ikke „sansesmaken“, og krever dermed en viss „dannelse“. Küpper og Menke beskriver hvordan 1960-årenes kunstkritikk i sitt forsøk på å reformulere kunstteorien griper tilbake til tidligere tiders konsepter.²⁷¹ Dermed arver den nye estetikken noen av problemene fra disse gamle konseptene, slik Kant-eksemplene viser.

Et annet eksempel på dette er at teoriene omkring den estetiske erfaring har blitt kritisert for å sette kunstgjenstanden eller objektet i en underordnet og ubestemmelig posisjon til fordel for subjektets handling. I sin tid betegnet også Kant den estetiske gjenstanden som ren „gjenstand“ for subjektets erkjennelseshandlinger, sier Küpper og Menke. Dette problemet kan vi innenfor musikkpedagogikken finne i handlingsorienterte konsepter, hvor et av de viktigste målene for elevene er å utøve musikk, noe som fører til at denne musikkens kvalitet nødvendig-

å være revolusjonerende i sin immanente kritikk av den eldre virkningsestetikken.

²⁶⁷ Küpper og Menke 2003: 9.

²⁶⁸ Ibid. 2003: 13.

²⁶⁹ Jakobsen i Bourdieu 2002: XXXI.

²⁷⁰ Kant [1790] 1995: 72.

²⁷¹ Küpper og Menke 2003: 9.

vis må bli underordnet.²⁷² Det er denne slags tenkning som er skyteskive for Adorno i hans advarsel mot „ein sich selbst genügendes, gleichsam blindes Musizieren”.²⁷³ Debattene omkring den estetiske erfaring i Tyskland etter tusenårsskiftet preges av nettopp disse problem-feltene, hevder Küpper og Menke. Med disse debattene innledes en fase av selvrefleksjon for prosjektet „estetikk som estetisk erfaring”.²⁷⁴

Motivasjonen bak vendingen bort fra kunstverket var paradoksalt nok et ønske om en bedre forståelse av kunstverkene.²⁷⁵ Det kan sies at det var kunsten selv som innledet denne nye refleksjonen over kunsten. Teorien om kunsten fulgte bare etter kunstens egen transformeringsprosess når den prøvde å reformulere seg selv, i følge Küpper og Menke. Kunsten forandret seg, derfor forandret også teorien om kunsten seg.²⁷⁶ Gernot Böhme går enda lenger ved å si at disse forandringene ikke kommer fra kunsten, men fra endringene i den estetiserte omverdenen.²⁷⁷ Denne forandringen av synet på kunstverket og det estetiske kan også forstås i lys av det fenomenet som filosofen og kunstkritikeren Arthur C. Danto kaller „Die philosophische Entmündigung der Kunst“ og „Ende der Kunst”.²⁷⁸ Også litteraturkritikeren og filosofen Roland Barthes' uttrykk „La mort de l'auteur” kan kaste lys over denne utviklingen.

5.2.2 Dantos „Ende der Kunst” og Barthes' „La mort de l'auteur”

Tanken om „umyndiggjøringen av kunsten” og „kunstens død” kan spores tilbake til Hegel, i følge Danto. Hegel reflekterer over at den vitenskapelige beskjeftigelsen med kunst bare blir en erstatning for det å ha et inderlig forhold til den, noe han som en representant for den tyske idealismen etter platonske idealer i og for seg ikke synes er ille. Når filosofien spør hva kunst er, vitner dette samtidig om et brutt forhold til kunsten. I stedet for en naturlig fascinasjon og umiddelbar beskjeftigelse med kunst, inntreer skeptisk resonnement og historisk plassering av den. Når kunsten blir refleksiv, flytter dens „ånd” seg over til filosofien, til vår forestillingsverden, og mister derved sin „sannhet” og sitt egentlige liv, den „dør”:

In allen diesen Beziehungen ist und bleibt die Kunst (...) für uns ein Vergangenes. Damit hat sie für uns auch die echte Wahrheit und Lebendigkeit verloren und ist mehr in unsere *Vorstellung* verlegt, als daß sie in der Wirklichkeit ihre frühere Notwendigkeit behauptete und ihren höchsten Platz einnahm.²⁷⁹

²⁷² Om ikke praksikalismen i utgangspunktet hadde tatt avstand fra begrepet „estetisk erfaring”, ville denne sannsynligvis også kunne rammes av denne kritikken.

²⁷³ „(...) en selvtilstrekkelig, blind musisering.” Adorno 2003: 108. (overs. Varkøy 2000: 73)

²⁷⁴ Küpper og Menke 2003: 12.

²⁷⁵ Ibid: 7.

²⁷⁶ Ibid: 14.

²⁷⁷ Böhme 1995: 7.

²⁷⁸ „Den filosofiske umyndiggjøringen av kunsten” og „kunstens død”.

²⁷⁹ Hegel 1971: 50.

I bøkene *Die philosophische Entmündigung der Kunst*²⁸⁰ og *Kunst nach dem Ende der Kunst*²⁸¹ griper Danto fatt i Hegels idé og utvikler en teori om den filosofiske umyndiggjøringen av kunsten. Han daterer til og med „das Ende der Kunst”, kunstens død, til året 1964²⁸². I dette året stilte Andy Warhol ut sine “Brillo Boxes” i Stable Gallery i New York. Det dreide seg om naturtro etterlikninger av pappkartonger fra supermarkedet, en av dem var en etterlikning av emballasjen til firmaet Brillos stålullsvamper. Det som gjør denne kunstutstillingen til et vendepunkt i kunsthistorisk forstand, i følge Danto, er at Warhol bryter ned grensen mellom kunst og ikke-kunst, mellom kunst og virkelighet. Warhol viser at det ikke finnes noen objektive egenskaper ved kunsten selv som kan hjelpe oss til å skille mellom kunst og ikke-kunst.²⁸³ Hva forskjellen eventuelt skulle handle om, er et filosofisk spørsmål, i følge Danto.²⁸⁴ Dette blir stående som et åpent spørsmål gjennom Warhols utstilling. Det er dermed *kunsten selv* som stiller spørsmålet om sitt vesen og verdi, et spørsmål som imidlertid bare filosofien kan svare på.²⁸⁵ I det kunsten begynner å reflektere seg selv på denne måten, å spørre etter sin identitet, beveger den seg inn på filosofiens område, “art goes philosophy”. Kunsten avler derved bare kunstfilosofi. De siste tiårenes kunst har handlet om å prøve ut grensene for hva som kan gjelde som kunst, hevder Danto. Kunsten blir en slags metakunst, en kunst om kunsten. Når kunsten blir filosofisk, er den for Danto ikke lenger kunst. Dette innebærer for ham „das Ende der Kunst”, altså kunstens død. Selv bedømmer Danto dette ikke utelukkende negativt. „Das Ende der Kunst” befri kunsten på den ene siden fra forventninger om for eksempel å skulle være et sted for revolusjon eller frelse. Samtidig representerer imidlertid „kunstens død” et krasst betydningstap, sier Danto.²⁸⁶

Noe av det samme kommer frem allerede i tittelen på Roland Barthes’ berømte essay *La mort de l’auteur*²⁸⁷ fra 1968, på norsk „forfatterens død”. Denne tittelen har gitt navn til et helt konsept innen poststrukturalismen, som innebærer at verken forfatteren eller den som interpreterer en tekst kan gjøre krav på å ha funnet den endelige, „sanne” tolkning. Både Dantos „kunstens død” og Barthes’ „forfatterens død” peker mot oppløsningstendensene som gjorde seg gjeldende innen estetikken og kunstfeltet i 1960-70-årene. Disse slagordene stiller spørsmålsteget ved selve kunstbegrepet og verkbegrepet, på samme måte som Christopher Smalls begrep

²⁸⁰ Danto 1993.

²⁸¹ Danto 1996.

²⁸² For øvrig samme år som Birmingham University åpnet sitt senter for kulturstudier.

²⁸³ For øvrig ikke ulikt Kants konklusjon om at vi ikke kan si noe allmenngyldig om kunstverket, som nevnt ovenfor.

²⁸⁴ Ullrich 2004:11.

²⁸⁵ Danto 1996: 20.

²⁸⁶ Ullrich 2004:12.

²⁸⁷ Barthes [1967]1984.

“musicking” stiller spørsmålstegn ved musikkbegrepet. Når selve kunstens og musikkens begrep settes på spill, får det ikke bare konsekvenser for estetikken. Også musikkpedagogikken og vår forståelse av dannelsesbegrepet influeres av disse forandringene. Werner Jank snakker i denne forbindelse om „die *Reformbewegung* der frühen 1970er Jahre”.²⁸⁸ Man kan si at denne utviklingen markerer en bevegelse fra et *materialt* til et *formalt* dannelsesideal, fra en dannelselse *til* musikk til en dannelselse *gjennom* musikk.²⁸⁹ Denne bevegelsen, som startet i 1960-70-årene, ser ut til å fremdeles være virksom rundt årtusenskiftet.²⁹⁰ Vi ser effekten av den i alle de tre landene i min undersøkelse.

5.3 Andre fortelling

5.3.1 Estetisk oppdragelse i musikkpedagogisk sammenheng - som allmenndannelse

*Neues Lexikon der Musikpädagogik*²⁹¹ gir en kortfattet oversikt over „Ästhetische Erziehung“, altså den estetiske oppdragelsens historie. Det at ordet „Ästhetische *Erziehung*“ er valgt i stedet for *Bildung* eller *Pädagogik*, som kunne ha uttrykt det samme, henger både sammen med tradisjonell tysk begrepsbruk²⁹² og med ulike underliggende forståelser og forbindelser mellom disse tre begrepene. Dette utgjør en større diskusjon som jeg ikke kan utdype her.²⁹³ Selv velger jeg i det følgende å benytte meg av begrepet „oppdragelse“ som en oversettelse av „*Erziehung*“ i stedet for å bruke ordet pedagogikk, et ord som kanskje hadde vært mer vanlig å bruke på norsk, og ikke hadde virket så gammeldags. Jeg opplever likevel ordet „oppdragelse“ som mest „idiomatisk“ i denne sammenhengen, siden det forholder seg til den tyske tradisjonen og er den direkte oversettelsen av „*Erziehung*“.

Det dreier seg i dette bidraget i leksikonet altså om den estetiske oppdragelsen som *allmenndannende*²⁹⁴ oppdragelse med bakgrunn i det gamle greske og det nyhumanistiske dannelsesidealet. Det ser i det hele tatt ut til at det i forbindelse med „Ästhetische Erziehung“, i

²⁸⁸ Jank i Helms, Schneider og Weber 2005: 29.

²⁸⁹ Nielsen 1998: 55ff.

²⁹⁰ Küpper og Menke 2003: 7. Dette betyr selvsagt ikke at det før 1960-70-årene utelukkende har vært den materiale dannelsen som har dominert. Allerede i Platons tenkning om musikkens potensielle dannende virkning på borgerne i hans idealstat finner vi igjen det formale dannelsesmotivet, likeledes hos Schiller, i den musiske bevegelsen etc. Den bevegelsen jeg snakker om her, representerer bare en *ny bølge* av formale dannelsesidealer.

²⁹¹ Helms, Schneider og Weber 1994: 23ff. Jeg velger å bruke denne utgaven av leksikonet på grunn av dens tydelige perspektiv på det allmenndannende aspektet. I den tredje fortellingen vil jeg imidlertid vise hvordan forskjellen på denne artikkelen og den nyskrevne artikkelen av Claudia Meyer i leksikonets 2005-utgave kan tyde på en dreining i den tyske musikkpedagogiske forståelsen av estetisk oppdragelse rundt årtusenskiftet.

²⁹² Det tyske universitære pedagogikkstudiet heter for eksempel også „*Erziehungswissenschaften*“.

²⁹³ For en utredning av disse begrepene Jf. artikkelen „*Musikerziehung/Musikpädagogik*“ i Helms, Schneider og Weber 1994: 175. For en drøfting av dannelsesbegrepet i Skandinavisk kontekst: Jf. Varkøy 2007: 96ff.

²⁹⁴ Jeg bruker her begrepet *allmenndannelse* oftest synonymt med *dannelse* og *Bildung*, selv om jeg av og til bruker det for å markere en motsetning til en „spesialisering“ i musikk som en mer helhetlig dannelselse, eller for å markere tilknytningen til en fagintegrativ eller kunstintegrativ tendens, jf. nedenfor.

alle fall i denne fremstillingen, *alltid* er den allmenndannende funksjonen av det estetiske det handler om, altså humaniseringen og sosialiseringen av mennesket, frembringelsen av den frie, harmoniske borgeren som velutrustet kan ta del i det offentlige livet. Dette kan synes paradoksalt, i og med at ordet „estetisk“ ofte forbindes med finkultur og noe som er hevet over allmennheten. Allmenndannelse kan imidlertid faktisk både bety dannelse for alle og dannelse i den betydning at man blir „dannet“ og kan heve seg over allmennheten til en elitær posisjon. I ordet „dannelse“ finnes de samme motsetningene og fliker av motstridende betydning som i ordet „estetisk“, noe jeg diskuterte under punkt 3.1.14.²⁹⁵ Jeg kan likevel ikke i noen av landene finne noe stoff om „det estetiske“ som faktor i musikkpedagogisk sammenheng, som handler om *spesialisering* innenfor musikk, noe som kunne ha utgjort en motpol til denne allmenndannende funksjonen og kanskje ha representert en elitiserende tendens. Riktignok knytter Kai Martin i sin dissertasjon om *Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen* uttrykket „ästhetische Bildung“ til både „Bildung allgemein“ og „musikalische Bildung“.²⁹⁶ Da det er klasseromsundervisning det i denne sammenhengen er snakk om, regner jeg likevel med at han ikke sikter til noen slags spesialisering innenfor musikk.²⁹⁷ Det ser altså ut til at begrepet henger tett sammen med tanken om allmenndannelse, muligens fordi det er idealene fra den greske musikkforståelsen som ligger bak tenkningen om det estetiske i musikkpedagogisk sammenheng. Her var det for eksempel et ideal at den unge nok skulle lære å spille et instrument, men ikke bli *for* dyktig. Det var bare en slave det passet seg for å bli virtuos på sitt instrument.²⁹⁸ Den musiske oppdragelsen inngikk også her i en helhetstenkning omkring den unges oppdragelse til å finne sin plass i samfunnet.²⁹⁹

Gottfried Küntzel,³⁰⁰ som har skrevet denne fremstillingen, tar også utgangspunkt i den greske antikkens aisthesis-begrep når han skriver om „Ästhetische Erziehung“. Han utlegger først estetikkbegrepets utvikling frem til Kants *Kritik der Urteilskraft*. Dette legger det filosofiske grunnlaget for de fem grunnidéene han så presenterer, men utgjør samtidig første del av den estetiske dannelsens historie som en del av Tysklands Bildungs-historie.

²⁹⁵ Jf. for øvrig Derridas dobbelte forståelse av begrepet *skrift* og den forskyvning av betydning som hans *différance*-begrep innebærer. Varkøy 2008: 161.

²⁹⁶ „Allmenn dannelse og musikalsk dannelse“. Martin 2008.

²⁹⁷ Werner Jank sier at synet på musikkundervisning i tysk skole etter 1970-årene har utviklet seg fra å skulle være „fagundervisning“ til å skulle ha en mer „allmenndannende“ funksjon. Jank i Helms, Schneider og Weber 2005: 29.

²⁹⁸ Varkøy 2000: 33.

²⁹⁹ Kanskje det også er herfra den stammer, tendensen til å forveksle „det musiske“ og „det estetiske“ med hverandre?

³⁰⁰ Küntzel var en av forfatterne bak undervisningsverket *Sequenzen* som representerte konsepsjonen *Auditive Wahrnehmungserziehung* tidlig på 1970-tallet.

5.3.2 Estetikkbegrepets historie og den estetiske dannelsens basis

Aisthesis betyr i utgangspunktet „sansning“ og var i begynnelsen ikke begrenset til å bety bare sansning av det skjønne. Den greske urbetydningen må forstås erkjennelsesteoretisk, sier Küntzel. Siden utvikles i den greske tenkningen betydningen av *aisthesis* henimot sansningen av det skjønne som en bro over til kontemplasjonen (*theoria*) for erkjennelsen av det skjønngode (*kalokagathia*), til tross for Platons betenkeligheter mot sansningen som mindreverdige i forhold til høyere erkjennelsesformer. Dette legger grunnlaget for betydningen av både *aisthesis* og *theoria* for oppdragelsen. I det 16. århundre blir skruplene mot *aisthesis* tydeligere, helt til den innenfor rammen av renessansens vitenskapssentrering igjen blir nedgradert til å utgjøre et „sansebedrag“. Som en følge av denne utviklingen vokser behovet for et „svar“ fra filosofien angående det skjønne i kunsten og naturen som formår å „bevege sjelen på ubegripelig vis“. Dette er den moderne estetikks fødestund, sier Küntzel. Baumgarten med sin *Aesthetica*³⁰¹ henger enda fast i rasjonalistiske premisser, men Kants *Kritik der Urteilskraft*³⁰² skiller den egenartede „smaksdommen“ fra den begrepsorienterte fornuftsdommen og åpner for en forståelse av det estetiske som „interesseløst velbehag“ uten noe bestemt nyttehensyn, og som noe som ikke kan begrepsfestes. Kant åpner veien for en filosofisk legitimert estetikk som videreutvikles av Schiller, Humboldt og Hölderlin, og som danner grunnlaget for Bildung og oppdragelse, sier Küntzel.³⁰³

Dette avsnittet kan synes overflødig, da det fremstiller vår felles, velkjente musikkpedagogiske idéhistorie, vår estetikk-historie og vår dannelseshistorie. Det er imidlertid en historie som også danner basisen for mitt tema for denne avhandlingen. Derfor er det på sin plass å ta den med i denne fremstillingen.

5.3.3 Estetisk dannelse i Tyskland i nyere tid: fem grunnidéer.

Fra nyere tid nevner Küntzel fem konsepter over estetisk dannelse i Tyskland. Med konsepter mener jeg her ikke i første rekke konkrete didaktiske konsepsjoner, men heller at det er fem forskjellige grunnidéer de ulike estetiske dannelsesprogrammene har samlet seg omkring.³⁰⁴ Küntzel kaller dem „Erziehungsentwürfe“, altså „oppdragsprogramutkast“ eller „-konsepter“. Det dreier seg om estetisk oppdragelse som musisk oppdragelse, som oppdragelse til

³⁰¹ Baumgarten [1750] 1983.

³⁰² Kant [1790] 2006.

³⁰³ Küntzel i Helms, Schneider og Weber 1994: 23ff.

³⁰⁴ Jf. For øvrig min drøfting av forskjellen mellom didaktiske *konsepter* og *konsepsjoner* i avsnitt 6.1.1.

aisthesis,³⁰⁵ som politisk oppdragsprogram, som integrativ musikkpedagogikk og som betingelse ut fra antropologisk innsikt. Alle disse konseptene har et allmenndannende siktemål, og har samtidig en samfunnsmessig-etisk horisont i form av en slags „visjon” for hva oppdragelsen skal oppdra *til*. Jeg kommer ikke til å gå like grundig inn på alle fem konseptene, men de to første skal jeg på grunn av deres for min avhandling sentrale stilling presentere noe mer inngående.

5.3.4 Første oppdragsprogram: Musisk oppdragelse

Det første konseptet, den musiske oppdragelsen, som representerer en rekonstruksjon av det gamle greske *mousiké*-idealet, blir i Küntzels fremstilling svært negativt vurdert. Han karakteriserer den med ord som „ukritisk“ og „illusjonær idealisme“. Dette har med de politiske forhold å gjøre i den tiden da den musiske bevegelsen utfoldet seg, slik jeg ser det. Kanskje hvilket som helst av de andre dannelsesprogrammene ville ha møtt liknende utfordringer som den musiske bevegelsen om de hadde dukket opp under de samme forholdene? Dette kan naturligvis bare forbli et tankeeksperiment. Ser man imidlertid på hvordan svært mange ellers høyt ansette og intelligente personer forholdt seg i denne tiden, også personer som står på min litteraturliste,³⁰⁶ er det ikke så fjerntliggende å anta dette. Den musiske bevegelsens fellesskapsbefordrende praksiser ble enten „overtatt“ av naziregimet, eller de gikk over til å bli „regresjonsnisjer“, det vil si at de fungerte som praksiser man kunne trekke seg tilbake til og lukke øynene for det som skjedde rundt seg, som i en egen, „hel“ drømmeverden. Adorno antyder at den „lykken“ de musiske fellesskapene skapte, kunne kunne fungere som en slags „Stockholm-syndrom“³⁰⁷, at man begynte å identifisere seg med undertrykkerne: „Das Glück, das die Kollektive bereiten, ist das verbogene, mit der eigenen Unterdrückung sich zu identifizieren“.³⁰⁸ Likevel er det litt underlig at man i Tyskland enda ikke er i stand til å se på denne konsepsjonen ganske enkelt som didaktisk konsepsjon, med et litt mer distansert blikk, særlig tatt i betraktning den store resepsjonen, også internasjonalt, som har blitt tankegodset i Jon Roar Bjørkvolds bok *Det musiske menneske* til del.³⁰⁹ Küntzel avslutter sitt avsnitt om musisk oppdragelse med en kort

³⁰⁵ Her har altså estetisk aisthesis-opdragelse blitt plassert i en annen kategori enn musisk oppdragelse, jf. Hovdenak-tilfellet under punkt 3.1.14.

³⁰⁶ Jf. Heidegger, Bollnow, Hans Robert Jauß m.fl. En av nåtidens „hevnaksjoner“ mot disse er at det opplyses om dette øverst i Wikipedia-artikkelen om disse personene.

³⁰⁷ Adorno brukte naturligvis ikke dette uttrykket, siden dette først oppstod i 1973.

³⁰⁸ „Den lykken som disse kollektivene (de ‚musiske‘, min kommentar) forårsaker, er den fordreide lykke det er å identifisere seg med den egne undertrykkelsen“. Adorno 1956: 67.

³⁰⁹ Bjørkvold [1989] 1998. Samtidig har det også vært reist kritikk mot Bjørkvolds romantiske syn på f.eks. barnet og det afrikanske, og mot hans manglende problematisering av det „naturlige“. Bl.a Varkøy 2008. Muligens kan Bjørkvolds „svermeri“ i dette henseende faktisk sies å minne litt om svermeriet for det opprinnelige og naturlige i den musiske bevegelsen.

kommentar om at det faktum at begrepet „musiske fag“ *har kunnet overleve* frem til i dag i den Bildungspolitiske begrepsverdenen, ikke er „begrunnet ut fra saken“. ³¹⁰ Dette er stoff man tar i med ildtang. ³¹¹

Et annet moment som må kommenteres ved denne posisjonen, er at det musiske faktisk også her blir tolket som noe som hører inn under hovedunderskriften „Ästhetische Erziehung“, altså som noe som har med „det estetiske“ å gjøre, akkurat som Sylvi Stenersen Hovdenak gjorde i en av lærebøkene under begrepsavklaringen under punkt 3.1.14. ³¹² Hovdenak griper altså tilbake til en allerede eksisterende forståelse. Denne forståelsen ser ut til å tilhøre et felles repertoar av alternative forståelser som tydeligvis er tilgjengelig for både nordmenn, tyskere og amerikanere, på samme måte som vi så i tilfellet med Jan Sverre Knudsens forståelse av den estetiske erfaring ovenfor. Imidlertid påpeker Küntzel her at uttrykket „ästhetische Erziehung“ av og til blir *erstattet* av begrepet „musische Erziehung“, men at det da handler om en villedende og feilaktig bruk og en forveksling av begrepene. ³¹³

5.3.5 ”Ästhetische Erziehung als Wahrnehmungserziehung”

„Erziehung zur Aisthesis“, som er det andre oppdragelseskonseptet Küntzel presenterer, er Hartmut von Hentigs forslag til en estetisk oppdragelsesfilosofi fra 1968. Dette konseptet representerer et „motutkast“ til den tradisjonelle kunstverkorienterte musikkpedagogikken. Som vi så i Küpper og Menkes fremstilling, grep man i nyformuleringen av estetikken tilbake til tidligere konsepter, noe også Hentig gjør idet han henter frem aisthesis-begrepet fra den greske antikken. Hentig presenterer sin tenkning i boken *Systemzwang und Selbstbestimmung*. ³¹⁴ Også her er det snakk om hva *Bildung* er og skal være, altså om allmenndannelse. Hentig hyller den politiske tidsånden og knytter håp til det skolepolitiske oppbruddet som løsning på samfunnsmessige problemer. „Gesamtschule“ ³¹⁵ er nøkkelordet for den nye skolen og den nye pedagogikken, et ord som peker i retning av mer demokrati. *Bildung* er for Hentig mer enn historisk *Bildung*. Den er forberedelse til livet, „slik det er i dag og vil være i morgen”.

³¹⁰ Küntzel i Helms, Schneider og Weber 1994: 24.

³¹¹ Sigrid Abel-Struth har en liknende „opptelling“ av musikkdidaktiske konsepter i sin store *Grundriß der Musikpädagogik*. Her har hun tatt bort ordet „musisk“ fra denne konsepsjonen og kaller den i stedet „Rhythmisch-musikalische Erziehung“. Abel-Struth 1985: 389.

³¹² Olsen og Hovdenak 2007: 14ff. Det er her samtidig på sin plass å påpeke at Jon Roar Bjørkvold i sin bok *Det musiske menneske*, som Hovdenak refererer til, faktisk også selv bruker begrepene *det estetiske* og *det musiske* som synonymmer. Bjørkvold 1998: 145.

³¹³ Helms, Schneider og Weber 1994: 24.

³¹⁴ På dette punktet har jeg innhentet tilleggsinformasjon om Hentigs konsept fra Ehrenforths *Geschichte der musikalischen Bildung*, da leksikonet er vel kortfattet om dette konseptet. Ehrenforth 2005: 491.

³¹⁵ Skoleform der alle skoleslag etter fireårig grunnskole utgjør en administrativ enhet. Hustad et al 2006: 419. Dette konseptet er i Tysklands klassesamfunns-pregede skolesystem ikke en selvfølge.

Visjonene for denne konsepsjonen formulerer Hentig i utsagn eller agenda-setninger som *Das Leben in der sich beschleunigt verändernden Welt*, *Das Leben in der arbeitsteiligen Welt* og *Das Leben mit der Aisthesis*.³¹⁶ Dette siste utsagnet uttrykker Hentigs forestilling om kunstens plass i skolens Bildung. Her er det imidlertid ikke snakk om at elevene skal ta til seg „summen av de anerkjente kunstverk”. I stedet skal de oppdras til en mer omfattende *Wahrnehmung*.³¹⁷ Her spiller Hentig som nevnt på det antikke greske *aisthesis*-begrepet og beveger seg bort fra den tradisjonelle verkestetikken og henimot et større fokus på subjektets evne til kritisk, oppdagende og forandrende sansning av det gitte objekt.³¹⁸ Dette objektet må i Hentigs konsept ikke nødvendigvis være et tradisjonelt kunstnerisk-estetisk objekt, det kan dreie seg om alle slags objekter vi møter i verden, ting vi har rundt oss i vår hverdag. En slik oppdragelse til *aisthesis* har styrking av individets identitet gjennom sensibilisering, også overfor kritikkverdige forhold, som overordnet mål. Hentig er overbevist om at den estetiske oppdragelsen, slik den har vært gjennomført frem til dette tidspunktet, „in einem grotesken Missverhältnis zu unserer ästhetischen Beanspruchung steht.”³¹⁹

I dette konseptet kjenner vi igjen idéene fra Küpper og Menkes fremstilling. Begrepet „estetisk erfaring” finner vi imidlertid ikke hos Hentig, det kan se ut til at han i sin konsepsjon har erstattet dette med *aisthesis*-begrepet. Ellers synes alle kjennetegn ved denne konsepsjonen å være til stede for at den skulle kunne betegnes som en ekte og tidsriktig „estetisk erfaring-konsepsjon”. Hentig selv utviklet ikke noen egen musikkdidaktisk konsepsjon ut fra disse idéene. Ut fra hans tenkning vokste imidlertid konsepsjonen „Auditive Wahrnehmungserziehung”.³²⁰ Det utvidede musikkbegrepet og „tydningen av den musikalske *produksjonen* og *resepsjonen* som *kommunikativ akt*”³²¹ karakteriserer denne konsepsjonen, i følge Küntzel.³²² Dette er igjen begrep som kommer fra Hans-Robert Jaub’ tenkning, litteraturteoretikeren som skal ha brakt begrepet „estetisk erfaring” i omløp.³²³ Den „kommunikative akten” med et produktivt og et reseptivt element kan absolutt sees som en variant av den estetiske erfaring, og som uttrykk for en vending mot „prosessene av tilegnelse og forandring” av det estetiske objekt,

³¹⁶ „Livet i en verden i stadig raskere endring“, „Livet i arbeidsdelings-verdenen“ og „Livet med aisthesis“.

³¹⁷ Sansning, (sans-)inntrykk, persepsjon, iakttakelse, fornemmelse. Hustad et al 2006: 1273.

³¹⁸ Jf. Küpper og Menkes beskrivelse av agendaet for „ästhetische Erfahrung“-paradigmet, hvor man vendte seg bort fra forestillingen om det autonome kunstverket og i stedet fokuserte på prosessene rundt tilegnelsen, bedømmelsen, bruken og forandringen av kunstverket.

³¹⁹ „(...) står i et grotesk misforhold til det vi trenger vår estetiske sans til“ (i vårt hverdagsliv). Ehrenforth 2005: 491.

³²⁰ Frisius 1972.

³²¹ Som en motreaksjon mot den musiske oppdragelsens „irrasjonalitet“ skulle det rasjonelt-reflekterende momentet integreres i denne konsepsjonen gjennom kommunikasjonsteori.

³²² Küntzel i Helms, Schneider og weber 1994: 25.

³²³ Jaub 1972.

som vi har sett er typisk for konseptet „estetikk som estetisk erfaring”. Künzel sier imidlertid om undervisningsverket *Sequenzen*³²⁴, som representerer dette konseptet, at det strandet i møtet med undervisningshverdagen. Forbindelsen mellom sanseaktiviteten og „betydningsfulle erkjennelsessammenhenger” viste seg å være didaktisk problematisk.³²⁵ En annen bok som Hentig har skrevet, har tittelen *Schule als Erfahrungsraum*³²⁶. Denne tittelen peker fremover mot Christian Rolles „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ og hans konsepsjon *Musikalisch-ästhetische Bildung*³²⁷, som jeg skal komme inn på i neste kapittel. Det kan antyde noe om Rolles tilknytning i dette landskapet, selv om Rolle avgrenser seg fra en tenkning som er fanget i „den illusorisk-naive antagelse at verden skulle kunne la seg forandre gjennom musikk”.³²⁸ De sterke politiske og etiske aspektene fra Hentigs tenkning har altså smuldret bort i Rolles tenkning. Slike bindinger gis det ikke mye rom for i 2000-tallets senmoderne tenkning, hvor „de store fortellinger” som nevnt ikke har gode kår. Imidlertid har også Karl Heinrich Ehrenforth latt seg inspirere av Hentigs idéer til sin konsepsjon *Didaktische Interpretation von Musik*, selv om også han på den annen side distanserer seg tydelig fra Hentig. For Ehrenfort blir det *menneskesynet* som ligger bak Hentigs tankegang, for endimensjonalt, på samme tid blir mennesket både undervurdert og overvurdert, i følge Ehrenfort, noe jeg skal komme nærmere inn på nedenfor.³²⁹

5.3.6 Estetisk oppdragelse som „Politisches Erziehungsprogramm”, som „Integrative Musikpädagogik” og som „Forderung aus anthropologischer Einsicht”

De tre siste oppdragelsesprogrammene i Künzels fremstilling skal jeg i det følgende bare skissere kort. Den tredje grunnidéen, estetisk oppdragelse som politisk oppdragelsesprogram, utgår fra Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*,³³⁰ som bygger på håpet om den estetiske oppdragelses potensiale for å sikre et fritt og humant samfunn etter den blodige franske revolusjonen. For Schiller finnes det ingen annen vei „den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben vorher ästhetisch macht”³³¹. Dette håpet skulle ikke innløses, det viste seg å være en utopi, også i Humboldts³³² og Hölderlins videreutviklinger av dette utkastet,

³²⁴ Frisius et al 1971. Künzel var selv medforfatter til dette læreverket.

³²⁵ Künzel i Helms, Schneider og Weber 1994: 25. Werner Jank skriver at forsøket på en „Entkunstung der Kunst“ (Adorno) til fordel for en orientering mot elevenes livsverden i mediatidsalderen krevde for mye av musikk lærerne i deres praksishverdag. Jank i Helms, Schneider og Weber 2005: 29.

³²⁶ Hentig 1973.

³²⁷ Rolle 1999.

³²⁸ Ibid: 6. Jf. 6.1.1.

³²⁹ Ehrenforth 1971, Ehrenforth [1973] 2009b: 23ff.

³³⁰ Schiller [1795] 1965.

³³¹ „ (...)å gjøre det sanselige mennesket fornuftig på, enn at man først gjør det estetisk“. Schiller 1965: 93.

³³² Både Schillers og Humboldts dannelses teorier ble utviklet i nær tilknytning til Kants estetikk. Diskussion Musikpädagogik 41/09: 62.

skriver Küntzel.³³³ Etter 1965 ble Schillers tenkning på nytt tatt opp til diskusjon i forbindelse med frigjøringspedagogiske idéer. Diethard Kerbs' „ästhetischen Bildung”³³⁴ krevde nå av den estetiske oppdragelsen at den skulle danne mennesket til å gjennomskue manipulasjon og utnytting. Videre skulle den ha en utopisk funksjon ved å peke på „utkast til det mulige”, og den skulle utvikle evnen til „selbsttätige Artikulation der Erkenntnisse und Bedürfnisse”.³³⁵ Den estetiske oppdragelsen skulle her stå i revolusjonens tjeneste, en målsetting som ikke hadde mye til felles med Schillers opprinnelige konsept, sier Küntzel.

„Den integrative musikkpedagogikken” er videreutviklingen av Wolfgang Roschers „Polyästhetische Erziehung”. Dette fjerde estetiske oppdragsprogrammet ønsker å overvinne det kunstige skillet mellom kunstartene gjennom en type improvisasjonspedagogikk. Den grenseoverskridende åpenheten for interdisiplinær tenkning i dette konseptet åpner samtidig opp for diletantisme³³⁶, skriver Küntzel, noe som er tilfelle med flere av disse programmene.³³⁷

Det femte og siste av disse utkastene til estetisk oppdragelse er „Ästhetische Erziehung als Forderung aus anthropologischer Einsicht”. Denne posisjonen blir i Küntzels fremstilling representert ved Carl Friedrich von Weizsäcker, som ser „die Wahrnehmung des Ganzen”³³⁸ som basis for å forstå verden. Her sees den estetiske erkjennelsesformen som motvekt til en ensidig vektlegging av „logisk tenkning” i utdanningene. En slik forståelse av estetisk oppdragelse knytter sammen refleksive, følelsesmessige og sanselig-handlende komponenter i praktisk undervisning og bidrar til en ikke ensidig forståelse av seg selv og verden, sier Küntzel.³³⁹ Weizsäckers filosofi representerer ikke en ren dannelsesstenkning i tradisjonell forstand, da den i tillegg har en religiøs forankring. Hans filosofi kan sies å utgjøre et fundament for Karl Heinrich Ehrenforts musikkpedagogisk-filosofiske tenkning.³⁴⁰

Weizsäckers posisjon kan også tenkes å være den av disse posisjonene som ligger nærmest dagens dannelsesstenkning både i Norge og ved de prestisjetunge universitetene i USA, selv om den religiøse tilknytningen er borte i disse nyere variantene av dannelsesstenkning. Det norske

³³³ Küntzel i Helms, Schneider og Weber 1994: 25.

³³⁴ Kerbs 1972.

³³⁵ „(...) selvvirksom artikulering av erkjennelse og behov“. Kerbs 1972: 515ff.

³³⁶ Ordet diletantisme er her ikke nødvendigvis negativt ladet, det brukes også i betydningen *amatørskap*. Likevel har det i dag oftest en negativ betydning. Her bruker Küntzel ordet i begge betydninger, slik jeg ser det.

³³⁷ Küntzel nevner her ikke Roschers politiske agenda, som sikter mot forståelse mellom raser, klasser og kulturer. Schwarzbauer 2006.

³³⁸ „Sansningen av helheten“. Henspiller på en boktittel (Ackermann et al 1989) men også på den klassiske streben etter den allsidig utviklede personligheten. Den bygger på forståelsen av all kunnskaps grunnleggende enhet, hvor det handler om å kunne knytte sammen ulike erkjennelsesformer.

³³⁹ Küntzel i Helms, Schneider og Weber 1994: 24. Jf. M87: „Musikk utvikler elevenes estetiske holdninger og allsidige personlighet gjennom aktiviteter som uttrykker og binder sammen følelse, tanke og ferdighet.“ Ruud 1996:156.

³⁴⁰ Ehrenfort [1980] 2009c: 29ff.

„Dannelsesutvalget”, som enkeltinstitusjoner i universitets- og høyskole-sektoren tok initiativ til å nedsette som en motreaksjon mot Bologna-prosessen i 2007, snakker om „dannelsesbegrepets gjenkomst”.³⁴¹ Man har hentet inspirasjon fra blant annet amerikanske universiteters gjenbesinnelse på dannelsens betydning og ønsker nå å gi støtet til en „dannelsens renessanse” innen høyere utdanning. I utvalgets innstilling reflekteres det på nytt over mange av de idéene jeg har vært innom i denne fortellingen om den estetiske oppdragelsen. To sitater fra Dannelsesutvalgets sluttokument om hva som kunne være målet for en slik dannelse i dag, skal få avslutte denne andre fortellingen om dannelsesdimensjonen ved „det estetiske” i Tyskland.

Idéen om at studentene skal dannes til fleksibilitet og endringsberedskap, antakeligvis for tidens skiftende arbeidsmarked og behov, kan naturligvis diskuteres i et „nyttig-samfunnsborger”- og et instrumentalisme-perspektiv.³⁴² Det vil jeg ikke komme nærmere inn på her. Mitt poeng er at dannelsesstanken faktisk ikke er gått ut på dato i 2009. Så alderdommelig denne tredje fortellingens oppstilling av „estetiske oppdragelsesprogrammer” kan virke, like slitesterk viser selve idéen seg å være. Det estetiske elementet i dannelsen,³⁴³ som her kanskje best gjenkjennes i ordene „fantsieggende og mangeartede måter”, er fremdeles ikke uaktuelt:

Etter vårt syn er den student best utstyrt for fremtiden som kan mønstre kompetanse på flere plan; som kan anvende sin dyktighet på fantsieggende og mangeartede måter i situasjoner under endring; det er en person som stadig finner nye bruksmåter for ting som er innlært, og som fortsetter å trekke ut ny læring fra de nye fakta han eller hun møter. (Fra Yale University Report on Yale College Education, 2003)³⁴⁴

Dannelsesutvalget har også merket seg at Harvard-reformatorene betoner nødvendigheten av „den skapende uro” i dannelsesprosessen. De innledende college-forberedende studier skal

„(...) skape uro (“unsettle”) i overleverte forutsetninger, gjøre det kjente ukjent, å avsløre hva som foregår under og utenfor tilsynekomster (“beneath and behind appearances”), å desorientere unge mennesker og hjelpe dem til å finne veier til å reorientere seg”.³⁴⁵

Her kan man til og med ane et anstrøk av det Varkøy kaller „eksistensielle overtoner“. Den uroen det er snakk om her, kan minne om følgene av Bollnows møteopplevelse, hvor mennesket blir „kastet ut av sin vante livsbane“ i møtet med det fremmede og tvinges til å begynne på nytt.³⁴⁶

I lys av den gjenbesinnelsen på slike verdier som beskrives her, og som vi i det følgende skal se er karakteristiske for „det estetiske“, kan man undres over en retorikk som ikke vil ta

³⁴¹ Bostad et al 2009: 46.

³⁴² Varkøy er som nevnt inne på at dannelsesperspektivet alltid har en instrumentell komponent, enten det er snakk om material eller formal dannelse.

³⁴³ Selve ordet „estetisk“ forekommer for øvrig bare fire ganger i løpet av det 48 sider lange dokumentet, noe som kanskje sier mest om utvalgets sammensetning. Bolstad et al 2009: 6, 12 og 31.

³⁴⁴ Bostad et al 2009: 4.

³⁴⁵ Hagtvet i Bostad et al 2009: 9.

³⁴⁶ Bollnow [1959] 1969.

ordet „estetisk“ i sin munn, både i Amerika og Norge.³⁴⁷ I Tyskland har jeg ikke funnet noen som ikke vil det, selv om det også av tyskere bedrives skarp Kant-kritikk. Der er „det estetiske“ et aktuelt tema innen dagens musikkpedagogiske tenkning, og det ikke utelukkende med negativt fortegn, som vi skal se i min tredje fortelling.

5.4 Tredje fortelling

5.4.1 En ny fortelling om den estetiske oppdragelsen etter millenniumskiftet

Når jeg nå går inn i den tredje og siste fortellingen om det estetiske i tysk musikkpedagogikk, vil jeg begynne med en rekonstruksjon av den andre fortellingen. Det dreier seg om den fremstillingen av „Ästhetische Erziehung“ som gis i den nyeste utgaven fra 2005³⁴⁸ av musikkpedagogikkleksikonet den forrige fortellingen er hentet fra. Nå er det Claudia Meyer³⁴⁹ som har fått i oppdrag å skrive om den estetiske oppdragelsen. Den første forskjellen jeg legger merke til, er et større fokus på *aisthesis*-aspektet enn i Küntzels fremstilling. Meyer skriver at estetikkbegrepet etymologisk lar seg tilbakeføre på det gammelgreske adjektivet *aisthētikos*, som betyr sansbar gjennom sansene, og substantivet *aisthesis*, som kan oversettes med følelse, sanseintrykk, fornemmelse, „sanseverktøy“, fornemmelsesevne, erkjennelse, begripelse og forståelse. Ut fra denne opprinnelige betydningen av ordet *aisthesis* erklærer Baumgarten i *Aesthetica* estetikken for å være *vitenskapen om den sanselige erkjennelse*. Når estetikken ofte blir definert som *læren om det skjønne*, slik det er tilfelle i ordboken *Duden*³⁵⁰, har det å gjøre med historiske tilskrivelser av det skjønne eller det kunsts skjønne, slik vi finner det hos Kant i *Kritik der Urteilskraft*³⁵¹ og hos Hegel i *Vorlesungen über Ästhetik*³⁵², i følge Meyer. I Hegels „Philosophie der schönen Kunst“ er „det naturskjønne“ utelukket på grunn av sin „åndløshet“, mens Schiller³⁵³ allerede foregriper „die Entgrenzung“³⁵⁴ av estetisk oppdragelse ut over kunsten til også å gjelde det naturskjønne. Schiller utvikler i sine 27 brev om den estetiske oppdragelse et samfunnsmessig ideal om et fritt og humant samfunn hinsides vold og revolusjon. Om Schiller lykkes med sitt prosjekt eller ikke, kommenterer ikke Meyer, hun begir seg ikke ut på noen

³⁴⁷ Jf. Elliott 1995.

³⁴⁸ Helms et al 2005: 26ff.

³⁴⁹ Meyer er professor i musikkpedagogikk ved Musikhochschule Köln. Hennes avhandling heter „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume: Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“. Meyer har bl.a. Rolles og Wallbaums skrifter om „Musikalisch-ästhetische Bildung“ på litteraturlisten. Meyer 2003.

³⁵⁰ *Duden* tilsvarende for tyskerne norsk rettskrivningsordbok.

³⁵¹ Kant [1790] 1996 og Hegel 1835-1838.

³⁵² Hegel 1835-1838.

³⁵³ Meyer nevner her ikke at også Kant diskuterer det naturskjønne i *Kritik der Urteilskraft*.

³⁵⁴ Jf. „Entgrenzung der Kunst“ under avsnitt 5.2.1.

åpenbare normative bedømmelser i denne teksten.³⁵⁵ Den musiske oppdragelsen utelates komplett fra hennes fremstilling, og hun har heller ikke noen liste over sentrale oppdragelseskonsepter, slik Küntzel hadde. Hun nevner imidlertid Hentigs og Kerbs' *impuls* til en ny diskusjon om muligheten for estetisk oppdragelse som en motvekt til den musiske oppdragelsen og den kunstverkssentrerte musikkpedagogikken på slutten av 1960-tallet.³⁵⁶

5.4.2 Den „entgrenzte“ kunstens estetikk og estetiske oppdragelse

Resten av Meyers fremstilling, over halvparten, handler så om den forståelsen av estetikk og estetisk oppdragelse som hun selv representerer, og som jeg vil kalle „den ,entgrenzte“³⁵⁷ kunstens estetikk og estetiske oppdragelse“. Det er også denne forståelsen hun bygger hele sin argumentasjon opp mot i artikkelen. Denne estetikken er for så vidt analog til den jeg skrev om i min første fortelling ut fra Küpper og Menkes fremstilling, en estetikk som forholder seg til både naturen og omgivelsene som potensielt estetiske, fordi det i denne forståelsen er *måten* å forholde seg til tingene på som er estetisk, ikke gjenstandene i seg selv. Det at Schiller allerede foregrep åpningen av estetikken mot det naturskjønne, skal i Meyers argumentasjon for eksempel legitimere denne nyere posisjonens historisk mer idiomatiske tolkning av hva estetikk „egentlig“ er i forhold til tidligere tenkning, slik jeg ser det.³⁵⁸ I og med at dette er den „eldste“ og opprinnelige kilden, blir den tungtveiende. Når Meyer så utelater at også Kant innlemmet naturen i sin estetikk, for eksempel i forbindelse med „das Erhabene“,³⁵⁹ er dette forståelig ut fra det jeg ser som hennes agenda her. Hun vil blant annet vise at estetikken innbefatter hverdags-erfaringer, og at disse erfaringene ikke må være preget av „interesseløst velbehag“ eller krever noen form for dannelse eller utdanning for å kunne nytes og brukes.

Gjennom utelatelse³⁶⁰ og skifte i fokus får vi høre en helt annen historie om den estetiske oppdragelse i Tyskland enn den Küntzel fortalte bare et tiår tidligere. Jeg vil ikke her ta stilling til hvilken av dem som er mest „sann“. ³⁶¹ Imidlertid synes jeg at forskjelligheten i de to

³⁵⁵ Jeg leser likevel en delvis skjult agenda mellom linjene her. En slik fremstilling blir normativ på en annen måte, fordi hun peker på utviklingslinjer i historien om den estetiske oppdragelse og slik definerer hva som skal ha ført til hva, og hvilke strømninger som utgjør de dominerende diskursene.

³⁵⁶ Jeg ser dette som et eksempel på hvordan „de store fortellinger“, som slike konsepsjoner kan sies å representere, smuldrer bort i et „postmoderne“ perspektiv i denne fortellingen. Konsepsjonen reduseres til å være „en impuls“ til ettertiden.

³⁵⁷ Jf. avsnitt 5.2.1.

³⁵⁸ En slik orientering mot det „historisk riktige“ kan muligens tilsvare den store interessen for historisk oppføringspraksis i det profesjonelle utøvende musikkmiljøet.

³⁵⁹ „Det sublime.“ Kant [1790] 1995: 117.

³⁶⁰ Kan man igjen snakke om „tause stemmer“?

³⁶¹ Egentlig er Meyers bidrag vel så interessant for meg, siden den setter Rolles konsept i et annet dannelses-estetisk-historisk perspektiv. Samtidig gir det å se begge disse to bidragene opp mot hverandre, en rikere og mer sammensatt forståelse.

fremstillingene viser hvordan betydningsforskyvninger skjer,³⁶² og hvordan noe som kan sies å være „den offisielle historien“ om et tema, fordi den står i et leksikon, kan skifte så brått. Forskjelligheten i dette tilfellet kan være personavhengig, men den kan også være uttrykk for en allmenn endring i synet på både hva den estetiske oppdragelse er i dag, og på den estetiske oppdragelses historie.³⁶³

I senere års musikkpedagogiske publikasjoner får estetikkbegrepet i økende grad konturer som peker ut over kunstverket, skriver Meyer videre. I stedet peker estetikken mot potensielt betydningsfulle øyeblikk i hverdagen, mot samfunnet og mot naturen, selv om kunstene fremdeles anses å være særlig egnede „omgivelser“ for slike øyeblikk. Estetikken knytter seg ikke lenger til verk, gjenstander og saksforhold, men „sinnliches Vermögen koaliert mit einer Kultur des Wahrnehmens, emotionaler Teilhabe, dem Wissen um Kontextbedingungen sowie der reflektierenden Urteilskraft“.³⁶⁴ Fokuset på sanseevnen og „fornemmelseskulturen“ viser her en tydelig dreining mot aisthesis-aspektet i den nyere forståelsen av estetikkbegrepet. Uttrykket „emosjonelt medeierskap“ peker mot demokratiseringsprosessen i synet på Bildung som også følger med denne utviklingen. „Bevisstheten omkring kontekstbetingelser“ viser, slik jeg ser det, at man her orienterer seg mot det ”self-in-context“ som kommer fra *cultural studies* og *New Musicology*, og som vi så i Dyndahl-sitatet i avsnittet 3.1.16:

Synspunktene som forfektes av kulturforskere som Simon Frith og Tia DeNora får som konsekvens at vi må dekonstruere dikotomien mellom estetisk autonomi og funksjonell kontekstualitet. I tillegg anbefaler de oss å dimittere kantiansk estetikk (...) Ved å anerkjenne subjektivitet og kulturell identitet som meningsskapende praksiser snarere enn som refleksjoner av en indre natur, blir musikk en viktig performativ arena for konstruksjon av ’selvet-i-kontekst’.³⁶⁵

Det er altså snakk om en form for kontekstualisme vi finner her. Meyer er riktignok ikke så direkte som Dyndahl når det gjelder å dimittere Kantiansk estetikk, men det er vel i praksis det hun gjør når hun utelater hans bidrag til naturestetikken.

I møte med kompleksiteten i en slik forståelse av estetikk³⁶⁶ blir den estetiske oppdragelsens oppgave i følge Meyer å sette i gang sansningsprosesser og dialoger mellom

³⁶² Jf. igjen Derridas *différance*-begrep. Derrida 2002.

³⁶³ Et slikt fokus på „omskrivning“ av historien kan henge sammen med den økte bevisstheten omkring musikkhistorie som ikke „objektiv“, men som ofte tatt for gitt og „kanonisert“. Jf. „call for papers“-temaene til *The Radical music history symposium* i Helsinki i desember 2011, hvor ett av perspektivene er „Music taken off its pedestal“.

³⁶⁴ „Sanselig evne går i koalisjon med en fornemmelses-kultur, emosjonelt medeierskap, bevissthet omkring kontekstbetingelser og den reflekterende dømmekraft“.

³⁶⁵ Dyndahl 2008: 321.

³⁶⁶ I dette utsagnet er det innebygget en oppfatning av at denne nye forståelsen av estetikk er mer *kompleks* enn andre oppfatninger, det antyder altså at tidligere oppfatninger har vært entydige eller for enkle. Jf. Varkøys diskusjon om hvordan ideologier skapes, her om hvordan Sigmund Kvaløy Setreng polariserer i det han beskriver jazz som *kompleks*, altså god musikk, i motsetning til klassisk musikk som i følge ham er *komplisert* og mindre dyp, altså dårlig. Varkøy 2008: 141.

subjekt og objekt. Videre må ulike tilnæringsprosesser til egnede objekter stilles til disposisjon. Om og med hvilken intensitet lærende innlater seg på estetiske erfaringer, avhenger av individets individuelle disposisjon og estetiske holdning, sier Meyer. Som følge av en slik forståelse trenger estetisk oppdragelse en institusjonell ramme som ikke ser den estetiske dannelsesprosessen som en kronologisk planleggbare prosess med garanterte estetiske erfaringer som resultat, men heller som tilretteleggelse av egnede situasjoner som muliggjør estetiske erfaringer.³⁶⁷

Derved rykker ulike variasjoner av *erfaringsbegrepet* inn i diskusjonene omkring den estetiske oppdragelsen: som musikalsk erfaring, musikkrelatert erfaring, „Erfahrungserschließende Musikerziehung“³⁶⁸ og estetisk erfaring. Estetiske erfaringer synes særlig å inntreffe i produksjonssammenheng, skriver Meyer.³⁶⁹ Det å tre inn i en produksjonsprosess innebærer høy sannsynlighet for at beskjefteelsen med innholdet skal oppleves som *subjektivt betydningsfullt*. Slike produksjonsprosesser muliggjør og krever sensibilisering og intensivering av sansningsforløp, utvikling av kunstnerisk uttrykkskvalitet og formbevissthet, og utvikling av diskursivt-refleksive evner og dømmekraft, i følge Meyer. Produksjonsoppgavene skal videre vekke interessen for andre „løsningsforslag“, interpretasjoner og kunstverk i forbindelse med den bearbejdede tematikken.³⁷⁰

I den „subjektivt betydningsfulle“ produksjonsprosessen som Meyer her beskriver, ser jeg en parallell til et moment i Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelsen, nemlig at utgangspunktet for dannelsesprosessen må være i en flik av elevens virkelighet og virkelighetsforståelse. Dette handler om temaer, altså et innhold, som oppleves som „vesentlige“ av eleven, og som åpner opp for et spektrum av „vesentlige erkjennelsesmuligheter“.³⁷¹ Noe liknende finner vi hos Paolo Freire i forbindelse med hans krav om „generative tema“³⁷² som undervisningsinnhold. Her er det også snakk om å ta utgangspunkt i betydningsbærende tema fra de lærendes livsverden. Freire kaller dem „generative“ fordi de inneholder muligheten til å utvikle seg i utallige nye tema som i sin tur søker nye oppgaver å løse.³⁷³

Forskjellen på Meyers forståelse av hva som er betydningsfullt, og Klafkis og Freires

³⁶⁷ Jf. Rolle 1999.

³⁶⁸ Navnet på et konsept, „erfaringsmuliggjørende musikkoppdragelse“.

³⁶⁹ I det hun samtidig henviser til Rolles (1999), Wallbaums (2000) og sin egen avhandling (2003) om estetiske erfarings situasjoner og „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“.

³⁷⁰ Jf. igjen Rolle 1999 og avsnitt 6.1.1.

³⁷¹ Klafki i Nielsen 1998: 78. Denne teorien ligger som et fundament under Frede V. Nielsens teori om „Musikken som mangespektret meningsunivers“.

³⁷² Jf. John Blackings utsagn: „Music’ is not only reflexive, it is also *generative*“. Blacking i Byron 1995: 223, mine uthevninger.

³⁷³ Freire [1970] 1974: 68ff.

forståelse, slik jeg ser det, er imidlertid at det i de to sistnevntes tenkning er materialet eller innholdet sett opp mot det opplevende menneskets bakgrunn og historie, som er betydningsfullt, mens det i „den nye” forståelsen legges mer vekt på selve *handlingene*. Det er altså *beskjeftigelsen* med innholdet, *produksjonsprosessen* i seg selv, som skal virke på denne måten. Jeg synes igjen å høre Adornos kritikk om „blind musisering” som jeg var inne på i forbindelse med handlingsorienterte konsepsjoner fra 1960-70-årene, men som Adorno egentlig skrev som en kritikk av den musiske bevegelsens „pedagogiske musisering” allerede i 1956.³⁷⁴ Det ser ut til at de samme idéene stadig vender tilbake, men at disse også bringer med på lasset de samme problemfeltene som tidligere, et fenomen Küpper og Menke som nevnt påpeker i sin fremstilling.³⁷⁵

Man kan si at det både i Meyers og i Klafki/Freires forståelser av dannelsen forutsettes et handlende subjekt og et objekt, og at begge er opptatt av *formidlingen* mellom subjektet og objektet. Klafki antyder til og med at det kan tenkes å „komme noe” fra objektet, at dette på en måte er virksomt i seg selv og kommer subjektet i møte, når han skriver om „den dobbeltsidige åpning”:

(...) dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighet *har åpnet sig for* et menneske - det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åpnet sig for denne sin virkelighet - det er det subjektive (...) aspekt (...) Denne dobbeltsidige åpning sker på den objektive side ved at innhold (...) *kommer til syne* og på subjektets side ved fremkomsten af innsigt, oplevelser, erfaringer (...) ³⁷⁶

Meyer legger altså i sin beskrivelse av estetiske erfaringer vekt på at disse særlig skjer når subjektet er aktivt handlende. Det kan høres ut som at objektets innhold her ikke er det vesentlige, at ethvert innhold uansett kan oppleves som betydningsfullt hvis eleven bare *handler* med det. Dette gjør at jeg her ser en tydelig bevegelse mot en *formal* dannelsesstenkning, noe jeg også tidligere har antydnet som en generell tendens i den musikkpedagogiske tenkningen fra 1960-70-tallet og frem til i dag. Det er selvfølgelig ikke slik at all musikkundervisning i Tyskland frem til dette tidspunktet har vært uttrykk for en material dannelsesstenkning,³⁷⁷ men den kritikken av verkestetikken som kom frem på 1960-70-tallet, må kunne sies å representere et gjennombrudd for en bevisst kritisk holdning til den materiale danningstanken.

Meyer avslutter sin fremstilling av den estetiske oppdragelse med å vise til at det i de senere år blir tilbudt kurs i „Ästhetische Erziehung” og „Musisch-Ästhetische Erziehung” ved

³⁷⁴ Adorno [1956] 1991: 102.

³⁷⁵ Jf. avsnitt 5.2.1

³⁷⁶ Klafki 1983: 61, mine uthevninger. Jf. også Heideggers svar på „hva som er på ferde i kunstverket” når „sannheten skjer i verket”: „Det værende trer frem og avdekker sin væren”. Heidegger 2000: 34ff.

³⁷⁷ Som sagt i avsnitt 5.2.2: Allerede i Platons tenkning om musikkens potensielle dannende virkning på borgerne i hans idealstat finner vi igjen det formale dannelsesmotivet, likeledes hos Schiller, i den musiske bevegelsen etc. Den bevegelsen jeg snakker om her, representerer bare en *ny bølge* av formale dannelsesidealer.

grunnskolelærerutdanningene i noen av de tyske delstatene. Disse blir tilbudt i samarbeid med kunstutdanningsinstitutter som utdanner innen feltene billedkunst, dans og drama. Her ser vi igjen det fenomenet jeg nevnte i avsnitt 5.1.1, at det ser ut til at idéen om det estetiske i et dannelsesperspektiv henger sammen med det „kunst-økumeniske” perspektivet, og også med idéen om *allmenndannelse*. Werner Jank hevder også at synet på musikkundervisning i skolen siden 1970-årene har skiftet fokus fra å være oppfattet som en slags *fag*-undervisning til i stedet å skulle bidra til allmenndannelsen.³⁷⁸ Dette skiftet i syn henger slik jeg ser det også sammen med vendingen bort fra verket. I stedet for musikk som kunstform trer musikken som sosialt og kontekstuel fenomen inn i fokus, hele den sansede omverdenen blir undervisningens gjenstand.

5.4.3 Nye impulser fra estetikken til musikkpedagogikken i det nye årtusen

Tidsskriftet *Diskussion Musikpädagogik* vier en hel utgave i 2009³⁷⁹ til en bokutgivelse. Man pleier ikke å gjøre dette, men denne gangen er det en så tungtveiende og viktig bok at utgiverne har valgt å la seks utvalgte musikkpedagoger treffes til et symposium for å diskutere temaer fra boken.³⁸⁰ I forlengelsen av dette symposiet blir disse seks bedt om å velge ut et aspekt som de knytter til musikkdidaktiske problemstillinger og skriver en artikkel om i tidsskriftet. Det dreier seg om en bok om estetikk, nærmere bestemt Ursula Brandstätters *Grundfragen der Ästhetik*.³⁸¹ Denne boken vil utfordre leseren til „en fordypet, differensiert forståelse av det særegne ved den estetiske tilgangen til verden”.³⁸² Dette utsagnet røper at det også i denne fremstillingen handler om det estetiske som en *måte* å forholde seg på, og ikke om estetiske objekter. Likevel har Brandstätter skrevet et langt kapittel med tittelen „Was ist Kunst“?³⁸³ Her handler det om både nyere og eldre perspektiver på kunst:³⁸⁴ Kunst som transformasjon av energi, kunst i et fenomenologisk perspektiv og kunst i et tegnteoretisk (semiotisk) perspektiv. „Ästhetik der Transformation“³⁸⁵ er et prosjekt som enda er på tilblivelsesstadiet, det kan virke som Brandstätter selv er med på å utforme denne „nye estetikken”. En slik estetikk interesserer seg for det som skjer i *bruddstedene* og *overgangene* mellom kunstartene og mediene for

³⁷⁸ Jank i Helms, Schneider og Weber 2005: 29. Jf. fotnote 290.

³⁷⁹ *Diskussion Musikpädagogik* 44/09.

³⁸⁰ Jeg ser likevel ikke bort fra at bokens forfatter kan ha invitert til dette samarbeidet.

³⁸¹ Brandstätter 2008. Brandstätter er professor i musikkpedagogikk ved Universität der Künste, Berlin.

³⁸² *Ibid*: 13.

³⁸³ „Hva er kunst?”. En slik måte å stille spørsmålet på kan antyde en oppfatning av kunst som en „ting“, og passer ikke helt til den „nye“ forståelsen av kunst som „verb“, som prosess.

³⁸⁴ Brandstätter skriver i forordet at dette kapittelet behandler spørsmålet om kunstens *vesen*, et uttrykk som kan tyde på at hennes estetikk-syn har røtter i den eldre, mer tradisjonelle estetikken, til tross for den nyhetsinteressen denne boken synes å besitte. Jf. Varkøy 2003: 20ff. Det finnes flere eksempler i boken på at dette kan være tilfelle.

³⁸⁵ „Transformasjons-estetikk“.

kunstneriske uttrykk.³⁸⁶ Brandstätters bok er altså også skrevet ut fra et interdisiplinært, kunstvitenskapelig perspektiv, selv om hun selv kommer fra musikkpedagogikken. En slik transformasjonsestetikk henter *mellomrommene* inn i sentrum for oppmerksomheten, altså også mellomrommene mellom kunststartene. Kunstformene i det 20. århundre kjennetegnes i følge Brandstätter nettopp av over-skridelse av grensene mellom kunststartene og mediene. For å kunne overskride grenser, skriver Brandstätter, må man imidlertid først bli seg bevisst grensene. Dette er et av bokens hoved-anliggender: å reflektere over grenser mellom fenomener, mellom kunst og vitenskap, mellom kunsten som fenomen og de enkelte kunststartene.³⁸⁷ I tillegg handler den om å nyttiggjøre seg disse grensene. Brandstätter siterer matematikeren og filosofen George Spencer-Brown: „Draw a distinction and a universe comes into being“.³⁸⁸ Det å *etablere forskjeller* er roten til all erkjennelse, altså også til erkjennelsen av kunst, skriver Brandstätter i forordet til boken. Ut fra dette vil hun stimulere til refleksjon omkring forskjeller og differanser i den mangfoldige kunstverdenen.³⁸⁹

Blant de estetikk-konseptene som Brandstätter presenterer som fenomenologisk pregede forståelser, er Martin Seels „Ästhetik des Erscheinens“³⁹⁰ og Hans Ulrich Gumbrechts „Präsenz“-tenkning.³⁹¹ Disse to har det til felles at de er opptatt av kunstverkets dobbeltkarakter, at kunstverket *både* har en egenverdi i kraft av sin materialitet, noe som peker mot en fenomenologisk dimensjon, og i tillegg en verdi gjennom at det viser til noe annet, som representerer den semiotiske dimensjonen av kunstverket. Seel ser ingen motsetning mellom disse dimensjonene, begge griper inn i hverandre når kunstverket „fremtrer“. Kunstverk er som alle andre estetiske objekter „Ereignisse des Erscheinens“, altså „tilsynekomst-hendelser“, i følge Seel.³⁹² Dette gir kunstverkene en særlig kvalitet av tilstedeværelse. Samtidig er denne prosessen av tilsynekomst en performativ prosess gjennom hvilken kunstverket *fremstiller* noe i sin tilstedeværelse. „Die besondere Präsenz von Kunstobjekten geht zusammen mit einer besonderen Präsentation von Präsenz“, skriver Seel,³⁹³ altså at „det særegne *nærvær* av kunstobjekter opptrer samtidig

³⁸⁶ Også Martin Zenck og Dieter Mersch interesserer seg for slike *bruddsteder* i sitt forskningsprosjekt. Zenck et al 2006.

³⁸⁷ Brandstätter 2008: 13. Denne siste „grensen“ fokuserer etter min forståelse på spørsmålet om kunststartenes enhet, og om spørsmålet om det i det hele tatt er mulig med noen allmenn bestemmelse av kunstens vesen når man tar i betraktning den singulære begivenhet ethvert kunstverk utgjør. Jf. 5.2.1

³⁸⁸ Brown i Brandstätter 2008: 13.

³⁸⁹ Brandstätter 2008: 13. Jf. Derridas *différance*-begrep, Derrida 2002.

³⁹⁰ Seel 2003. „Tilsynekomstens estetikk“.

³⁹¹ Gumbrecht 2004.

³⁹² Seel 2003: 186. Dette minner igjen sterkt om Heideggers beskrivelse av hvordan sannheten „skjer“ i verket når „det værende trer frem og avdekker sin væren“. Heidegger 2000: 34 f. Også Adorno har en liknende formulering, der han snakker om „det øyeblikket, da kunstverket gjør seg selvstendig synlig“. Adorno [1970] 2004: 504.

³⁹³ Seel 2003: 186.

med en særegen *presentasjon av nærvær*.“ Dette betyr at et verks betydning og innhold i alle fall er bundet til verkets spesielle tilsynekomst.

Hans Ulrich Gumbrecht snakker i denne forbindelse om „Oszillieren zwischen Präsenz und Bedeutung“, altså en „svingning mellom nærvær og betydning“, sier Brandstätter.³⁹⁴ Dieter Mersch snakker på sin side om „Duplizität von Bedeutung und Materialität“, altså om en „dobbelforekomst av betydning og materialitet“. Han hevder at det finnes et nærmest „legemlig“, altså fysisk nærvær som ikke kan tilbakeføres til tegnet som betegnet det, „etwas, das nicht *spricht*, sondern sich nur *zeigen* kann“, „noe som ikke *taler*, men som bare kan *vises seg*.“³⁹⁵ Gottfried Boehm igjen omtaler dette fenomenet som „Die Differenz zwischen Repräsentation und Präsenz“, „differansen mellom representasjon og nærvær“.³⁹⁶ Erika Fischer-Lichte bruker i sin „Ästhetik des Performativen“ uttrykket „betwixt and between“ om dette samspillet mellom semiotiske og fenomenologiske kvaliteter i kunstverket.³⁹⁷ Til slutt nevner Brandstätter dikteren og filosofen Paul Valéry's beskrivelse av dette fenomenet, for eksempel i forbindelse med språklige kunstverk som dikt, som „verlängertem Zögern zwischen Klang und Sinn“, altså som „forlenget nøling mellom klang og mening“.³⁹⁸ Egentlig kan alle disse beskrivelsene samtidig sies å være presise beskrivelser av „det estetiske“ og den estetiske erfarings kvalitet. Brandstätter sier at hun ser en tendens i den aktuelle estetiske litteraturen til å vektlegge nettopp de tre polene vi har blitt presentert for her: representasjon, presentasjon og nærvær.³⁹⁹

5.4.4 Den estetiske erfaring hos Brandstätter

Brandstätter har et kapittel spesielt viet den estetiske erfaring, noe for øvrig de fleste av disse nye utkastene til estetikk som jeg her har nevnt, kan fremvise. Jeg kan her ikke gå inn på alle disse perspektivene på den estetiske erfaring. Det er heller ikke noen av dem som skiller seg vesentlig ut fra de andre i forhold til de kjennetegnene jeg tidligere i avhandlingen har skissert opp som de jeg leter etter her: Om den estetiske erfaring kan sees som noe mennesket selv har kontroll over, en fullstendig selvstyrt handling som fører til et gitt og ønsket resultat, eller om den gir rom for det jeg kaller underet, muligheten for at den estetiske opplevelsen kan sette i gang noe som mennesket ikke rår over, noe som skjer uten menneskets egen bevisste medvirkning. I forbindelse med de tidligere posisjonene har jeg snakket om to slags eksistensielle

³⁹⁴ Brandstätter 2008: 76. Egentlig bruker ikke Gumbrecht ordet „betydning“, hun feilsiterer ham. „Betydning“ hører for ham med til det metafysiske repertoaret. Han sier „ein Oszillieren zwischen Präsenzeffekten und Sinneffekten“, som betyr en svingning mellom nærværs- og meningseffekter.“ Gumbrecht 2004: 18.

³⁹⁵ Mersch 2001: 276, tekstens egen kursivering.

³⁹⁶ Boehm in Küpper und Menke 2003: 95f.

³⁹⁷ Fischer-Lichte 2004: 150ff.

³⁹⁸ Valéry 1995: 40.

³⁹⁹ Brandstätter 2008: 77.

momenter, to måter de estetiske erfaringene kan ha vesentlig betydning for menneskers liv på, jeg kalte dem vertikale og horisontale posisjoner. Et eksempel på en vertikal posisjon er Bollnows møteopplevelse, mens Elliotts tenkning i mitt system markerer seg som en horisontal posisjon. De posisjonene jeg her har presentert fra Brandstätters bok føyer seg stort sett inn i det „tidsriktige“ horisontale mønsteret. Det vil si, jeg ser noen som står og vipper mellom vertikal og horisontal posisjon, for å bli i denne terminologien. En av dem er Gumbrecht, som ikke vil regne med noen *dybde*, men som likevel åpner for og lengter etter noe uforklarlig. Gumbrecht bruker Heidegger som sin hovedreferanse. Küpper og Menke betegner utkast som orienterer seg etter Heidegger som bare nye varianter over en kunstmetafysisk tenkning.⁴⁰⁰ Også Seel må sies å spille på Heidegger med sine „tilsynekomst-hendelser“, hvor *noe* blir fremstilt, altså et innhold. Hos Gumbrecht er allerede forestillingen om et *innhold* et tegn på en „metafysisk“ tenkning.⁴⁰¹ Likeledes må Mersch sies å ha en forestilling om *noe*, et innhold, „som ikke taler, men som bare viser seg“.

Når Brandstätter skal bestemme kjennetegnene ved den estetiske erfaring, ser hun særlig på dens forhold til fem elementer: sansning,⁴⁰² erkjennelse, språk, kropp og tid. Hun nærmer seg først en definisjon av den estetiske erfaring ved å betegne den som en form for intensjonal, bevisst sansning som er preget av *nyhetsinteresse*. I denne forbindelse siterer hun Wolfgang Welsch, som snakker om „Blitz“, „Störung“, „Sprengung“, „Fremdheit“ når han vil beskrive virkningsmåten til de estetiske fenomener⁴⁰³. Her kommer det likevel frem et eksistensielt motiv som i mine øyne minner om Bollnows beskrivelse av møteopplevelsen.⁴⁰⁴

Brandstätter støtter seg til Martin Seel igjen når hun skal skille de hverdagslige sansninger fra de estetiske. For Seel er den estetiske sansning „ein spezifischer Vollzug“, altså „en spesifikk iverksettelse eller fullbyrdelse“ av den sanselige iakttagelse.⁴⁰⁵ Det er denne idéen hos Seel Christian Rolle knytter seg til når han snakker om den estetiske erfarings *Vollzugscharakter* eller om *Vollzugsorientierung*.⁴⁰⁶ Den tanken å forstå *forståelsen* og *erfaringen* som „Vollzug“ kan sies å komme fra Wittgensteins språkfilosofiske undersøkelser, nærmere bestemt

⁴⁰⁰ Küpper og Menke 2003: 7. Dette kan synes paradoksalt, i og med at en anti-metafysisk tenkning er Gumbrechts hovedanliggende, og også Heidegger kan sies å bedrive dekonstruksjon av metafysikken i *Sein und Zeit*, selv om han i og for seg ikke avviser den. Gumbrecht 2004, Heidegger [1926] 2007.

⁴⁰¹ Gumbrecht 2004.

⁴⁰² Det tyske ordet er her „Wahrnehmung“. Jeg er ikke fornøyd med oversettelsen „sansning“, men finner ikke noe mer dekkende. Ord som „iakttagelse“ eller „betraktning“ kunne også ha vært brukt. Jf. også Kants „Anschauung“, som jeg ser som en parallell til „aisthesis“ og „Wahrnehmung“.

⁴⁰³ „Lyn, forstyrrelse, sprengning, fremmedhet“. Welsch 1998: 39.

⁴⁰⁴ Bollnow [1959] 1969.

⁴⁰⁵ Seel 2003: 148.

⁴⁰⁶ „Iverksettelseskarakter“ og „iverksettelsesorientering eller „-fokus“. Rolle 1999: 147ff. For meg klinger dette som det samme som „handlingskarakter“ og „-orientering“.

fra dette utsagnet: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache”.⁴⁰⁷ Her kommer tydelig forbindelsen til en pragmatisk tankegang frem. Rolle hevder også at en slik måte å sanse musikk på, overhodet ikke er avhengig av noen eksplisitt musikkteori, da det her handler om en ikke-språklig forståelse.⁴⁰⁸

Videre er Seels estetiske sansning i følge Brandstätter preget av en egen form for tidserfaring, en „dveling i øyeblikket”⁴⁰⁹ og en grunnleggende åpenhet hos subjektet for „livets samtidighets- og øyeblikkskarakter”. Denne dvelingen ved det som fremtrer i det sansede er i følge Seel også kjennetegnet av en *synestetisk* måte å sanse på, det vil si at det sansede viser seg i hele sin fylde av egenskaper: „ingen estetisk sansning eller opplevelse er begrenset til en sans alene”.⁴¹⁰ Interaksjonen mellom sansene skjer riktignok hele tiden, men i de „estetiske situasjonene” blir vi bevisst denne synestesien på en særegen måte, „vi *kjenner* at vi hører og ser og føler”.⁴¹¹ Dette mangfoldet av egenskaper som oppleves i den estetiske sansningen eller opplevelsen, unndrar seg videre fikseringen gjennom språket. Gjenstandenes fenomenologiske individualitet kan i følge Seel bare åpne seg for subjektet gjennom estetisk sansning eller opplevelse. Som en særlig form for sansning er den åpen for „flertydigheten i tingenes fremtreden”, og motsetter seg generalisering gjennom begrepsdannelsens enhetssøkende virksomhet.⁴¹² Hvordan forholder så den estetiske sansningen eller *opplevelsen* seg til den estetiske *erfaringen*? For Seel er den estetiske erfaringen en „Steigerungsform der ästhetischen Wahrnehmung”, altså en slags „superlativform av den estetiske opplevelsen eller sansningen”.⁴¹³

Enhver estetisk erfaring bygger på en estetisk opplevelse, går imidlertid ut over denne i det den impliserer en særegen type erfaring av kropp og tid, og i det den befinner seg i et særegent forhold til erkjennelse og språklighet, sier Brandstätter sammenfattende. Samtidig må vi ha for øye at estetiske erfaringer alltid vil være forankret også i det ubevisste og førspråklige, som er den sanselige opplevelsen, sier hun. Her korresponderer Brandstätter med Varkøys skjelning mellom opplevelse og erfaring, men også med Aristoteles’ tenkning om at opplevelsen alltid ligger i bunnen av også den „viderkomne” erfaringen i diagogé-dimensjonen, og med Kjerschows forankring av ”etter-tanken” i ”før-tanken”.⁴¹⁴

⁴⁰⁷ „Betydningen av et ord et dets bruk i språket.” Wittgenstein 1984: 262, Rolle 1999: 148.

⁴⁰⁸ Rolle 1999: 149.

⁴⁰⁹ Brandstätter 2008: 100. Jf. Valéry 1995: 40 og Heideggers *dwelling*, altså *Gelassenheit* („sinnsro” eller „la-være”). Ferm Torgersen og Schwieler 2010.

⁴¹⁰ Seel 2003: 58.

⁴¹¹ Ibid: 54. Jf. Kants *Anschauung und Begriff*. Kant [1790] 2006.

⁴¹² Brandstätter 2008: 100.

⁴¹³ Seel 2004: 73.

⁴¹⁴ Jf. avsnitt 3.1.4 , 3.1.7 og 3.1.11.

Brandstätter stiller både sin egen tenkning og de konseptene hun presenterer inn i tradisjonen etter blant andre Kant når det gjelder estetikkens grunn-dikotomier. Det handler her om spillet mellom sanselighet og fornuft, eller mellom „Anschauung und Begriff“. Egentlig kan de dobbelhets-fenomenene jeg refererte til i forrige avsnitt nemlig alle sies å være nye varianter av disse kjente dikotomiene. Videre gjelder det spørsmålet om sammenhengen mellom sanselig opplevelse og erkjennelse, og i forlengelsen av dette, mellom estetisk erfaring og erkjennelse. Disse er filosofihistorisk sett de mest drøftede temaområder innenfor estetikken, hevder Brandstätter.⁴¹⁵ Det hersker enighet om at kunsterfaringen er *forankret* i den sanselige opplevelsen, i „Anschauung“, men at de kognitive og „Begriffliche“ sider av kunsterfaringen også spiller en sentral rolle. I kunsten inngår sanselighet og forstand, Anschauung og Begriff i et særegent forhold til hverandre. Om kunsten på grunn av dette særegne forholdet også fører til en *særegen* form for erkjennelse, er et annet spørsmål. Det er på dette punktet at meningene skilles at, i følge Brandstätter.⁴¹⁶

Jeg begynte denne ekskursen til nyere tysk estetisk teori med å ta utgangspunkt i musikkpedagogikkens beskjeftigelse med Brandstätters bok. I denne avhandlingen kan jeg ikke gå detaljert inn på hva de seks musikkpedagogene bet seg merke i. Det har blitt seks helt forskjellige bidrag, noen svært praktiske, andre mer musikkfilosofisk reflekterende. Et hovedtrekk er imidlertid at man har vært opptatt av karakteristika ved den estetiske erfaring og av de følger disse måtte ha for musikkundervisning.

En følge av den særegne mangetydigheten ved den estetiske erfaringen er for eksempel den *divergente tenkningen*. Denne er interessert i et *mangfold* av interpretasjoner, problemsjikt og løsninger, i motsetning til den konvergente tenkningen som er interessert i „sann erkjennelse“. En estetisk erkjennelsesprosess når aldri sitt slutt punkt, den er i sitt vesen uendelig og uavsluttelig, sier Brandstätter. Det vil i praksis si at det i løpet av den estetiske erkjennelsesprosessen oppstår en fylde av nye spørsmål i stedet for svar, og at prosessen egentlig ikke kan føres til et endelig sluttresultat. Noen av musikkpedagogene har gjort et forsøk på å beskrive et undervisningsforløp hvor disse idéene gjør seg gjeldende. En innvending er at hvis et mangfold av interpretasjoner er tillatt og sågar ønskelig, må spørsmålet om karaktersetning og evaluering av musikkundervisning tas opp til ny drøftelse.⁴¹⁷

Brandstätter peker i sin bok på alternative sansnings- og tenkemåter som tilbyr seg som følge av den divergente tenkningen i konkurranse med tradisjonelt høyere verdsatte logiske

⁴¹⁵ Brandstätter 2008: 101.

⁴¹⁶ Ibid.

⁴¹⁷ Heiss 2009: 40. I tysk skole brukes enda karakterer i musikk.

tenkemåter. Det handler her for eksempel om det hun kaller *analog tenkning* og *metaforisk erkjennelse*. Disse står i utgangspunktet i et motsetningsforhold til logisk kausalitetstenkning, lukker seg imidlertid ikke for denne. Analog tenkning bygger på oppfatningen og konstruksjonen av likhetsforhold, også mellom helt forskjellige fenomener fra helt ulike felt. Disse idéene er det noen av musikkpedagogene som har plukket opp og prøvd å omsette i didaktisk refleksjon omkring musikkundervisning.

Isolde Malmberg analyserer i sin artikkel retrospektivt et musicalprosjekt hun hadde hatt med sine musikklasser, ut fra idéen om konvergent og divergent tenkning. Hun ser blant annet på de refleksjonsdagbøkene elevene skrev i løpet av prosjektet, og leter etter kjennetegn på konvergent og divergent tenkning i disse notatene. Hun konkluderer med at de divergente tenkemåtene riktignok finnes også i skolen, men at de synes å føre en „skyggetilværelse“. Sporene etter dem er ikke lette å få øye på, de blir sjelden dokumentert, og ved karaktersetting spiller de en underordnet rolle.⁴¹⁸ Likevel er denne tenkemåten betydningsfull på den estetiske opplevelsens område og under utviklingen av estetiske produkter, skriver Malmberg. Det at individet har „oppholdt seg i divergensen for en tid“, synes å utgjøre bredden, fylde og originaliteten av bidragene elevene kommer med, selv om disse konvergent blir drevet inn i produktfasen mot slutten av prosjektet. Malmberg konkluderer med at begge tenke- og handlemåter samspiller også i kunstneriske aktiviteter.

5.4.5 Estetisk erfaring som „Atmosphäre“ og som allmenndannelse ”revisited“

Til slutt i denne tredje fortellingen om „det estetiske“ i tysk tenkning rundt millenniumsskiftet vil jeg peke på to forholdsvis nye tyske, musikkpedagogiske avhandlinger som på hver sin måte bygger sin argumentasjon omkring den estetiske erfaring.

Albert Kaul har bygget en musikkdidaktisk konsepsjon på filosofen Gernot Böhmes idé om estetisk erfaring som *Atmosphäre*⁴¹⁹, som står for relasjonen mellom subjektet og omverdenen.⁴²⁰ Kaul kaller sin konsepsjon for *Musikalische Bildung der Differenz*.⁴²¹ Denne relasjonelle forståelsen tillater å tenke musikken og den estetiske erfaringen som en verden av relasjoner⁴²² eller differanser. Det kan handle om både subjektive og intersubjektive erfaringer og relasjoner.

⁴¹⁸ Malmberg 2009: 28.

⁴¹⁹ Böhme 1995.

⁴²⁰ Martin Seel kommer Böhme svært nær med sin *Ästhetik des Erscheinens*, da de kommer til meget like resultater. Böhme avgrensner seg imidlertid fra Seel på sentrale punkter, noe jeg ikke kan komme nærmere inn på her.

⁴²¹ Kaul 2008.

⁴²² Jf. Small 1998.

Kaul forstår kunst som et autonomisystem som nettopp gjennom sin uavhengighet tilbyr et rom for subjektet til å danne seg selv, i følge Kaul.⁴²³

Dette er en musikkpedagogisk forståelse som bygger på det klassiske Bildungsbegrepet, Bildung som selv-Bildung, som i følge Wilhelm von Humboldt kan skje under to betingelser: frihet og mangfold i (lærings-) situasjonene. Mangfoldet består her av en „pool“ av undervisningsmetoder, som velges etter som i hvor stor grad differensieringsevnen kan utvikles. Musikalsk læring blir i denne teorien altså definert som *utvikling av differensieringsevnen* hos den lærende. Dette må kunne sammenliknes med en type aisthesis-tenkning, siden det er en slags finsliping av sansene det her er snakk om. Teorien ble først utviklet for improvisasjonsundervisning, men kan også anvendes i annen musikkundervisning. En slik tenkning omkring den estetiske erfaring føyer seg for meg tydelig inn i en horisontal forståelse, hvor mennesket vever sitt „verdensnett“ og danner seg selv ut fra en konstruktivistisk, nærmere bestemt systemteoretisk tankegang.

Idéen om estetisk oppdragelse som dannelse, som jeg behandlet i forrige kapittel, har også vært utsatt for ny drøftelse etter årtusenskiftet. Kai Martins avhandling *Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen*⁴²⁴ spør hvorfor det klassiske Bildungsidealet i det hele tatt inkluderte den *estetiske* dannelse, og ikke bare begrenset seg til å ville danne det fornuftige menneske ut fra teoretisk erkjennelse og moralsk handling. Mange av Bildungsforkjemperne, og særlig de virkningshistorisk mest betydningsfulle som Kant, Schiller og Humboldt, tilkjente nettopp de estetiske gjenstandene en særlig dannende virkning og betydning. Martin hevder at Kants *Kritik der Urteilskraft* implisitt inneholder en estetisk Bildungs-teori i forbindelse med en teori om den estetiske erfaring, siden den handler om at mennesket når frem til sin bestemmelse som menneskelig vesen når det beskjeftiger seg med estetiske gjenstander.⁴²⁵ Videre minner Martin om at Schiller i sin bok *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*⁴²⁶ eksplisitt holder frem det estetiske som nødvendig for en dannelse som fortjener navnet dannelse. Også i Humboldts Bildungsteori inntar det estetiske aspektet en sentral stilling, idet det her nettopp er den inngående beskjeftigelsen med estetiske gjenstander som setter i gang dannelsesprosesser, i følge Martin.

I andre del av boken diskuterer Martin de tre dannelsesteorienenes relevans for den aktuelle musikkpedagogiske situasjonen. Noen av temaområdene som for tiden diskuteres i musikk-

⁴²³ Jf. Rolle 1999. Jf. også mine refleksjoner om „lukkede rom“ og individets ensomme virksomhet med å skape seg sine egne estetiske erfaringer i avsnittene 4.1.6 og 6.1.2.

⁴²⁴ Martin 2008.

⁴²⁵ Jf. Aristoteles' diagogé-tilstand i avsnitt 3.1.12.

⁴²⁶ Schiller [1795] 1965.

pedagogikken, er i følge Martin „instrumentalisering av dannelsen“⁴²⁷, „estetisk erfaring som kontemplasjonspraksis“, „verdidommer i undervisningen: kommunikasjon om estetiske objekter“, „musikalsk dannelse og musikkpraksis“⁴²⁸ og „estetisk Bildung og musikalsk Bildung: Musik i forhold til de andre kunstene“⁴²⁹. Enkelte av disse temaene blir imidlertid viet noe mindre interesse for tiden, mens andre dominerer, for eksempel „musikkpraksis“. Dette temaet blir særlig diskutert i forhold til argumenter for og imot en dannelseskanon for musikkundervisningen, sier Martin, noe som kan tyde på noe av Reimer-Elliott-debattens tankegods også rører seg i det tyske musikkpedagogiske landskapet.

5.4.6 Oppsummering av de tre fortellingene om „det estetiske“ i Tyskland

Oppsummerende kan det sies at det estetiske feltet i Tyskland, slik slik det fremstår gjennom disse tre fortellingene, er et meget sammensatt felt. Dannelsesstanken i ulike varianter i forbindelse med „det estetiske“ synes å gå som en jevn, ubrutt og like aktuell strøm midt i feltet helt fra antikken og frem til 2000-tallet. Samtidig synes Tyskland å være stedet for sterke brytninger og kritikk. Mange av temaene fra diskusjonene som ble ført under Reimer-Elliott-debattens „glansdager“ på 1990-tallet, og som fremdeles videreføres i dag,⁴³⁰ forekommer meg å ha vært diskutert i Tyskland allerede på 1960-70-tallet. Tilsvarende motsetninger som den mellom Reimer og Elliott fantes det på denne tiden allerede i Tyskland. En konsepsjon som Michael Alts „Orientierung am Kunstwerk“⁴³¹ fra 1968, som må sies å kunne stå som et motstykke til i alle fall den tidlige Reimer, ble utsatt for liknende kunstverk-ideologikritikk som Reimers MEAE. Alt legitimerer på liknende måte som Reimer sin posisjon gjennom å støtte seg til tidligere filosofisk tenkning. Der Reimer bygger på Susanne Langers teori om „følelsenes formdannelser“, henter Alt inn filosofen Nicolai Hartmanns ontologiske „Schichtenmodell“⁴³². Den opposisjonen som raskt ble Alt til del, kan minne om Elliott og andres angrep på Reimer.

⁴²⁷ Som i Norge. Se for eksempel Skjervheim 1996, Bostad et al 2009.

⁴²⁸ Jf. Reimer-Elliott-debatten.

⁴²⁹ Dette siste temaområdet bekrefter det Küpper og Menke og Brandstätter skriver, at man rundt årtusenskiftet diskuterer de samme problemene som i tidligere tider, her temaet om kunstenes enhet. Se avsnitt 5.2.1 og 5.4.3.

⁴³⁰ Bl.a. av MayDayGroup. Georgi-Hemming 2005: 57.

⁴³¹ Alt 1968. Denne konsepsjonen regnes fra et musikkdidaktisk synspunkt å ha et „Bildungstheoretisch“, altså dannelsessteoretisk grunnlag, dvs. at stoffutvalget, innholdet, materialet i forhold til læringsmålet er i fokus, i motsetning til en „lerntheoretisch“ didaktikk, som setter undervisningsprosessen i fokus. Også her ser vi motsetningen mellom „verk“ og „handling“ som kommer frem på så mange plan i denne avhandlingen. Trapp i Helms et al 1994: 173.

⁴³² Richter i Helms et al 1994: 148. Hartmann deler inn kunstverket og mennesket i fire „værens-sjikt“: „Uorganisk, livet, sjel og ånd.“ Han kritiserer Kants etikk for å være for rasjonell, å overse den komponenten av det intuitive, følelsesmessige, umiddelbare som gjennomsyrer vår bevissthet. En slik sjiktmodell minner for øvrig igjen om Frede V. Nielsens modell over „musikken som mangespektret meningsunivers“, særlig fordi Hartmann her også har med den intuitive komponenten, ånd, som kan korrespondere med de åndelige/eksistensielle lag hos Nielsen. Jf.3.1.8.

Ordet *Kunstwerk* i Alts konsepsjon ble omdøpt av hans motstandere til *Musikwerk*,⁴³³ mens Reimers *aesthetic experience* av Elliott ble omskrevet til *musical experience*, som vi husker. Elliotts utforming av praksikalismen må videre kunne sies å representere en motreaksjon i form av et konkret „svar“ på Reimers MEAE. På samme måte oppstod det i Tyskland allerede i 1970-årene liknende „svar“ på Alts kunstverkorienterte didaktikk som har elementer av Elliotts praksikalisme. Konsepsjonene „Handlungsorientierter Musikunterricht“⁴³⁴ og „Erfahrungserschließende Musikerziehung“⁴³⁵ må for eksempel kunne sies å ha hatt denne funksjonen.

Karl Heinrich Ehrenforth sier i sin *Geschichte der musikalischen Bildung*⁴³⁶ at i noen av denne tidens læreverk⁴³⁷ ble musikk som estetisk fenomen skjøvet helt i bakgrunnen til fordel for musikk som sosialt fenomen,⁴³⁸ noe som også må kunne sies om Elliotts tenkning. Enten ble i disse læreverkene hele paletten av omverdenens musikk fra tivoli til kirkekoncert kort belyst, eller så ble man suggerert til å tro at pedagogisk omgang med musikk måtte begynne med den *auditive hverdag* som „lyd“ for at elevene til slutt skulle kunne forstå en klassisk symfoni, hvis man overhodet kom så langt som til symfonien, som Ehrenforth lett ironisk kommenterer. Han legger til at disse læreverkene ikke overraskende forsvant like raskt som de dukket opp.⁴³⁹

Det å se Reimer-Elliott-debatten og dens virkningshistorie i lys av det som skjedde i Tyskland på 1960-70-tallet, får denne debatten til å fremstå nærmest i et slags „retro“-perspektiv, det oppleves som om debattens agenda og følgene av den er en gjentakelse av tanker som allerede ble debattert og grundig utprøvd i Tyskland i 1970-årene.

Videre har vi sett at begrepet *estetisk erfaring* i Tyskland synes å være knyttet til *kritikken mot verkestetikken*, mens begrepet *aesthetic experience* av Elliott nettopp er blitt knyttet til finkultur og verkestetikk, en oppfatning som vi så også har funnet veien til Norge. Begrepet estetisk erfaring har altså to helt motstridende betydningssammenhenger heftet til seg i de ulike kulturene. Dette er kanskje den mest oppsiktsvekkende „oppdagelsen“ jeg har gjort i denne undersøkelsen.

Avsluttende kan det sies at interessen for estetikk innenfor musikkpedagogikken synes å ha hatt en oppblomstring rundt årtusenskiftet. I tillegg til de konseptene jeg har nevnt her, har det kommet en rekke tyske utgivelser og avhandlinger med den estetiske erfaring og estetikk

⁴³³ Richter i Helms et al 1994: 148.

⁴³⁴ Rauhe et al 1975. I *Lexikon der Musikpädagogik* (2005) blir Elliotts konsept nevnt som et alternativt forslag til en „Handlungsorientierter Musikunterricht“. Konsepter som rundt 2000 igjen bygger videre på Elliotts konsepsjon, er i følge leksikonet Gruhn 2003, Flämig 1998 og Stroh 1999.

⁴³⁵ Nykrin 1978. Nykrin bygget også på Deweys erfaringsbegrep i sitt konsept.

⁴³⁶ Ehrenforth 2005.

⁴³⁷ *Musik aktuell*, Breckhoff et al 1971 og *Sequenzen*, Frisius et al 1972.

⁴³⁸ Slik var det på denne tiden også i Skandinavia, i følge Varkøy. Varkøy 1994: 31.

⁴³⁹ Ehrenforth 2005: 495.

som tema, gjerne knyttet til dannelsesbegrepet. En av disse er Christian Rolles avhandling og bok *Musikalisch-ästhetische Bildung*,⁴⁴⁰ som jeg skal undersøke nærmere i det følgende.

Kapittel 6: To didaktiske konsepsjoner i tysk musikkpedagogikk

6.1 Første konsepsjon: Christian Rolles „Musikalisch-ästhetische Bildung“

6.1.1 Rolles musikalsk-estetiske dannelsesprogram

Christian Rolle plasserer seg med sin konsepsjon⁴⁴¹ *Musikalisch-ästhetische Bildung*⁴⁴² i forlengelsen av den tyske Bildungstradisjonen,⁴⁴³ selv om han samtidig distanserer seg tydelig fra visse grener av denne. Rolle kan sies å stå for en rekonstruksjon av forestillingen om hva estetisk Bildung er og kan være,⁴⁴⁴ og for en utdifferensiering av Bildungsbegrepet til en spesifisert definisjon av hva *musikalsk-estetisk Bildung* kan være.

Rolles anliggende er musikalsk dannelse gjennom estetiske erfaringer, noe som kommer til uttrykk gjennom den agenda-setningen han åpner sin avhandling med, og som han gjentar som et refreng som vokser og forandres utover i avhandlingen:

Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalisch-ästhetischer Bildung gelegen ist, muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln öffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.⁴⁴⁵

Hva begrepet „musikalische Bildung“ innebærer, drøfter Rolle seg frem til etter som avhandlingen skrider frem. Han legitimerer sin beskjeftigelse med dette temaet med at musikkdidaktikken⁴⁴⁶ trenger et konsept for musikalsk dannelse som forutsetning for sin virksomhet. Den må stadig på nytt bestrebe seg på å kunne uttrykke og begrunne hvordan musikkundervisning skal være. Et slikt konsept må situeres hinsides de alternativene som i følge Rolle er dømt til å mislykkes: på den ene side en tenkning som ser musikalsk praksis utelukkende som oppdragende *middel*, altså en oppdragelse *gjennom* musikk, og på den annen side en tenkning

⁴⁴⁰ „Musikalsk-estetisk dannelse“. Rolle 1999.

⁴⁴¹ Begrepene *Konzept* og *Konzeption* brukes i tysk musikkpedagogikk om hverandre, noe jeg i denne avhandlingen også gjør, selv om ordet „konsepsjon“ på norsk virker noe fremmedartet. Begrepene er ikke tilstrekkelig utredet, men man går vanligvis ut fra den oppfatning at et konsept mer er på forsøksstadiet og handler om et delområde, mens en konsepsjon representerer mer omfattende undervisningsmodeller. Brigitta Helmholz definerer *didaktiske konsepsjoner* som grunnleggende teoretiske orienteringer som settes i virksomhet i forhold til undervisning. *Musikkdidaktiske konsepsjoner* blir da nærmere bestemt pedagogiske og estetiske bestemmelser som grunnlag for planlegging, gjennomføring og vurdering av musikkundervisning. Disse henter sine begrunnelser fra filosofisk, antropologisk, terapeutisk og psykologisk erkjennelse. Helmholz 1996: 8f.

⁴⁴² Rolle 1999.

⁴⁴³ Ibid: 7.

⁴⁴⁴ Rolle er ikke alene om denne rekonstruksjonen, noe jeg kommer tilbake til i neste avsnitt.

⁴⁴⁵ „Musikalsk dannelse finner sted når mennesker gjør estetiske erfaringer i musikalsk praksis. Pedagogisk virksomhet som har estetisk dannelse som sitt anliggende, må opprette mangfoldige rom for musikalsk aktivitet hvor det er mulig å gjøre estetiske erfaringer, hvor det stimuleres til slike erfaringer og hvor de understøttes.“ Rolle 1999: 5.

⁴⁴⁶ Her hadde man i Norge sagt „musikkpedagogikken“.

som ser musikalsk praksis utelukkende som *målet* for musikalsk virksomhet, altså en oppdragelse *til* musikk. Det er her *erfaringen* kommer inn som en formidlende instans mellom læresubjektet og læregjenstanden, og dermed gir håp om å unngå den blindgaten som både formale og materiale danningsteorier representerer, i følge Rolle.⁴⁴⁷

Her er min innvending at erfaringen muligvis også kan reduseres til et „middel“⁴⁴⁸. Særlig kan dette skje hvis erfaringen skjer i et „lukket“ system som ikke er knyttet til noe som er betydningsfullt og eksistensielt viktig for mennesker, noe som representerer „das ganz Andere“ som mennesket kan strekke seg etter og drømme om. Det blir nesten som å skulle drive med musikkundervisning for musikkundervisningens skyld, å „holde i gang flyten i et system“, som én tolkning av en pragmatisk forståelse av den estetiske erfaringen kunne tilsi.⁴⁴⁹

Rolle distanserer seg videre fra en Bildungs-tenkning som forutsetter at musikken skulle kunne ha en bestemt oppdragende *virkning*, noe som i følge ham har vært en utbredt oppfatning i musikkpedagogisk tenkning siden Platons tid. Spørsmålet om hvordan musikalsk praksis kan få betydning for danning må ikke forlede til den illusorisk-naive antagelse at verden skulle kunne la seg forandre gjennom musikk, hevder Rolle.⁴⁵⁰ Slike agenda bør i følge ham ikke gjøres til en forutsetning for et konsept om musikalsk danning. I stedet ser han altså *erfaringen* som et fruktbart begrep å bygge en slik Bildungs-teori rundt.⁴⁵¹ Den dannelsen han snakker om i sin agenda-setning handler ikke om tilegnelse av musikalsk „Bildungswissen“,⁴⁵² men om danning som *uavsluttbar erfaringsprosess*. I løpet av denne prosessen kan mennesker utvikle nye muligheter for selv- og verdensbeskrivelse, også gjennom tilvekst av kunnskap⁴⁵³ og ferdigheter.

Her vil jeg igjen innvende at en slik uavsluttbar erfaringsprosess,- som for meg nærmest er en selvfølge, fordi også livet er slik, og erfaringen i sitt vesen i følge Gadamer er slik,⁴⁵⁴ - også kan ha en skyggeside. Hvis det ikke finnes en horisont⁴⁵⁵ og et siktemål der fremme i den prosessen som både livet og erfaringen er, kan denne uavsluttbare erfaringsprosessen lett fremstå som en tredemølle. Dette gjelder særlig hvis erfaringene er redusert til å være utelukkende rasjonelle hverdagserfaringer, strippet for alle illusjoner, all naivitet, emosjonalitet og uten en forestilling om noe som kan tenkes å finnes utenfor menneskets kontrollområde.

Rolle forsikrer oss imidlertid om at de erfaringene det her er snakk om, er erfaringer av en

⁴⁴⁷ Rolle 1999: 71.

⁴⁴⁸ Kanskje til og med som et middel til å kunne bedrive musikkundervisning...

⁴⁴⁹ Jf. avsnitt 4.1.6.

⁴⁵⁰ Rolle 1999: 6.

⁴⁵¹ Ibid: 6.

⁴⁵² „Dannelsesviten“, resultatet av en material dannelsesprosess.

⁴⁵³ Han sier her egentlig „Zuwachs an *Kenntnissen*“, altså „tilvekst av *kjennskap*“.

⁴⁵⁴ Gadamer [1960] 1993: 352ff.

⁴⁵⁵ Jf. Gadamers hermeneutiske erfaringsbegrep, Ibid og avsnitt 2.1.1.

særegen art, nemlig *estetiske erfaringer*. Han er interessert i å undersøke hva det spesifikt *estetiske* modus av erfaringen består i. Først spør han imidlertid hvilken spesiell estetisk dimensjon ved dannelsen musikalsk praksis hører hjemme i.⁴⁵⁶ Han viser her til Hermann Kaisers inndeling av konstituerende prinsipper for musikkpedagogisk tenkning i fire hovedforestillinger, hvor en av dem er „det estetiske paradigmet”.⁴⁵⁷ Tenkningen i dette paradigmet handler om musikk som en uerstattelig kilde til erfaringer, og om erkjennelse som ikke kan oppnås gjennom noe annet medium. Idéen om en slik estetisk dannelsesform, som kan forfølges tilbake til Schiller, ble i følge Rolle gjenopplivet på 1980-90-tallet.⁴⁵⁸ Det var særlig allmennpedagogikken som knyttet håp til betydningen av det estetiske modus av erfaringen for dannelsesprosesser, samtidig med at det estetiske paradigmet i didaktikken og dannelsesteorien av noen ble møtt med skepsis. En av disse skeptiske stemmene var Klaus Mollenhauer,⁴⁵⁹ som er en sentral stemme i Rolles tenkning, og som jeg derfor vil komme tilbake til.

Rolle velger å bruke begrepet *ästhetische Bildung* i stedet for *ästhetische Erziehung* for å knytte seg til det klassiske Bildningsbegrepet.⁴⁶⁰ Dette betyr at han på den ene side ønsker å avgrense seg fra en tenkning som vil ha mer *sanselighet* i pedagogikken, selv om denne sikkert fremmer læring. På den annen side vil han også avgrense seg fra en kunstverksentrert undervisning innenfor rammen av de estetiske fag. Det han lander på, er et tverrfaglig prinsipp som åpner for estetiske erfaringer i befatning med naturen, hverdagsgjenstander, produkter fra populærkulturen og så videre. Den estetiske teorien som et slikt Bildnings-konsept hviler på, er verken bare kunstfilosofisk eller bare persepsjonspsykologisk begrunnet. Den tar i stedet sitt utgangspunkt i *erfaringen*.⁴⁶¹ Rolle forholder seg i sitt arbeid til det i musikkdidaktikken⁴⁶² allerede etablerte begrepet „musikalische Erfahrung” eller „musikalisch-ästhetische

⁴⁵⁶ Rolle 1999: 6.

⁴⁵⁷ Kaiser i Helms et al 1994: 177. De andre er „oppdragelses-og terapiparadigmet“, „det antropologiske paradigmet“, og „det kulturteoretiske paradigmet“. Det første av disse er identisk med det „virkningsetetikk-paradigmet“ etter Platon som han ovenfor distanserer seg fra. Ehrenforth plasseres i det kulturteoretiske paradigmet.

⁴⁵⁸ Kaiser (og Rolle) ser altså *ikke* den estetiske dannelsesform som en ubrutt strøm siden antikken, siden han skiller mellom virkningsetetikken (ethostanken) og den „nye“ dannelsesform med Schiller. Slik kan de også holde den musiske bevegelsen „på avstand“, slik jeg ser det.

⁴⁵⁹ Mollenhauer 1988.

⁴⁶⁰ Rolle 1999: 7. Personlig opplever jeg at Rolle her først og fremst vil avgrense seg fra *den musiske bevegelsen* og *emosjonaliteten* som kjennetegnet denne, noe begrepet *ästhetische Erziehung* lett kan forbindes med.

⁴⁶¹ Noe liknende sier egentlig Ehrenforth om sin konsepsjon *Didaktische Interpretation*, når han hevder at resepsjonspsykologisk undersøkelse og verkbundet faktoranalyse danner søylene i D.I., men på den måten at ingen av disse to får sees isolert. Musikk og menneske skal møtes i den musikalske erfaringens dialektiske spenningsfelt. Ehrenforth 1971 og Abel-Struth 1985: 403.

⁴⁶² I Tyskland brukes oftere begrepet „musikkdidaktikk“ som „paraply“ over profesjonen, her er også den filosofiske tenkningen innbefattet. I Norge ville man i dette tilfellet sagt „musikkpedagogikken“ eller „den musikkpedagogisk-filosofiske tenkningen“, i USA „music education“ eller „Philosophy of M.E.“.

Erfahrung”.⁴⁶³

Likevel er Rolle ikke helt uten kunstfilosofisk forankring, han knytter seg nemlig til kunstfilosofen Martin Seel, som snakker om „estetisk rasjonalitet.“⁴⁶⁴ Rolle tilpasser dette begrepet til sin egen posisjon, noe jeg kommer tilbake til nedenfor. En annen idé Rolle har overtatt fra Seel, er tanken om „eine vollzugsorientierte und selbstbezügliche Aufmerksamkeit“⁴⁶⁵, altså et bestemt sansningsmodus hos subjektet, hvor mål og prosess går opp i hverandre, slik jeg forstår det, som skal være en forutsetning for den estetiske erfaringen. Den estetiske erfaringen blir her en fortettet hverdagserfaring som kan oppleves i forhold til ethvert fenomen, ikke bare til kunstverk.⁴⁶⁶

Videre mener Rolle at den estetiske dannelsen ikke må la seg misbruke som kompensasjon for mer „rasjonelle” fag, men heller se seg selv som en uerstattelig faktor i en mangesidig fornuft, som i egenskap av å være uromoment stiller spørsmål ved en ensidig naturvitenskapelig tilgang til verden.⁴⁶⁷ Derfor må en slik musikalsk dannelsesteori motsette seg marginaliserende forestillinger om musikken som noe som kun skal tjene som emosjonell motvekt til de „viktige” fagene. Her viser Rolle til Adornos kjente utsagn om at det stadig viser seg å være „die Musik, die als sanktioniertes Schutzgebiet vor Irrationalität vorab sich empfiehlt.”⁴⁶⁸ I samme vendingen tar han i Adornos ånd uttrykkelig avstand fra musiske Bildungs-konsepter som mener å kunne flykte fra historisk-samfunnsmessige fremmedgjøringsprosesser og inn i felles musisering.⁴⁶⁹

6.1.2 Den estetiske dannelsens oppgave: musikalsk-estetisk rasjonalitet

Et konsept for estetisk dannelsesoppgave som ser dannelsen av estetisk rasjonalitet som sin oppgave, må kunne beskrive den påståtte estetiske modusen av rasjonaliteten, mener Rolle. Overført til musikalsk praksis og musikalske erfaringer blir da spørsmålet hva *musikalsk rasjonalitet* består i.⁴⁷⁰ Rolle tar her avstand fra en tenkning som vil plassere den musikalske rasjonaliteten i

⁴⁶³ „Musikalsk erfaring og musikalsk-estetisk erfaring“. Disse begrepene har blitt utarbeidet av Herrmann Josef Kaiser og hans medarbeidere, blant dem Rolle, ved „Graduierten-kolleg Ästhetische Bildung”, Jf. nedenfor.

⁴⁶⁴ Seel 1985. Selve termen „estetisk rasjonalitet“ stammer imidlertid fra kunstpedagogen Gunter Otto, i følge Frauke Heß i Helms, Schneider og Weber 2005: 55. Otto 1991.

⁴⁶⁵ „En iverksettelsesorientert oppmerksomhet som har med selvet å gjøre“. Heß i Helms, Schneider og Weber 2005: 55.

⁴⁶⁶ På en liknende måte beskriver også Heidi Westerlund Deweys estetiske erfaring. Westerlund 2003: 49.

⁴⁶⁷ Her er Rolle i overensstemmelse med norsk tenkning slik den kommer til uttrykk hos f.eks. Dannelsesutvalget og i NMHs rektor Eirik Birkelands tale ved skoleårets åpning 24. august 2009. (Jf. NMHs hjemmeside). Også Ehrenforths *Didaktische Interpretation* har det samme siktemålet, med Gadammers kritikk av en ensidig naturvitenskapelig tilgang til verden i bunnen av sitt tenkning. Abel-Struth 402ff.

⁴⁶⁸ „(...) musikken som anbefales som fredet område for irrasjonalitet“. Adorno [1956] 1991: 62f.

⁴⁶⁹ Rolle 1999: 8.

⁴⁷⁰ Ibid: 9.

musikalske objekter⁴⁷¹ og hevder i stedet: „Sie ist nirgendwo, sie soll sein. Vernünftig oder unvernünftig ist menschliches Verhalten, seine Produkte sind es nur in einem abgeleiteten Sinne.“⁴⁷² For altså å forstå hva estetisk rasjonalitet er, må interaksjonen i estetisk praksis tas i betraktning, sier Rolle, ikke bare de estetiske produktene. Han støtter seg her igjen til Martin Seel, som sier at estetisk praksis, selv når det gjelder fremstillingen av estetiske produkter, alltid samtidig er en „*Wahrnehmungs-Praxis*“. Det er nemlig ikke bare den reseptivt estetisk sansende som bruker sin „Wahrnehmung“, sier Seel, også produsenten gjør det idet han bedømmer sitt eget arbeid:⁴⁷³

Demnach wäre ästhetisch rational nicht das gelungene (oder schöne, erhabene...) Objekt, sondern das wahrnehmende Verhalten derjenigen, die es in seiner Gelungenheit erkennen. So gesehen meint *ästhetische Rationalität* eine Spielart des (rationalen) Verhaltens, die sich im Erkennen des Gelungenen und Schönen erfüllt“.⁴⁷⁴

Dette leder Rolle frem til en definisjon på hva *musikalsk rasjonalitet* er:

Musikalisch rational ist es, wenn Menschen in bestimmten Situationen bestimmte Musik hören oder ein Musikstück auf bestimmte Weise spielen, wenn sie dazu tanzen, sich kontemplativ versenken oder sich über Interpretationsmöglichkeiten streiten.⁴⁷⁵

Her må jeg straks innvende at hvis dette er estetisk rasjonalitet, så kan denne definisjonen kanskje være til trøst for alle de musikkpedagoger som stort sett har holdt på med nettopp slike aktiviteter i musikkundervisningen opp gjennom tidene. Man kan spørre hva en slik definisjon skal være godt for. For meg blir dette å bite seg selv i halen, definisjonen leder ingensteds hen. Allerede her mangler det en „himmel“, en horisont, noe utenfor det lukkede systemet som den musikalske praksisen i en pragmatisk tankegang for meg utgjør. Meningen med aktiviteten er altså aktiviteten. Heidi Westerlund bekrefter dette når hun snakker om Deweys idé om den estetiske erfaringsprosessen som et mål-middel-kontinuum:

„In the means-ends continuum the value of the means is conditioned by the end result and the value of the end is conditioned by the nature of the means (...) One can appreciate both the musical consummation as an end-in-itself as well as the musical process that is guided by the ideals of such a consummation“.⁴⁷⁶

Her er altså prosessens verdi betinget av målet, og målets verdi igjen betinget av prosessen. Den musikalsk erfarende går og går og kommer aldri til døra, fordi det ikke *finnes* noen dør ut av

⁴⁷¹ Som f.eks. antikkens kosmos- og harmonia-tenkning. Sundberg 1973.

⁴⁷² „Den er ingen steder, den skal være. Fornuftig eller ufornuftig er menneskelig atferd, produktene av denne er bare fornuftige i avledet forstand“. Rolle 1999: 10.

⁴⁷³ Rolle 1999: 10. Her skinner Deweys beskrivelse av erfaringens reseptive og produktive sider igjennom. Dewey i Bale et al 2008: 209.

⁴⁷⁴ „Dermed blir det estetisk rasjonelle ikke det vellykkede (eller skjønne, opphøyede...) objektet, men den sansende atferd hos den som erkjenner det i sin vellykkethet. Slik sett utgjør *estetisk rasjonalitet* en variant av rasjonell atferd som fullbyrdes gjennom erkjennelsen av det vellykkede og skjønne“. Seel 1985: 32, tekstens uthevninger.

⁴⁷⁵ „Musikalsk rasjonelt er det når mennesker lytter til en bestemt musikk i bestemte situasjoner eller spiller et musikkstykke på en bestemt måte, når de danser til musikk, lar seg synke ned i en kontemplativ holdning eller diskuterer interpretasjonsmuligheter.“ Rolle 1999: 10.

⁴⁷⁶ Westerlund 2003: 51.

denne erfaringsprosessen, slik jeg ser det.⁴⁷⁷ Som Westelunds medarbeider, filosofen Pentti Määttänen skriver om det pragmatiske meningsbegrepet hos Dewey: ”Meaning is use. (...) The desires are fulfilled in the perception itself”.⁴⁷⁸ I sitatet ovenfor bruker Westerlund også ordet ”consummation”, som er det engelske ordet for „Vollzug”, altså „iverksettelse” eller fullbyrdelse, som vi kjenner igjen fra Rolles beskrivelse av den estetiske erfaringen. Dette forteller meg at Deweys og Seels tenkning, som Rolle har hentet dette fra, er identiske når det gjelder denne forklaringen.

Jeg ser også den bakenforliggende mulige linken til det Aristoteliske *praxis*begrepet her, korresponderende til Thomas Regelskis argumentasjon for praksikalismen -som *etisk* undervisning- og mot musikk som *estetisk* undervisning. *Praxis*, sier Regelski i tilknytning til Aristoteles, er styrt av *phronesis* som etisk dimensjon,⁴⁷⁹ og ”music is good time”.⁴⁸⁰ Imidlertid mangler det noe her. For det første finnes det ikke noen visjon om det gode liv med utfoldelse av det menneskelige på sitt beste bak Rolles definisjon, bortsett fra at han mener at musikken her skal utøves for sin egen del, og ikke som middel til noe annet. Han fremholder riktignok at mennesket i løpet av den uavsluttede estetiske erfaringsprosessen kan utvikle nye muligheter for selv- og verdensbeskrivelse, noe som muligens kunne tolkes som en modningsprosess i retning av Aristoteles’ *diagogé*-dimensjon.⁴⁸¹ Likevel synes denne horisonten å forsvinne ut av syne i Rolles beskrivelse av sin posisjon. Dessuten sier Rolle ikke et ord om Aristoteles i denne sammenhengen, han har ham ikke engang på litteraturlisten. Jeg ser imidlertid at Rolle her knytter seg til Kaisers bestemmelse av musikalske erfaringer som alltid situert i en kontekst,⁴⁸² slik at det i hans definisjon av musikalsk rasjonalitet mer blir dette aspektet som kommer frem.

Den siste av de musikalsk-rasjonelle handlingene Rolle nevner ovenfor i sin definisjon av den musikalske rasjonaliteten, å diskutere interpretasjonsmuligheter, sammenlikner Rolle med Kants estetiske dømmekraft i *Kritik der Urteilskraft*.⁴⁸³ Hvis det lar seg argumentere for en interpretasjon, viser dette på en tydelig måte at det må være ut fra en *estetisk rasjonalitet* det argumenteres, i følge Rolle. Imidlertid ser han straks svakheten ved denne argumentasjonen, nemlig at det ikke alltid kan begrunnes med ord om en interpretasjon av et musikalsk verk er

⁴⁷⁷ Jeg må presisere at det først og fremst er den pragmatiske *forklaringsmodellen* for den estetiske erfaring jeg er ute etter, ikke den musikkopplevelsen elevene måtte ha i en slik undervisning. De musikkopplevelsene som Rolle og Westerlund legger til rette for, kan høyst sannsynlig ikke skilles nevneverdig fra dem jeg selv „tilbereder“, bortsett fra at jeg mener at forklaringsmodellen også er knyttet til et underliggende menneskesyn.

⁴⁷⁸ Määttänen 2000: 3f.

⁴⁷⁹ Regelski 2005: 16.

⁴⁸⁰ Regelski 2006: 36.

⁴⁸¹ Jf. avsnitt 3.1.11.

⁴⁸² Rolle 1999: 75ff.

⁴⁸³ Kant [1790] 1996.

vellykket eller ikke, det må *høres*. Språklige ytringer har her fortrinnsvis en pekende funksjon, de hjelper til med å forklare smaksdommen, men kan ikke alene begrunne den.⁴⁸⁴ Til slutt gjør Rolle det klart at en estetisk handling ikke kan sies å være rasjonell av den grunn at den oppleves som *vellykket*, men utelukkende i forhold til om den kan betraktes og diskuteres ut fra et estetisk synspunkt. At musikalsk-estetisk atferd er rasjonell, betyr altså at den er *tilgjengelig* for begrunnet samtykke eller motsigelse. Den musikalsk-estetiske handlingen er altså rasjonell når den kan kritiseres eller begrunnes.⁴⁸⁵ Ut fra denne argumentasjonen kommer Rolle frem til en utvidelse og endring av sin agenda-setning:

Musikalisch-ästhetische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen, *so dass sich ästhetische rationalität verwirklicht*. Pädagogisches Handeln, dem daran gelegen ist, muss vielfältige Räume für *ästhetisch rationales* Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.⁴⁸⁶

Denne tankegangen åpner igjen opp for spørsmålet om hva pedagogisk virksomhet kan bidra med for en slik musikalsk-estetisk dannelse. Rolle mener at dette ikke må være en oppgave for skolefaget musikk alene, men bør sees som en tverrfaglig oppgave. Gjennom den pedagogiske virksomheten må det skapes *anledninger* for elevene til estetisk-rasjonell musikalsk aktivitet. Disse anledningene gjør det mulig for dem å innta en „estetisk holdning”, som igjen understøtter den estetiske erfarings-prosessen. Hvordan slike anledninger kan skapes, konkretiserer Rolle mot slutten av avhandlingen, hvor han kommer med forslag til „*Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume*”⁴⁸⁷ i form av undervisningsbeskrivelser. Her er det er teknomusikk som er temaet for en mulig didaktisk gjennomføring av hans filosofisk-didaktiske konsept.⁴⁸⁸

6.1.3 Ist ästhetische Bildung möglich?

Er estetisk dannelse mulig? Slik lyder overskriften over Klaus Mollenhauers artikkel i *Zeitschrift für Pädagogik* fra 1988.⁴⁸⁹ Denne artikkelen satte i gang en heftig, men fruktbar debatt som strakte seg langt inn i 1990-årene både innen allmennpedagogikken og innen de kunstfaglige didaktiske miljøene i Tyskland. Rolles avhandling fra 1999 kan sies å utgjøre et forsøk på å svare på dette spørsmålet. Han sier selv at han nevner Mollenhauers tvil allerede i første kapittel av avhandlingen for å kunne ta behørig hensyn til den og lete etter løsningsforslag underveis.

⁴⁸⁴ Rolle 1999: 11.

⁴⁸⁵ Ibid.

⁴⁸⁶ „Musikalsk-estetisk dannelse finner sted når mennesker gjør estetiske erfaringer i musikalsk praksis, *slik at estetisk rasjonalitet virkelig gjøres*. Pedagogisk virksomhet som har dette som sitt anliggende, må opprette mangfoldige rom for *estetisk rasjonell* musikalsk aktivitet hvor det blir mulig å gjøre estetiske erfaringer, hvor det stimuleres til slike erfaringer og hvor de understøttes.“ Rolle 1999: 11, mine uthevinger.

⁴⁸⁷ „Iscenesettelse av estetiske erfaringsrom“. Rolle 1999: 156.

⁴⁸⁸ Rolle 1999: 12 og 165.

⁴⁸⁹ Mollenhauer 1988.

Hovedoverskriften over Mollenhauers kritiske tenkning kan sies å være pedagogikkens etter hans mening grunnleggende uforenlighet med estetikken. Mollenhauer sier:

Ästhetische Wirkungen (...) sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht. (...) Um also die Künste und die Beschreibungen ästhetischer Wirkungen in jenes Projekt integrieren zu können, muss – um im Bilde zu bleiben – das Sperrgut zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt.⁴⁹⁰

Som „oppstykking” regner Mollenhauer dermed også det arbeidet pedagogene i de kunstneriske fagene bedriver: didaktisering og pedagogisering av kunst og dermed bagatellisering av kunstobjekter og de estetiske erfaringene som kunne ha blitt vekket av disse objektene.

Mollenhauers kritikk sår tvil om muligheten for skolens musikkundervisning til å være et sted hvor det går an å gjøre estetiske erfaringer, sier Rolle. Mollenhauer hevder nemlig at en didaktisering av estetisk dannelse utelukkende kan sørge for en slags „estetisk alfabetisering”, altså å formidle „leseferdigheter i spesifikt estetiske tegn”, ferdigheter som imidlertid blir værende bare i „forgården” til det egentlig estetisk betydningsfulle. Skolen kan i følge Mollenhauer bare formidle basiskunnskap som kan fungere som et grunnlag for en eventuell senere „konfrontasjon” med et estetisk objekt. For de private erfaringsprosessene hos elevene kan skolen ikke være ansvarlig, mener Mollenhauer.⁴⁹¹

Rolle tar i avhandlingen for seg både Mollenhauers estetiske tenkning og hans Bildungstenkning.⁴⁹² Han peker på at Kaiser⁴⁹³ allerede med rette har kritisert Mollenhauer for dennes „tidligromantisk pregede resepsjonsbegrep”, fordi dette begrepet overbetoner „den estetiske *Differenz* på bekostning av den indre differensiering”.⁴⁹⁴ Mollenhauer forsøker nemlig å tydeliggjøre hva han mener med estetisk *Differenz* gjennom et sitat av Hugo von Hoffmannsthal, hvor Hoffmannsthal beskriver virkningen av et dikt på leseren som en lykkeopplevelse: „sein Ich sich selber gleich zu fühlen und sicher zu schweben im Sturz des Daseins”.⁴⁹⁵ For Hoffmannsthal er dette en ikke analyserbar, ubeskrivelig, religiøs opplevelse, noe Mollenhauer synes en adekvat beskrivelse av estetiske virkninger, i følge Rolle. Begrepet estetisk *Differenz* betegner altså den estetiske erfarings *diskontinuerlige* kvalitet, at estetiske hendelser ikke står i kontinuitet med de pragmatiske kontekster i livet ellers. På grunn av den estetiske erfarings autonome øyeblikks-

⁴⁹⁰ „Estetiske virkninger er uhandterlig gods i et pedagogisk prosjekt som sikter mot klare fornuftsbegrep og pålitelige etiske handlingsorienteringer. (...) For altså å kunne integrere kunstene og beskrivelsene av estetiske virkninger i et slikt prosjekt, må - for å bli i bildet – det uhandterlige godset stykkes opp for at det skal passe inn i den pedagogiske kassen.” Mollenhauer 1990: 484.

⁴⁹¹ Rolle 1999: 13f.

⁴⁹² Egentlig er dette bare en videreføring av den grundige beskjeftigelsen med Mollenhauer som allerede har blitt foretatt i kretsen rundt blant andre Hermann-Josef Kaiser innenfor rammen av forskningsprosjektet “Graduiertenkolleg Ästhetische Bildung” ved universitetet i Hamburg i årene 1991 til 2000, hvor Rolle var stipendiat.

⁴⁹³ Kaiser 1995: 18.

⁴⁹⁴ Rolle 1999: 19. Jf. Albert Kauls *Bildung der Differenz* i avsnitt 5.4.5.

⁴⁹⁵ „(...) å bli var seg selv og på samme tid la seg styrte trygt i tilværelsens svev“. Hoffmannsthal [1906] 1979.

karakter oppheves i denne tenkningen samtlige praktiske handlingsorienteringer, sier Rolle. Det finnes ingen overgang mellom den estetiske erfaringen og hverdagerfaringen, høyst et „sprang“, altså en transcendent „overskridelse“. Det er altså Mollenhauers forestilling om den estetiske erfaring som brudd, som diskontinuerlig hendelse, som her kritiseres av Kaiser og Rolle. Videre bruker de ord som „kunstreligiøs“ og „privat“ i forbindelse med Mollenhauers beskrivelse av den estetiske opplevelsen.⁴⁹⁶ Mollenhauer har en forestilling om at estetiske tegn er symboler som på en ubestemmelig måte *interpreterer* menneskets „Innengrund“, de er „betydningsfulle kulturelle tegn“.⁴⁹⁷ Han sier at et estetisk symbol „uttrykker en erfaring som for mennesket innbefatter kropp og sjel gjennom konsentrasjonen om den fornemmelsen som derved innfinner seg, og det på en før-begrepslig, før-rasjonell måte“. Rolle spør hvordan de betydningsbærende kjennetegn ved estetiske produkter overhodet skal kunne identifiseres på et objektivt grunnlag hvis estetiske opplevelser er „private“ og det er noe „innenweltlich“ som kommer til uttrykk gjennom de estetiske symbolene. Kaiser og Rolle kritiserer Mollenhauer videre for ikke å kunne bestemme seg for hvilke begrep han skal bruke. Rolle kommenterer at man ikke behøver å være overrasket over at det blir vanskelig å fremskaffe en brukbar teori om estetisk dannelse når man som Mollenhauer opererer med så motsetningsfylte tankemodeller og begreper. Imidlertid presiserer Rolle at Mollenhauer ikke tviler på at de dannelsesprosessene mennesker gjennomgår, kan ha en estetisk dimensjon. Det han tviler på, er om estetiske erfaringsprosesser kan få plass i intensjonal og institusjonalisert pedagogisk virksomhet.⁴⁹⁸ Rolle vil derfor videre undersøke Mollenhauers forståelse av Bildung, det Mollenhauer i sin kritikk kaller „det pedagogiske prosjektet“, som altså „det estetiske“ etter Mollenhauers mening ikke lar seg kombinere med. Rolle legitimerer sin beskjefteigelse med Mollenhauers dannelsesstenkning med at den kan stå som stedfortredende for en utbredt forståelse av hva dette „pedagogiske prosjektet“ består i.

Med formueringen „Projekt von Pädagogik“ antyder Mollenhauer et slektskap til formuleringer som „Projekt der Aufklärung“ og „Projekt der Moderne“⁴⁹⁹, sier Rolle. Det er også opplysningstidens dannelsesideal Mollenhauer orienterer seg etter, med dannelse til myndighet og selvbestemmelse som overordnede mål, til selv-Bildung, men også til rasjonalitet. Videre knytter de klassiske Bildungsteoriene seg ikke bare til enkeltmenneskets dannelsesprosess, men har alltid vært forbundet med et politisk og samfunnsforandrende perspektiv. Dannelsens

⁴⁹⁶ Rolle 1999: 19ff. Rolle tar flere steder tydelig avstand fra en tenkning som regner med transcendens, f. eks. når han snakker om tidligromantiske metaforer og beskrivelser av „det usigelige“ i musikken: „De (av oss) som vil si noe om musikk uten å besverge transcendens med den, kan ikke være fornøyd med slike floskler.“ Ibid: 143.

⁴⁹⁷ Innengrund: Indre landskap. Ibid: 25. En tenkning som for øvrig kan minne om Frede V. Nielsens modell om musikken som korresponderer med menneskets indre „lag“.

⁴⁹⁸ Rolle 1999: 26.

⁴⁹⁹ „Opplysningens prosjekt og modernitetens prosjekt.“

oppgave har altså alltid også vært forandring av samfunnet, sier Rolle.⁵⁰⁰ Mollenhauer forutsetter videre at Bildungs-tanken har å gjøre med individets beskjeftigelse med et kulturelt materiale som skal overleveres. Han avgrenser gjenstandsområdet for dannelseteorien til å gjelde „problemstillinger som har individets beskjeftigelse med den kulturelle overleveringen å gjøre, og det som skjer med individet i løpet av denne beskjeftigelsen“.⁵⁰¹ Videre påpeker Mollenhauer at det var i opplysningstiden at et selvstendig oppdragelses- og Bildungssystem utdifferensierte seg, og hvor pedagogikken som selvstendig handlingsfelt og selvstendig teoretisk disiplin „ble oppfunnet“. Den kulturelle overleveringen ble herved overlatt til særskilte institusjoner som skolen, og den foregikk i økende grad gjennom symbolsk representasjon. Det oppstod altså et eget felt for intensjonalt og målrettet pedagogisk virke hvor det gjaldt å finne ut på hvilken måte erfaringer best kan representeres.⁵⁰² Mollenhauer bruker Comenius' *Orbis sensualium pictus*⁵⁰³ som eksempel når han hevder at „pedagogikken i tre hundre år har vært ‚verden en gang til‘, og det i stiliserte avbildninger, et enormt estetisk-symbolsk foretak“.⁵⁰⁴ I rammen av denne „representasjonen av verden“ er alfabetiseringen et viktig redskap, sier Mollenhauer. Dette forklarer i følge Rolle hvorfor Mollenhauer bruker uttrykket „alfabetisering“ i forhold til estetisk Bildung. I mine øyne viser denne argumentasjonen også rekkevidden av Mollenhauers „alfabetiserings“-eksempel: når kunstundervisning blir redusert til å være representasjon, mistes nærheten til kunstopplevelsen. Dessuten er kunsten av en slik art at den ikke egner seg til å representeres. Egentlig ligger det en immanent kritikk av verkestetikken i en slik tenkning, noe som kanskje ikke var Mollenhauers intensjon.

Imidlertid ligger det egentlige problemet med uforenligheten mellom didaktisk tenkning og estetiske erfaringsprosesser for Mollenhauer et annet sted, i følge Rolle. Den didaktiske teorien om formidling gjennom symbolsk representasjon baserer seg på et konsept som forutsetter fremskritt og utvikling, som igjen legger grunnlaget for utviklingen av pensum for undervisningen. Heller ikke en estetisk Bildungsdidaktisk teori kan opprettholdes uten konsepter om „alfabetisering“, „utvikling“ og „fremskritt“, i følge Mollenhauer.⁵⁰⁵ Den autonome estetiske øyeblikks erfaringen står imidlertid i *Differenz* til enhver praksis i livet, og er uforenlig med et slikt didaktisk prosjekt, etter Mollenhauers oppfatning.⁵⁰⁶

Dette fremstår for meg som en parallell til det dilemmaet Otto Friedrich Bollnow så i

⁵⁰⁰ Rolle 1999: 39.

⁵⁰¹ Mollenhauer 1983b: 173.

⁵⁰² Mollenhauer 1983a: 68, Rolle 1999: 29.

⁵⁰³ „Den sansbare verden i bilder“. Comenius [1658] Denne boken regnes for å være den første skolebok.

⁵⁰⁴ Mollenhauer 1983a: 53.

⁵⁰⁵ Mollenhauer 1990: 487.

⁵⁰⁶ Rolle 1999: 31.

etterkrigstidens Tyskland, hvor problemet den gangen imidlertid var tvilen på pedagogikkens evne til i det hele tatt å kunne danne mennesket. Hva var det opplysningen og dannelsen hadde ført til, annet enn barbari? Løsningen for Bollnow var den gangen imidlertid *nettopp* å regne med de diskontinuerlige møtene, slike *Differenz*-erfaringer som Mollenhauer snakker om her, som noe som *virkelig* kunne danne mennesket og treffe det i dets indre kjerne. Den kontinuerlige dannelsen skulle samvirke med de diskontinuerlige møteopplevelsene, skape et underliggende grunnlag og forberede mennesket for de ikke planleggbare møtene.⁵⁰⁷

Mollenhauer er imidlertid ikke bare skeptisk til en didaktisk kalkulerende estetisk oppdragelse, han er like skeptisk overfor høystemt reformpedagogisk iver, skriver Rolle. Derfor advarer han mot en idealistisk-romantisk

(...) pädagogische Attitüde, die ausschließlich auf Innerlichkeit, emotionale Selbst- und Fremderfahrung, personale Kommunikation, ästhetische Kreativität des Kindes, kurz auf die Irrationale Komponente der romantischen Überlieferung setzt.⁵⁰⁸

Med en slik pedagogisk holdning ville man ikke lykkes i å utføre dannelsens oppgave, etter Mollenhauers mening. En estetisk dannelse som frakopler seg fra objektive kulturforhold og flykter inn i en „privat selv-erfaring“ som står i kontrast til enhver praksis, ville på bakgrunn av moderne identitetsteorier være „et absurd prosjekt, innøving av eksentrisk selv-erfaring“. Her er Rolle enig med Mollenhauer, en slik verdensflukt ville være egnet til å tilsløre og forskjønne bestående hierarkiske maktforhold. Rolle viser i denne forbindelse til Adornos kritikk av den musiske bevegelsen.⁵⁰⁹ Bollnows forslag ville altså ikke vært noe alternativ for Mollenhauer, og slik jeg oppfatter det, heller ikke for Rolle. Dertil er Bollnows tankegods og uttrykksmåte alt for nært knyttet opp mot det „emosjonelle“, det „irrasjonelle“, til „inderlighet“ og „romantiske overleveringer“, noe som tydeligvis assosieres med den musiske bevegelsen og dennes falitt overfor det totaliserende naziregimet i Tyskland. Selv om Bollnow ikke representerer den musiske bevegelsen, er det noe med mellom-og etterkrigstidens idealistisk-romantisk pregede uttrykksmåte som vekker aversjon hos disse tenkerne som er inspirert av kritisk teori.⁵¹⁰

Den sterke innflytelsen Adorno og kritisk teori har hatt og har i tysk musikkpedagogisk tenkning må sees på bakgrunn av det ideologiske overgrepet som ble utført på et helt folk, og i musikkpedagogisk sammenheng samtidig på noe av det innerste og kjæreste dette folket hadde,

⁵⁰⁷ Bollnow [1959] 1969.

⁵⁰⁸ (...) pedagogisk holdning som utelukkende satser på inderlighet, emosjonell selv- og fremmederfaring, personlig kommunikasjon, estetisk kreativitet hos barnet, kort sagt på den irrasjonelle komponenten i den romantiske overleveringen“. Mollenhauer 1983a: 154.

⁵⁰⁹ Adorno 1956.

⁵¹⁰ Rolle betrodde meg under en samtale i Helsinki i år at han har en aversjon mot denne slags uttrykksmåter, noe som også innbefatter Heideggers tenkning. For eksempel var han ikke villig til å bruke ordet „Ereignis“, som betyr hendelse, men som også har idealistisk-romantiske, metafysiske konnotasjoner.

dets kulturgods, den folkelige musikken, slik jeg ser det. For en utenforstående kan det synes som at man har utviklet en overfølsomhet overfor alt „emosjonelt“ og tilstøtende kategorier, og i stedet for enhver pris søker en ny „rasjonalitet“. Dette var et av Adornos hovedanliggender. Spørsmålet er bare om ikke disse arvtakerne samtidig „arver“ noe av den kritiske teoriens problem, nemlig at de ikke er i stand til å tenke kritisk om sin egen tenkning.⁵¹¹ Både Mollenhauer, Kaiser og Rolle går nøye til verks når det gjelder å plukke fra hverandre og drøfte hverandres og egen argumentasjon, så på dette punktet kan jeg ikke kritisere dem for at de ikke er i stand til å tenke kritisk om egen tenkning. Når det gjelder dette tabumessige, aversjonen mot „det emosjonelle“, „det irrasjonelle“, kan det imidlertid for meg se ut for at de mangler tilbørlig avstand til egne holdninger. Det virker som om det finnes en slags stilltiende allmenn enighet om at dette er en dør som for alltid er stengt.

Jeg skal til slutt i dette avsnittet se på resultatet av Rolles beskjeftigelse med Mollenhauers tenkning. Mollenhauer kan etter min oppfatning sies å motsi seg selv, i det han på den ene siden har en forestilling om den estetiske erfarings „selbstbezügliche“⁵¹² kvalitet, men på den annen side tar avstand fra „innøving av eksentrisk selv-erfaring“, som vi så ovenfor. Hans estetiske tenkning blir som vi så av Kaiser og Rolle betegnet med ord som „frühromantisch“, „kunstreligiös“ og „privat“, mens han selv tar avstand fra romantiske forestillinger om „emosjonelle selv-erfaringer“, i alle fall når det er den musiske bevegelsens subjekter som har slike erfaringer. Han nevner her ikke eksplisitt den musiske bevegelsen, men de formuleringene han bruker, knytter disse utsagnene tydelig til Adornos kritikk av den musiske bevegelsen og dens sympatisører.⁵¹³

Rolle ser også Mollenhauers dobbeltydighet, han hevder at dennes argumentasjon er aporetisk, altså leder inn i blindgater eller i uløselige filosofiske problemer. Rolle mener at det eneste som for Mollenhauer blir igjen av syntesen mellom det estetiske og det pedagogiske, er det beskjedne programmet „estetisk alfabetisering“, som imidlertid allerede har fått sine svakheter belyst. Den foreløpige diagnosen blir altså for Rolle at estetiske erfaringer, hvis man skal ta konsekvensen av Mollenhauers tenkning, ikke har noen plass i en dannelsesinstitusjon som skolen.

⁵¹¹ Jf. avsnitt 5.2.1 med Küpper og Menkes beskrivelser av hvordan konsepter i nyere tid som griper tilbake på tidligere konsepters idéer, ofte samtidig „arver“ de problemkompleksene som fulgte med denne tenkningen.

⁵¹² „som har med selvet å gjøre“. Dette ordet henspiller på den musikalske erfarings *refleksive* karakter, at musikk ikke handler om objektet musikk, men om de affekter musikken fremkaller hos mennesket, noe vi også så i Elliotts kritikk av speilingstanken hos Reimer i avsn. 4.1.3. Rolle 1999: 77.

⁵¹³ Ibid.

6.1.4 Rolles beskjeftigelse med Dewey, Schütz og Kaiser

Dette fører til at Rolle må lete i andre konsepter for å finne frem til *for det første*, en Bildungs-teori som er i stand til å beskrive dannelsesprosessen som intersubjektiv prosess som ikke på noe tidspunkt „stopper opp“. Her vender Rolle seg mot Deweys pragmatiske teori og til Alfred Schütz' fenomenologiske tilnærming, som sammen skal utfylle og korrigere hverandre og skape et fundament for en slik teori. *For det andre* må Rolle avklare den estetiske erfarings egenart. Han leter etter en måte å formulere den estetiske erfarings *Differenz* på som gjør at den ikke blir stående i en egen, avsondret verden som ikke har noe med livet ellers å gjøre. Han begrunner dette med at hvis det skal lykkes å formidle mellom estetisk teori og pedagogisk handlingsteori, kan „det estetiske“ ikke forstås som „das ganz Andere“. Her må altså en rekonstruksjon av estetisk teori foretas. Hertil egner også Deweys og Schütz' teorier seg. *For det tredje* må Rolle finne et konsept over estetisk betydning som ikke ser estetiske objekter som bærere av objektive betydninger, og heller ikke legger subjektets „private“ og „subjektive“ opplevelser og fornemmelser, som må oppleves i stedet for å forstås, til grunn. Hinsides en slik dikotomi konstituerer estetisk betydning seg utelukkende innenfor rammen av en intersubjektiv estetisk praksis og blir ikke forstått gjennom at den „leses“, men gjennom at den *erfares estetisk*, sier Rolle. *For det fjerde* må han finne frem til en pedagogisk handlingsteori som er i stand til å beskrive pedagogisk praksis uten å måtte gripe tilbake på et utelukkende målrasjonelt handlingsbegrep. Rolle har tidligere i avhandlingen i samklang med Mollenhauer beskrevet hvordan en målformulende, rasjonell pedagogisk Bildungstenkning må passe seg for å legge et teknisk-manipulativt handlingsbegrep til grunn. Rolle ser i den forbindelse det pedagogiske paradokset som lett kan oppstå gjennom en slik tenkning: „Der myndighet og selvbestemmelse opprinnelig var målet, tilhører likevel midlene som brukes, den instrumentelle fornuft“.⁵¹⁴

På denne basisen må det kunne la seg gjøre å formulere musikkdidaktiske konsepter for undervisning i skolen som ikke nødvendigvis ligger under for Mollenhauers reduksjon til å være bare „alfabetisering“, mener Rolle. Undervisningen vil da selvfølgelig ikke bestå av kunnskapsformidling i tradisjonell forståelse, men altså av en ikke-instrumentell iscenesettelse av situasjoner hvor det kan gjøres estetiske erfaringer.⁵¹⁵

Jeg kan i rammen av denne avhandlingen ikke i detalj gjengi Rolles grundige og systematiske dokumentasjon av hans „refleksive søkebevegelser“, heller ikke gå inn på alle de aspektene han undersøker. Derfor vil jeg avsluttende bare skissere noen av hans „resultater“, særlig når det gjelder „det estetiske“, og samtidig kommentere disse.

⁵¹⁴ Rolle 1999: 32.

⁵¹⁵ Ibid: 35ff.

Hos Dewey finner Rolle en forståelse av den estetiske erfaring som i motsetning til Mollenhauers „brudd-modell” representerer en „kontinuitets-modell”, og som derfor egner seg bedre til å beskrive de potensielle estetiske erfaringene Rolle beskjeftiger seg med i slutten av boken: nemlig estetiske erfaringer som kan gjøres i forbindelse med et hverdagsfenomen som populærmusikk, nærmere bestemt teknomusikk.⁵¹⁶ Rolle kritiserer på den annen side Deweys kontinuitetsmodell for å harmonisere og ufarliggjøre estetiske erfaringer, idet den estetiske erfaringen av Dewey beskrives med ord som *avrundet, oppfylt, helhetlig, fullendet og harmonisk*. Slike beskrivelser treffer ikke den estetiske erfaringens karakter av også å kunne vekke motsatte opplevelser, hvor ord som *forvirret, foruroliget, usikker og brakt ut av likevekt* ville være mer passende, sier Rolle.

Han diskuterer også Deweys erfaringsbegrep og dets fundamentering i pragmatismen, hvor erkjennelse alltid blir sett som instrumentell.⁵¹⁷ ”Heldigvis er vi ikke tvunget til å overta hele den pragmatiske tankebygningen for å forstå handlingsaspektet i Deweys erfaringsbegrep”, sier Rolle i denne forbindelse.⁵¹⁸ Her er jeg ikke så sikker på at jeg er enig med ham, noe jeg allerede har diskutert i forbindelse med Elliotts praksikalisme. Nettopp denne tilknytningen innebærer for meg en grunnleggende forskjell i synet på mennesket i verden, og i synet på selve den menneskelige *forståelsen*, i forhold til konsepter som ikke har tilknytning til pragmatismen.⁵¹⁹ Jeg ser i denne forbindelse et paradoks: Rolle distanserer seg som nevnt med Mollenhauer fra konsepter som beskriver den estetiske erfaringen som noe som har med „privat selv-erfaring” å gjøre. Jeg opplever som nevnt at nettopp den pragmatiske tenkningen skaper et lukket system, en privat verden med en „flat” struktur, hvor det er menneskets private selv-erfaringer det hele veien kommer an på, og hvor det verken er noen horisont over eller noen „dybde” under denne jevne hverdagslige virksomheten. Mennesket kan i grunnen kontrollere sitt eget liv og sine egne erfaringer, bare det går inn i denne samklangen med naturen, hvor det, slik Dewey beskriver i sin erfaringsteori, handler om et virksomhetssystem av tilpassing til omverdenen, for øvrig ikke ulikt Luhmanns systemteori.⁵²⁰ Selve denne erfarings- og livsprosessen blir slik egentlig selve „meningen” med både den estetiske erfaringen og med livet for øvrig.

Rolle kommer frem til at verken Deweys eller Schütz’ erfaringsmodeller på en fullstendig måte kan beskrive den estetiske erfarings egenart. Dette gjør at han også vender seg mot Kaisers

⁵¹⁶ Ibid: 52 og 165ff.

⁵¹⁷ Ibid: 47. Jf. avsnitt 4.1.6 om Deweys pragmatisme.

⁵¹⁸ Ibid.

⁵¹⁹ Her støtter jeg meg til filosofen Pentti Määttänen, som også antyder at det finnes to „grunntyper” av estetisk erfaring som er vesensforskjellige: „Roughly speaking, there are two conceptions of aesthetic experience which I call Kantian and Deweyan”. Määttänen 2000: 2.

⁵²⁰ Dewey [1916] 1993: 72, Rolle 1999: 48.

grundige opparbeiding av dette stoffet med utgangspunkt i både Dewey, Schütz og tidligere tyske konsepsjoner som har bygget på den musikalske erfaring.⁵²¹ Ett av synspunktene Kaiser kommer frem til, er den musikalske erfaringens *kontekstuelle* karakter, noe han lager et ekstra begrep for, nemlig „musikbezogener Erfahrung“⁵²². Han argumenterer med at uttrykket „musikalsk erfaring“ kunne antyde at det skulle finnes noe „rent“ musikalsk som kunne ekstraheres ut av sin sammenheng, en kontekstfri definerbar gjenstand med navnet „musikk“, som erfaringen knytter seg til. Rolle velger imidlertid å bruke begge disse begrepene synonymt, i det han hevder at alle musikalske erfaringer gjøres i rammen av en kulturspesifikk, situert praksis.⁵²³ Jeg nevner dette synspunktet spesielt, fordi det viser denne tenkningens nærhet til kontekstualismen hos Elliott. Kaiser har imidlertid i motsetning til Elliott ikke slått hånden av Kant, han leter blant annet i Kants *sensus communis*-tenkning etter en forklaringsmodell for hvordan den estetiske erfaringen kan forstås som en intersubjektiv erfaring.⁵²⁴ Samtidig har Kaiser satt seg nøye inn i Jauß' tenkning om den estetiske erfaring.⁵²⁵ Alt i alt ser det ut til å være både en større bredde i teoritilfanget og en grundigere teoretisk og systematisk forankring i den tyske behandlingen av dette stoffet, enn jeg får inntrykk av er tilfelle i Elliotts tenkning.⁵²⁶

Rolle differensierer også sitt estetikkysyn utover i avhandlingen, slik at det ikke er så lett å vite hva han selv egentlig mener. Hans argumentasjon er så tett vevet at den fanger opp alle aspekter, han reserverer seg på alle sider og tar hensyn til alle tenkelige innvendinger. Til og med mine ønsker om at den estetiske erfaringen skulle ha et eksistensielt moment, oppfyller han på et vis. For eksempel sier han: „De estetiske erfaringene kan bare ha relevans for dannelsen hvis de har betydning for livet“.⁵²⁷ Dette utsagnet kunne tyde i retning av noe eksistensielt viktig, selv om det vel her heller er snakk om den typen eksistensielt moment som jeg forbinder med DeNoras tenkning. Videre sier han: „Musikalsk-estetiske erfaringer er altså virksomme for så vidt som de *forandrer* dem som erfarer, altså at de rokker ved tilvante forestillinger og fremprovoserer nyorienteringer“. Dette klinger igjen nesten som resultatet av Bollnows møteopplevelse. Jeg spør meg selv imidlertid hvordan det skal være mulig å rokkes i sine grunnvoller når et møte med „das ganz Andere“ er utelukket, slik vi så det ovenfor? Er det den

⁵²¹ Richter 1976, Nykrin 1978, Stroh 1985 og Jank, Meyer & Ott 1986: 109ff, her i Rolle 1999: 72.

⁵²² „Musiktilknyttet erfaring“.

⁵²³ Rolle 1999: 72ff.

⁵²⁴ Ibid: 79.

⁵²⁵ Begynnende med Jauß 1972.

⁵²⁶ Jf. Määttänens kritikk av Elliotts manglende filosofiske konsekvens. Määttänen 2000.

⁵²⁷ Rolle 1999: 85. Det betydningsmoduset Rolle her sikter til, må videre sees i forhold til det Kaiser kaller *axiologische Dignität*, som sikter til enhver erfarings karakter av å ha gått gjennom individets „bedømmelsesfilter“ og bli vurdert til å være mer eller mindre betydningsfull, noe som samtidig har konsekvenser for individets fremtidige vurderinger. Rolle 1999: 77.

egne virksomheten som fører til disse „rystelsene“, på samme måte som vi så det i diktet i slutten av Elliotts bok?⁵²⁸

Rolle forsikrer oss flere ganger om at han ikke står for et instrumentelt syn. I tilknytning til Duncker snakker han om å „ta hensyn til betingelsene for den egne eksistensen“ til elevene, men samtidig om „å bringe dem inn i et *produktivt* vekselforhold“.⁵²⁹ Dette innebærer for meg en selvmotsigelse, selv om Rolle i samme vendingen sier at et slikt konsept muliggjør en *ikke-instrumentell* forståelse av pedagogiske handlinger, i det han siterer Dunckert: „En skole ‚som prosess‘ (...) ser det ikke som sin viktigste oppgave å bringe alle læringstrinn under fullstendig kontroll og beregnbarhet, fordi den ikke er interessert i å skulle kalkulere med og beherske barn og unge“.⁵³⁰ Jeg tviler ikke på Rolles *intensjon* om å stå for en anti-instrumentell tankegang, det er den underliggende pragmatismen som *tanke-system* jeg tviler på, slik jeg har vist det flere steder i denne avhandlingen. Jeg blir ikke kvitt følelsen av tredemølle i dette tanke-systemet, av menneske-teknologi, for ikke å si „teknologi“, siden Rolle til alt overmål bruker technomusikk som eksempel materiale i sine didaktiske refleksjoner bakerst i boken.⁵³¹

Rolle foretar videre imponerende dypdykk i estetisk teori som umulig kan få plass her. Et lite, for meg interessant moment vil jeg imidlertid nevne. I følge tittelen på denne avhandlingen har jeg jo vært „på sporet etter“ *det estetiske* og den estetiske erfaring gjennom disse over hundre sidene. En slik tittel kunne muligens gi inntrykk av at „det estetiske“ er *noe* som finnes „der ute“ uavhengig av mennesker, at det er en „skatt“ jeg har vært på sporet etter. Rolle er også inne på denne tanken. Han sier at den hyppige forekomsten av ordet „estetisk“ i estetisk teori nesten skulle kunne tas som belegg for en slik tankegang, at *det estetiske* skulle finnes som *noe* „der ute“. Den ikke enhetlige bruken av dette uttrykket, og samtidig den tilbakeholdenheten mange forfattere viser i forhold til å ville gi en oppklarende definisjon av det, kunne imidlertid gi anledning til å formode at det her er et *fantom* man er i hælene på, sier Rolle. Rolle viser her til den analytiske kunstfilosofen Monroe C. Beardsley,⁵³² som skal ha helt mot det synet at *det estetiske* virkelig er noe som finnes der ute, mens hans kritiker, George Dickie⁵³³ snakker om „Beardsley’s Phantom Aesthetic Experience“. Tenkere som Dieter Mersch, som vi møtte i Brandstätters bok,⁵³⁴ kunne sies å bevege seg mot Beardsleys oppfatning når han antyder at det

⁵²⁸ Jf. avsnitt 4.1.6.

⁵²⁹ Dette likner igjen på Ehrenforths agenda i hans konsepsjon *Didaktische Interpretation*.

⁵³⁰ Duncker 1987: 156, Rolle 1999: 160.

⁵³¹ Rolle 1999: 165ff. Jeg støtter meg for øvrig til Hans Skjervheims kritikk mot instrumentalismen i pragmatismen og hos Dewey slik den fremkommer i essayet „Det instrumentalitetske mistaket“. Skjervheim 2002: 130ff. Også Gadamer kritiserer pragmatismen for å redusere både *episteme* og *fronesis* til *techné*. Jf. avsnitt 4.1.6.

⁵³² Beardsley 1958.

⁵³³ Dickie 1965.

⁵³⁴ Jf. avsnitt 5.4.3.

skulle kunne finnes et nærmest „legemlig“, altså fysisk nærvær som ikke kan tilbakeføres til tegnet som betegnet det, „noe som ikke *taler*, men som bare kan *vise seg*.“ Det samme kan sies om Gottfried Boehm, som omtaler dette fenomenet som „differansen mellom representasjon og nærvær“. Hva ville komme ut av „regnestykket” hvis man skulle subtrahere nærværet fra representasjonen? Hva var det som ville komme til syne, *Det Estetiske*? Liknende tanker kan det synes som Hans Ulrich Gumbrecht har. Han er som besatt av denne jakten på *det estetiske*, på å finne ut hva det er som skjuler seg i den estetiske opplevelsen. Jeg lot meg smitte av hans „jaktinstinkt”, som kan sies å ha drevet ham til å holde på med dette temaet i flere tiår, og leste hans bok om „Präsenz” nærmest som en kriminalroman. Jeg skal her ikke si hvordan boken sluttet, det får vente enda litt. Et lite apropos på tampen av denne fremstillingen: Mot slutten av en samtale med Rolle i år⁵³⁵ om nettopp *det estetiske*, spurte jeg ham om min særlige interesse, nemlig hva han tenker om fortryllelsen, underet, „das Ereignis”, det som mennesket ikke kan kontrollere, i forhold til den estetiske erfaringen. Vi hadde snakket om det spesielle ved den tyske situasjonen og om den sterke tyske skepsisen mot den musiske bevegelsen. Videre hadde vi snakket om den skepsisen mot Heidegger, Kemplah og andre i denne tradisjonen som jeg hadde fornemmet i samtale med mange av „tyskerne”, og særlig om skepsisen mot alt „emosjonelt”. Vi hadde også snakket om pedagogen Helmut Peukerts spørsmål „Ist Erziehung nach Holocaust möglich?”⁵³⁶ Rolle svarte meg på mitt spørsmål. Han sa at det jo var det de *egentlig* lengtet etter: „Vi trenger kontroll fordi *det motsatte* er viktig for oss. Vi kan først tillate oss å miste kontrollen når vi er sikre på at det finnes en fornuft, en kontroll som fanger oss opp, som i et sikkerhetsnett, slik at det aldri skjer igjen.” Denne samtalen bekreftet for meg noe av det inntrykket jeg har hatt, at disse opplevelsene har satt dypere spor i den tyske kulturen og den tyske selvforståelsen enn omverdenen kan forstå rekkevidden av. Det blir som når noen har en sorg eller har blitt utsatt for et overgrep, og menneskene i omgivelsene går og venter på at personen endelig skal „komme over det” og bli „normal” igjen. Denne „sorgen” og skammen har for et helt folk enda ikke gått over, selv etter to generasjoner.

Det er ikke rettferdig overfor Rolles konsept å behandle det såpass overflatisk som dette. Det samme gjelder sistemann ut i denne avhandlingen, som er Karl-Heinrich Ehrenforth. Det føles nesten som en fornærmelse å skulle redusere hans årelange og betydningsfulle virke i tysk musikkpedagogikk til noen få sider. Likevel velger jeg altså til slutt i avhandlingen å presentere en flik av hans tenkning som en avrundning av denne tankereisen.

⁵³⁵ Nærmere bestemt på en avslutnings-båtturen under IPSME-konferansen i Helsinki 13.06.2010.

⁵³⁶ „Er oppdragelse etter Holocaust mulig?” Peukert 1990.

6.2 Estetisk tenkning hos Karl Heinrich Ehrenforth

6.2.1 En flik av Ehrenforths musikkpedagogiske tenkning

Det var også en flik av Ehrenforths tenkning, noen få ord, egentlig, som gjorde meg oppmerksom på at den skiller seg ut som særlig interessant for meg. Det var hans tanker om „Räume der Sprachlosigkeit”⁵³⁷ i møtet med livets grenseerfaringer som fikk meg til å spisse ørene. Ehrenforth, som kan sies å ha bygget sitt musikkpedagogisk-filosofiske livsverk på Gadamer's hermeneutikk, det vil si på en vitenskap om forståelse, og som selv tydeligvis nyter de gode formuleringer, snakker om „stumme rom”? Ehrenforth åpner sin artikkel, som er en takketales i anledning hans 80-årsfeiring,⁵³⁸ med Gadamer's sentrale credo „Wer Sprache hat, hat die Welt”.⁵³⁹ Hvordan kan hermeneutikken hjelpe oss når noe treffer oss så vi mister munn og mæle? Mister vi da også verden? spør Ehrenforth. Eller kommer vi ikke nettopp gjennom slike grenseerfaringer *nærmere verden*? Det han vil frem til, er om det vi kaller „verden” virkelig er så gjennomvevet av språk som den filosofiske hermeneutikken vil ha det til. Hva med den usigelige skjønnhetens mysterium, hva med det spørsmålet som ikke lar seg besvare: „Hvem er jeg?”, hva med lidelsens problem, blir da ikke høyst det ordløse „Jubilus og Seufzer”⁵⁴⁰ stående, spør Ehrenforth. Hans svar på dette retoriske spørsmålet blir at en musikkestetisk hermeneutikk må ta høyde for „den talende-fascinerte taushet” like mye som „den tilkorkommende taushet”. Han begrunner dette utsagnet med at musikken selv er sprunget ut av et slikt jordsmonn, av en „Jubilus und Seufzer”- språkløshet, og at den fremdeles lever i dette jordsmonnet. Musikken er en ekte frukt av dette grenserommet mellom tale og taushet som omgir oss alle. Med andre ord drar musikken oss stadig over i det uutsigeliges aura, som den virkende „til-tale” den utgjør på oss, sier Ehrenforth. Hvilke gyldne øyeblikk, når man i det minste én gang i året i musikkundervisningen havner ved denne grensen, hvor læreren blir revet ut av sin rolle som den omnipotent allvitende og ikke engang kunne ha dekket det til med prat, fordi selv en tenåring ville gjennomskuet det. Det handler her ikke om å komme til kort, fordi den stilltiende forståelse ikke slutter når språket forlater oss. I denne forbindelse er det Ehrenforth nevner uttrykket „Präsenz”. Er det dette som er Gumbrechts „skatt”?

Jeg får si med disipline i bibelfortellingen: „Brant ikke våre hjerter i oss da han talte til oss på veien og åpnet skriftene for oss?”⁵⁴¹ De „skriftene” Ehrenforth kan sies å ha åpnet en dør på gløtt inn til for meg, er selvfølgelig hans egen tenkning om det estetiske, men også Gumbrechts

⁵³⁷ „Rom av språkløshet”.

⁵³⁸ Ehrenforth 2009a: 5f.

⁵³⁹ „Den som har språket, har verden”. Gadamer [1960] 1998: 447.

⁵⁴⁰ „Jubilus er en form for lyd som forteller at noe som ikke kan utsies fødes i hjertet”. Augustin 1961: 208.

„Seufzer” betyr sukk, også en ordløs ytring, men en klage.

⁵⁴¹ Luk 24,32.

tenkning. I tillegg henviser Ehrenforth til navn som Gadamer, Bonnhoeffler, Enzensberger og Buber, navn som alle står på listen over tenkere, diktere og forfattere som jeg personlig setter meget høyt. I nevnte bibelfortelling var det forresten også snakk om noe *uutsigelig*, det som „brant i deres hjerter”. Dette kan sies å ha vært en nærværserfaring. Gumbrecht har mange navn på slike nærværserfaringer, ett av dem er „Epiphanie”, som egentlig er et kirkelig ord som betyr åpenbaring eller “at noe viser seg”, og derved sikter til den synlige ankomsten til barnet i krybben. Dette kan antyde noe om den estetiske erfarings mulige nærhet til den religiøse erfaringen, noe som passer bra når vi nå undersøker Ehrenforth, siden hans yndlingstema er forbindelsen mellom musikk og religion, i følge Christoph Richter, Ehrenforth's kollega, venn og medarbeider gjennom mange år.⁵⁴²

Ehrenforth siterer videre komponisten Wolfgang Rihm, som antyder at musikken ikke kan forstås. Å åpne opp musikken for andre er nettopp det å gå langs grensen til dette ordløse, hvor det ikke er mer å si, sier Ehrenforth. Rihms skepsis gjelder bare for et forståelsesbegrep som ser „diesen Überschritt in das Unsagbare und Unverfügbare unseres Lebens und Wahrnehmens”⁵⁴³ som et metodisk nederlag, eller sågar som ikke-eksisterende, noe som er enda verre, sier Ehrenforth. Vår formidlingspraksis i skolen har enda langt å gå, sier han videre. Kan vi tillate at slike uerstattelige erfaringer som musikken tilbyr oss, erfaringer av grense og overskridelse, nærmere bestemt estetisk transcendens, blir betraktet som overflødige i vår offentlige dannelsesstenkning? Mye av snakket om dannelses i dag er hult fordi man har glemt det sokratiske *Scio, nescio*⁵⁴⁴ og det kristne mysterium, hevder Ehrenforth.

Til slutt i talen, som kan leses som en tale til dannelsens pris, formaner Ehrenforth til en „Aufklärung des Herzens”, en hjertets dannelses. Han peker på den „Auf-klärung”, altså den opplysningen som har preget Europa så dypt siden opplysningstiden, men formaner samtidig til besinnelse for vår tids opplysnings- og dannelsespostulater. Han ønsker at disse ikke bare skal sette fornuften og forstanden i høysetet, noe man selvfølgelig ikke skal gi slipp på, men også søke hjertets opplysning. Hjertets vet ofte mer enn hodet, minner han om, og det er ganske nær musikken, som er klingende visdom.⁵⁴⁵

Jeg slår her mot slutten av avhandlingen an et litt annet toneleie, noe leseren muligvis allerede har merket. Det betyr ikke at Ehrenforth's posisjon og anliggende ikke er så tungtveiende som de andre posisjonene jeg har presentert, tvert imot. Men den representerer nok et skifte i vindretning.

⁵⁴² Richter 2009a: 7.

⁵⁴³ „...denne overskridelsen til det usigelige og utilgjengelige i vårt liv og for vår fatteevne“. Ehrenforth 2009: 6.

⁵⁴⁴ „Jeg vet at jeg ikke vet“.

⁵⁴⁵ Ehrenforth 2009a: 5f.

6.2.2 Ehrenforths fokus på mennesket

Richard Jakoby, som i likhet med Ehrenforth er et „tidsvitne“ til den tyske musikkpedagogikkens fremvekst siden 1960-70-tallet, sier i et tilbakeskuende intervju med tidsskriftet *Musik und Bildung*⁵⁴⁶ at i de nye konsepsjonene som dukket opp, forskjøv fokuset seg i regelmessige avstander mellom læreobjektet, læreprosessen og individet som skulle dannes.⁵⁴⁷ Ehrenforths hovedinteresse er og har alltid vært *mennesket*, og formidlingen mellom mennesket og musikken.⁵⁴⁸ Han sier selv i talen jeg innledet kapittelet med, at musikken riktignok er autonom, men at denne autonomien etter hans syn må stilles helt og holdent „in den Dienst des Humanums“, i menneskets tjeneste.⁵⁴⁹ Hans Bäßler sier at hvis Ehrenforth selv skulle ha uttrykt sin posisjon i en formel, ville den sannsynligvis blitt noe slikt som „det åpne i dialog“.⁵⁵⁰ Ehrenforths utgangspunkt er erfaringen av at musikken og kunsten „roper etter“ et svar, etter „Re-actio“, at det utgår en appell fra den. Her finner vi igjen den tanken jeg nevnte i forbindelse med Klafkis teori om den kategoriale dannelse og den „dobbeltsidige åpning“, at det nesten kan synes som om Klafki antyder at det skulle „komme noe“ fra musikken.⁵⁵¹ Ehrenforth har faktisk også en nærhet til Klafkis dannelsesteori i sin *Livsverden*-tenkning, som jeg skal komme tilbake til om litt. Selv om Ehrenforths utgangspunkt er mennesket, kan det likevel sies at hans posisjon handler om den estetiske erfaringen. Den var også et „svar“ på kritikken mot verkestetikken i 1960-70-årene. Heidegger og Gadamer er Ehrenforths viktigste filosofiske kilder, men han er også påvirket av religionsfilosofen Martin Bubers dialogtenkning slik den kommer til uttrykk i boken *Ich und Du* fra 1923.⁵⁵² Mennesket blir seg selv først i møtet med duet, som i Bubers tenkning også kan være kunstverket, noe vi så ovenfor i „re-actio“-tanken. En annen filosof som har hatt sterk innflytelse på Ehrenforth, er Carl Friedrich von Weizsäcker, som jeg nevnte i forbindelse med Künzels femte estetiske oppdragelses-program. Weizsäcker's credo er „Wahrnehmung des Ganzen“, en agendasetning Ehrenforth har grepet fatt i og bruker i sin konsepsjon. Imidlertid har Ehrenforth mange fassetter og er selv så „dannet“ at det flyter inn både filosofiske, litterære og språklige impulser fra mange kilder. Hans tenkning er også tydelig påvirket av teologien og hans religiøse livsholdning, noe som hos noen har ført til irritasjon.⁵⁵³

Konsepsjonen *Didaktische Interpretation*⁵⁵⁴ utviklet Ehrenforth sammen med sin venn og

⁵⁴⁶ Bäßler und Nimczik 2009: 56-57.

⁵⁴⁷ Han hadde en gang talt og kom til at det var 18 forskjellige konsepsjoner.

⁵⁴⁸ Kilder til dette avsnittet er Abel-Struth 1985: 402ff, Bäßler 2009: 7ff.

⁵⁴⁹ Ehrenforth 2009: 6.

⁵⁵⁰ Bäßler 2009: 7.

⁵⁵¹ Jf. avsnitt 5.4.2.

⁵⁵² Buber [1923] 2005.

⁵⁵³ Bäßler 2009: 7.

⁵⁵⁴ Ehrenforth 1971, Richter 1976.

kollega Christoph Richter. De sentrale skriftene som presenterer konsepsjonen, er Ehrenforths *Verstehen und Auslegen* fra 1971⁵⁵⁵ og Richters *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* fra 1976.⁵⁵⁶ Ehrenforth sørget for den filosofiske grunnlagstenkningen, mens Richter konsentrerte seg mer om den didaktiske tilretteleggelsen av konseptet. Grunnidéen bak deres konsept er formidlingen mellom kunstverkets meningshorisont og elevenes forståelseshorisont. Fra 1990 ble konseptet utvidet med livsverdensperspektivet hentet fra Husserls fenomenologi,⁵⁵⁷ et konsept jeg til slutt i denne korte presentasjonen av Ehrenforths tenkning vil gå litt nærmere inn på. Ehrenforths eget essay *Musik als Leben*⁵⁵⁸ skal tjene som utgangspunkt for denne undersøkelsen.

6.2.3 Musik als Leben

Ehrenforth er på 1990-tallet bekymret over elevenes manglende interesse for musikkundervisningen og kritiserer den „grammatikalske fundamentalismen” som hersker i tysk skole, også i musikkfaget. Den går ut på at elevene må lære musikkteori i et omfang som ikke står i forhold til hva de trenger den til siden, noe som gjør at de tar avstand fra musikken. Slik musikalsk „tørrtrening” er mer til skade enn til nytte, mener Ehrenforth. Elevene har imidlertid allerede en „forforståelse” av musikk før en eneste tone klinger i musikkundervisningen, og Ehrenforth spør hvorfor disse må vite strukturen på en melodisk mollskala hvis de kan høre det. „Grammatikkens primat” før „livet”, delene før helheten, er dypt forankret i den europeiske Bildungstradisjonen, hevder Ehrenforth. Man kunne enda unnskyldte en Pfeiffer-Nägeli i 1809 at han brukte dette prinsippet, men i dag, etter persepsjonspsykologiens revolusjon har vi ingen unnskyldning for en slik praksis mer, sier Ehrenforth. Han vil ikke bli kvitt teorien, men hans anliggende er tilgangen til musikkopplevelsen *for alle*. Det er altså det han kaller „allgemeinbildenden Musik-erziehung”⁵⁵⁹ han er opptatt av, og som han mener det mangler en tilfredsstillende målsetting for. Hvis skolen ikke skal forberede elevene til et profesjonelt musikkliv, og heller ikke bare gi en overflattisk innføring i musikkultur, men i stedet vil gjøre elevene i stand til å *forstå* musikk slik at deres eget liv „finnes” i og berikes av musikken, da må spørsmålet om meningen med musikkundervisningen stilles. Han diskuterer så handlingsorienterte „svar” på denne utfordringen, som han ser har mye for seg, siden de har betydning for elevenes livsverden. Likevel ser han svakheten ved disse, nemlig at de lett utarter til aksjonisme uten kvalitetskrav.

Så langt er dette ikke akkurat revolusjonerende tanker. Her henter Ehrenforth så frem sin

⁵⁵⁵ Ehrenforth 1971.

⁵⁵⁶ Richter 1976.

⁵⁵⁷ Ott i Helms, Schneider og Weber 2005: 136.

⁵⁵⁸ Ehrenforth [1993] 2009: 57ff. .

⁵⁵⁹ Ibid: 59.

agenda fra 1971 og legger til sin nye livsverden-dimensjon. Verken „grammatikalsk fundalisme“ eller „aksjonisme“ kan bidra til at alle kan få utbytte av musikkundervisningen. Man må ha med alle de tre søylene i musikkundervisningen samtidig: *høre, handle* og *vite*. Ingen av dem er alene løsningen. Ehrenforth tar utgangspunkt i Husserls livsverden-begrep og tolker dette som et slags før-refleksivt grunnsjikt som kan gjøres fruktbart gjennom refleksjon. Han avgrenser så denne livsverdenen til å skulle utgjøre en felles grunn av livserfaringer som forbinder mennesker over individuelle og kulturelle grenser. En slik forståelse av livsverden er antropologisk, ikke sosiologisk bestemt, sier han, og det handler om livstemaer som forbinder, for eksempel *festen*. Han mener her ikke de forskjellige fester som mennesker feirer, men det bærende fenomenet fest, slik for eksempel Gadamer beskriver det: „Versammeltsein auf Gemeinsames hin“.⁵⁶⁰ Her støtter han seg også på Heidegger, som sier at alle mennesker er „geworfene“, endelige vesener som vokser inn i en „vi-verden“ og først der blir bevisst seg selv, uten likevel å miste sin ensomhet. Vi søker lykke og må samtidig lære å leve med skuffelse og sorg. Vi håper på „das ganz Andere“ og må likevel stå med begge bena i denne ufullkomne verden. I denne fundamentale livsverden er de sosiale delrollene som mor, sjef etc. tonet ned til fordel for det overindividuelle fellesskapet.

Ehrenforth forklarer så hvordan han ser for seg formidlingen mellom musikken og mennesket.⁵⁶¹ Musikk er i hans tenkning en livsytring i toner som vokser frem fra et komponerende menneske, en generasjon, eller en epoke, og som „i sine strukturer oppbevarer liv“ og vil „komme i samtale med“⁵⁶² annet liv. Den emosjonelle fargen og erfaringsdybden i for eksempel sorg, avskjed, død eller fest, glede og vennskap kommer ingen andre steder så treffende, men samtidig så „uspesifikt“ frem som i musikken. Det gjør det imidlertid til en utfordring å skulle fange opp og snakke om disse virkningene som musikken har.

I *Verstehen und Auslegen*⁵⁶³ ønsket Ehrenforth å peke på subjektets rett til å ta del i den estetiske akten på en medskapende måte, sier han. Ikke bare musikken var det viktig å sette søkelyset på, også mottakeren, siden hvert kunstverk er avhengig av en dialogisk nærhet til lytteren. Denne dialogiske, estetiske akten beskrev Ehrenforth den gangen som en sirkel mellom *verk-tiltale* og *inter-esse*.⁵⁶⁴ Det å formidle denne dialogiske sirkelen som undervisningsmetodisk forutsetning var det konseptuelle anliggendet i *Didaktische Interpretation*, sier Ehrenforth. Når lyttere skal veiledes inn i en slik dialogisk holdning overfor musikken, er det selvfølgelig at

⁵⁶⁰ „Å være samlet på grunn av noe som forbinder“. Gadamer 1981: 16.

⁵⁶¹ Det er den samme tenkningen som i *Didaktische Interpretation* fra 1971.

⁵⁶² Jeg forstår det slik at det er dette som menes med musikkens appell-karakter som jeg nevnte i forrige avsnitt.

⁵⁶³ Ehrenforth 1971.

⁵⁶⁴ „Å være i midten av“.

verken kunstverket eller subjektet blir sett på som „tabula rasa“, fordi det ikke finnes noe „verdensløst“ kunstverk, i følge Ehrenforth. Han spør videre om musikkens virkningshistorie i det hele tatt kan tenkes annerledes enn som de samlede livsverdens-erfaringene til de enkelte lytterne?

Her må jeg kommentere at jeg opplever at det faktisk er et ganske sterkt kontekstuel element i Ehrenforts tenkning, noe som paradoksalt nok knytter den til DeNoras og New Musicology-posisjonene. Også ethostanken, at musikken på et vis tenkes å ha en *virkning*, finner vi hos begge parter. Hos Blacking var det musikkens *generative* karakter, her er det musikkens *virkningshistorie* det er snakk om.

Ehrenforth sier selv at det i dette livsverden-konseptet egentlig dreier seg om en videreføring av konseptet *Didaktisk Interpretasjon* som en estetisk hermeneutikk, som jeg allerede har nevnt. Livsverdens-perspektivet gir denne konsepsjonen bare en ekstra eksistensiell vekt. Han kaller denne nye livsverdens-orienteringen for „Toposdidaktik“⁵⁶⁵ Dette uttrykket står for det reelle stedet for livsverdens-fellesskap, så og si „markedsplassen“, hvor alle livs- og erfaringsveiene til de mange menneskene i „byen“ møtes og krysser hverandre. På dette „markedet“ blir det synlig at det tross de ulike livshorisonter også finnes en felles verden for alle, en verden som likevel stadig må gjenerobres. Det finnes mange „veikryss“ på dette „markedsforumet“, hvor det som er felles, blir synlig.: Glede, tristhet, håp etc. Dette markedet kan bare holdes sammen en liten stund før det løses opp igjen til å være ikke-marked, og den felles erfaringen løses opp igjen.

Jeg gjengir dette Livsverden-konseptet til Ehrenforth på den ene side fordi det implisitt samtidig forklarer det opprinnelige konseptet *Didaktische Interpretation*. På den annen side tydeliggjør det samtidig noen aspekter som jeg ikke har funnet i noen andre konsepsjoner i Tyskland. Først og fremst gjelder det dette moduset av den eksistensielle erfaringen, som vi har sett er „sjelden vare“ i Tyskland på 2000-tallet. Det at elevenes livsverden tas hensyn til, og det at menneskelige følelser og opplevelser skal være temaene for lyttingen⁵⁶⁶ i stedet for å ta utgangspunkt i musikkens strukturer, åpner for slike eksistensielle erfaringer. Nå er det jo slik med alle disse konsepsjonene at de vil *muliggjøre* musikalske erfaringer, hver på sin måte. Ingen av dem kann imidlertid garantere slik erfaringer. Rolle ville *iscenesette* slike erfaringsrom. Jeg opplever Ehrenforts utkast som en liknende iscenesettelse. Forskjellen er at det hos Rolle hovedsakelig handler om produksjonsprosesser, mens det hos Ehrenforth ser ut til å handle om lytting. I begge tilfelle er de filosofiske konseptene i utgangspunktet *usynlige* for elevene som

⁵⁶⁵ Jeg forstår dette i betydningen *locus communis*, en felles plass. Ehrenforth 2009: 67.

⁵⁶⁶ Det virker som om dette hovedsakelig handler om lytting.

skal være med på disse prosessene. En kan lure på om elevene vet hva som forgår i lærerens hode, og om en slik undervisning i praksis vil være annerledes enn annen undervisning. Først og fremst er dette tankemodeller som former og bevisstgjør *lærerens* holdninger, slik jeg ser det.

Når Ehrenforth skriver om musikken som „i sine strukturer oppbevarer liv“, og som vil „komme i samtale med annet liv“, gir det sterke assosiasjoner til Frede V. Nielsens modell av musikken som mangespektret meningsunivers, som jeg nevnte i avsnitt 3.1.9. Ikke bare Nielsens korrespondanse-tenkning finner vi her, også det eksistensielle momentet er til stede. Jeg ser også det elementet av Klafkis „dobbeltstående åpning“, som også følger med Nielsens modell, siden han har Klafkis kategoriale danningssyn som en underliggende forutsetning for sin modell. Slik vil det også være her. Likheter beror muligens på at begge må sies å ha det samme danningsteoretiske utgangspunktet. Begge regner med dybder, her er det „erfaringsdybden“ i de ulike temaene som nevnes av Ehrenforth, mens det hos Nielsen er „indre lag“. Slik vil både Nielsen og Ehrenforth kunne plasseres i en vertikal posisjon i mitt system, og de vil begge kunne muliggjøre den type eksistensielle erfaringer som Bollnow snakker om.

Den vesentligste forskjellen mellom Ehrenforts tenkning og de andre tyske konsepsjonene ser jeg i ordene „transcendens“, „usigelig“ og „mysterium“. Det er ikke mange som bruker disse ordene i dag uten å rødme, noe vi så i listen over „fy-ord“ hos Gumbrecht. Ehrenforth bruker dem med den største selvfølgelighet.

Kapittel 7: Avslutning

7.1 Sluttkatalog

Det er på tide å gjøre en oppsummering over min reise hvor jeg har vært på sporet etter den estetiske erfaring og det estetiske. Hovedinntrykket jeg sitter igjen med, er at det finnes et stort mangfold av forståelser og begreper både i Norge, Usa og Tyskland. Det estetiske ser ut til å ha et stort diskursivt potensiale, altså at det lett fremkaller strid og motsetninger. Dette kan igjen henge sammen med ulike forståelser, som når det kommer til stykket, likevel ikke synes å stå i så stor motsetning til hverandre som partene selv tenker. Dette er det for eksempel flere som bemerker i forhold til Reimer-Elliott-debatten.

Forestillingene om det estetiske synes også å være fullt av paradokser. Gumbrecht, for eksempel, som ikke bekjenner seg til verken „dybde“, „innhold“ eller „hermeneutikk“ eller oppfatter seg som religiøs, er den som kanskje kommer nærmest en religiøs erfaring. Han tar også Gadamer til vitne mot slutten av sin bok. Gadamer snakker her om „fullbyrdelsen“ når sannheten skjer i diktet, og spør seg selv om det bare er snakk om „mening“ og interpretasjon,

om diktet kanskje også *synger*: „Ist es denn wirklich bei solchen Texten nur ein sinnorientiertes Lesen? Ist es nicht ein Singen? Der Prozess, in dem ein Gedicht spricht - nur von einer Sinnintention getragen? Spricht nicht aus ihm gleichzeitig eine Vollzugswahrheit? Das ist die Aufgabe, die das Gedicht stellt!“⁵⁶⁷ Ja, forresten, sluttet av historien ender i et japansk kabuki-teater, hvor Gumbrecht finner sin „Präsenz“. Men hvordan den ser ut, det må leseren finne ut selv.

Siden jeg har drøftet mine „funn“ underveis, vil jeg her ikke repetere det som allerede er sagt. Nå er det tid for å bruke katalogen igjen for å få en liten oversikt over hvilke nye forståelser vi har støtt på i den siste delen av avhandlingen:

<p>estetisk erfaring</p>	<p>Forstått som en speiling av det menneskelige følelsesliv i musikken (absolutt ekspresjonisme, Reimer)</p> <p>Forstått som ”aesthetic experience“ tilhørende “the aesthetic concept of music and music education”, derfor ubrukelig (Kontekstualismen, New Musicology, Elliott)</p> <p>Forstått som fortettet hverdagsopplevelse (Elliott, New Musicology, DeNora, Rolle, Westerlund, Ehrenforth)</p> <p>Forstått som estetikk (Tyskland)</p> <p>Forstått som kunstopplevelse generelt, alle kunstarter (Tyskland)</p> <p>Forstått som prosess og i mindre grad produkt (Tyskland: 70-årenes didaktiske motutkast til verkestetikken, Rolle, Kaiser)</p> <p>Forstått som utvikling av differensieringsevnen (Kaul)</p> <p>Forstått som uavsluttelig prosess (Rolle, Kaiser)</p> <p>Forstått som estetisk rasjonalitet (Rolle, Kaiser)</p> <p>Forstått som atferdsmodus (Rolle, Kaiser, Brandstätter)</p> <p>Forstått som hermeneutisk prosess (Ehrenforth)</p> <p>Forstått som livsverden-intersubjektiv erfaring (Ehrenforth)</p> <p>Steigerungsform der ästhetischen Wahrnehmung (Seel, Rolle)</p> <p>Transcendental erfaring (Ehrenforth)</p> <p>Eksistensiell erfaring (Ehrenforth)</p>
<p>Andre betegnelser:</p>	<p>Music as a <i>technology of the self</i>. (DeNora, Blacking)</p> <p>Musical affordance (DeNora)</p> <p>Atmosphären (Böhme)</p> <p>Präsenz (Gumbrecht)</p> <p>Vollzugswahrnehmung (Seel, Rolle,)</p> <p>Vollzugswahrheit (Gadamer)</p>

⁵⁶⁷ Gadamer 2000: 63.

LITTERATUR:

Abel-Struth, Sigrid (1970): *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft: Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte.* (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre Bd.1). Mainz: Schott.

Abel-Struth, Sigrid (1985): *Grundriß der Musikpädagogik.* Mainz: Schott.

Abel-Struth, Sigrid, hg. und eingeleitet von Jürgen Vogt, in Verbindung mit Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle ([ca 1970] 2006): "Musikpädagogik als Sozialwissenschaft" in *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.* <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-abel.pdf>
Nedlastingsdato: 14.08.10.

Ackermann, Peter, Wolfgang Eisenberg, Helge Herwig (Hrsg.) (1989): *Erfahrung des Denkens – Wahrnehmung des Ganzen: Carl Friedrich von Weizsäcker als Physiker und Philosoph.* Berlin: Akademie-Verlag.

Adorno, Theodor Wiesengrund ([1956] 1991): "Kritik des Musikanten" in *Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Adorno, Theodor Wiesengrund (1954): "Thesen gegen die musikpädagogische Musik" in: *Junge Musik*, Heft 4, 1954: 111ff.

Adorno, Theodor Wiesengrund ([1962] 2003): *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie.* Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Adorno, Theodor Wiesengrund (1998): *Ästhetische Theorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno, Theodor Wiesengrund ([1970] 2004): *Estetisk teori.* [Originaltittel: *Ästhetische Theorie.*] Overs. Arild Linneberg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Alvesson, Mats og Kaj Sköldbäck (1994): *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Arendt, Hannah ([1948] 1990): *Was ist Existenzphilosophie?* Frankfurt a. M.: Verlag Anton Hain.

Aristoteles (1999): *Den nikomakiske etikk.* Oversatt av Øyvind Rabbås og Arnfinn Stigen; med et innledende essay av Trond Berg Eriksen. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

Augustin (1961): *Bekjennelser.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bale, Kjersti og Arnfinn Bø-Rygg (red.) (2008): *Estetisk teori. En antologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Barthes, Roland ([1967] 1984): "La mort de l'auteur" In: *Le bruissement de la langue* (=Essais critiques IV). Paris: Seuil.

Bäßler, Hans og Ortwin Nimczik (2009): „Zeitreise durch die Musikpädagogik: Hans Bäßler und Ortwin Nimczik für Musik & Bildung im Gespräch mit Richard Jakoby und Karl Heinrich Ehrenforth.“ Interview in *Musik und Bildung* 4/09: 56-57. Mainz: Schott.

Bäßler, Hans (2009): „Achtzig Jahre und kein bisschen matt“ in Hans Bäßler und Franz Riemer (Hg.): *Acht Scheinwerfer aus vier Jahrzehnten: Aufsätze von Karl Heinrich Ehrenforth*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): *Theoretische Ästhetik. Die grundlegenden Abschnitte aus der „Aesthetica“* [1750/58], Hg. von Hans Rudolf Schweizer. Hamburg: Meiner.

Beardsley, Monroe C. (1958): *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*. New York: Harcourt Brace & World.

Bernhard, Peter (2008): „Aisthesis“ i Liebau, Eckart und Jörg Zirfas (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: Transcript.

Beyer, Christian (2007): "epoché Husserl", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (ed.). <http://plato.stanford.edu/entries/husserl/#PheEpo> Stanford: The Metaphysics Research Lab. Nedlastingsdato: 10.02.10.

Bjørkvold, Jon Roar ([1989] 1998): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.

Bloom, Allan (1979): "Introduction" i Rousseau, Jean-Jaques: *Émile or Education*. New York: Basic Books.

Boehm, Gottfried (2003): "Der Topos des Lebendigen" in Joachim Küpper und Christoph Menke: *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bollnow, Otto Friedrich ([1959] 1969): *Eksistensfilosofi og Pedagogikk [Existenzphilosophie und Pädagogik]* (Overs. Reidar Myhre) Oslo: Fabritius.

Bostad, Inga, Terje André Arnøy, Odd Einar Dørum, Bernt Hagtvet, Berit Rokne, Anders Lindseth, Lars Løvlie, Roger Strand (2009): "Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning". <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf> Nedlastingsdato: 25.10.2010.

Bourdieu, Pierre: ([1979] 2002): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. [Originaltittel: *Les Éditions de Minuit*]. Oslo: Pax forlag A/S, Bokklubbens kulturbibliotek.

Brandstätter, Ursula (2008): *Grundfragen der Ästhetik*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Breckoff, Werner, G. Kleinen, W. Krützfeldt, W. S. Nicklis, L. Rössner, W. Rogge und H. Segler (Hg.) (1971): *Musik aktuell*. Kassel 9/1971 Bärenreiter.

Buber, Martin ([1923] 2005): *Jeg og du. [Ich und Du]* Cappelen forlag, Oslo.

Böhme, Gernot (1995): *Atmosphäre*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Byron, Reginald (1995): *Music, Culture & Experience: The selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago press.

Comenius, Johann Amos [1685]: *Orbis sensualium pictus*.

http://books.google.com/books?vid=OCLC27390661&id=pxkaVd0-bpgC&pg=RA3-PA1&lpg=RA3-PA1&dq=inauthor:comenius&as_brr=1&hl=de#v=onepage&q&f=false

Nedlastningsdato: 6.11.2010.

Danielsen, Anne (1995-2000): "FUNK - en sublim estetisk erfaring?" Forskningsprosjekt støttet av Norsk forskningsråd.

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Prosjekt&cid=1193731507397&pagename=ForskningsradetNorsk/Hovedsidemal&p=1181730334233> Nedlastningsdato: 12.03.10.

Espen Dahl (2007): "Sublimt og hellig - Om det hverdagsliges gjenkomst og estetisk erfaring" i *Norsk Filosofisk tidsskrift 03/2007*: 218-229.

Dale, Erling Lars (1990): *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om estetisk oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Danto, Arthur C. (1993): *Die philosophische Entmündigung der Kunst*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Danto, Arthur C. (1996): *Kunst nach dem Ende der Kunst*. München: Wilhelm Fink Verlag.

DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

DeNora, Tia (2003): *After Adorno: Rethinking Music Sociology*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

Derrida, Jaques (2002): *Différance*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Dewey, John ([1916] 1993): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. [Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education]* (Hg. Vom J. Oelkers). Weinheim/Basel: Beltz.

Dewey, John ([1929] 1960): *The Quest for Certainty*. New York: Capricorn Books.

Dewey, John ([1934]1988): *Kunst als Erfahrung*. [Originaltitel: *Art as Experience*]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dickie, George (1965): "Beardsley's Phantom Aesthetic Experience" in *Journal of Philosophy* 62/1965, (129-136)

Dilthey, Wilhelm ([1888]1958): "Über die Möglichkeit einer allgemeinen pädagogischen Wissenschaft" in *Gesammelte Schriften, Bd. VI*. Stuttgart und Göttingen: B.G. Teubner, Vandenhoeck & Ruprecht (s. 56-82).

Dyndahl, Petter (2008): "Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet," pp. 310-324 in Atle

Næss & Thomas Egan (eds): *Vandringer i ordenes landskap*. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen. Vallset: Oplandske Bokforlag

Dyndahl, Petter og Live Weider Ellefsen (2009): "Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies" in Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersson and Siw Graabæk Nielsen (ed.): *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11 2009*, 9-32.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): *Geschichte der Musikalischen Bildung: Eine Kultur-, Sozial- und Idéengeschichte in 40 Stationen*. Mainz: Schott Musik International.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2009a): „Auszug aus der Dankesrede in der Feierstunde: aus Anlass seines 80. Geburtstages am 20. November 2009 in der Hochschule für Musik und Theater Hannover" i *Diskussion Musikpädagogik* 44/09: 5-6. Marschacht: Lugert Verlag.

Ehrenforth, Karl Heinrich ([1973] 2009b): „Zwischen Mode und Modell: Anmerkungen zu Selbstverständnis und Zielvorstellungen heutiger (Musikk-) Pädagogik" i Hans Basler og Frank Riemer (Hg.): *Acht Scheinwerfer aus vier Jahrzehnten: Aufsätze von Karl Heinrich Ehrenfort*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater.

Ehrenforth, Karl Heinrich ([1980] 2009c): „Entschulung der Schulmusik" i Hans Basler og Frank Riemer (Hg.): *Acht Scheinwerfer aus vier Jahrzehnten: Aufsätze von Karl Heinrich Ehrenfort*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater.

Ehrenforth, Karl Heinrich ([1980] 2009d): „Musik als Leben" i Hans Basler og Frank Riemer (Hg.): *Acht Scheinwerfer aus vier Jahrzehnten: Aufsätze von Karl Heinrich Ehrenfort*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater.

Eidsaa, Randi Margrethe og Gro Anita Kamsvaag (2004): *Sanger, setimer og triangler: Musikk i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Elliott, David (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press, New York.

Elliott, David (1996): "Consciousness, culture and curriculum" i *International Journal of Music Education*. November 1996 vol. os-28 no.1 1-15.

Elliott, David: Questions and Answers.

<http://www.davidelliottmusic.com/musicmat/q&a.htm>

Nedlastingsdato: 10.02.10.

Faber, Hege Charlotte (2002): *Kunstverket i dataalderen. Perspektiver på interaktivitet og nettkunst*. Trondheim: NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Ferm Torgersen, Cecilia and Elias Schwieler (2010): "Translating the impossible: language, learning, and art". Submitted to conference: International Network for Philosophy of Education, No. 12th, Universidad de los Andes, Bogota, Colombia, July 28, 2010 - July 31, 2010.

Ferm Torgersen, Cecilia (2009): "Lived music – multi-dimensional musical experience: Implications for music education". Accepted to conference: International Society for the Philosophy of Music Education Symposium, No. 8, Helsinki, Finland, June 9, 2010 - June 13, 2010. Research: Article for conference peer reviewed.

Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Flämig, Matthias (1998): *Verstehen-hören-handeln: Dekonstruktion und Rekonstruktion der Begriffe*. Dissertation. Augsburg: Wißner

Fodnes, Hanne (2007): "Læring gjennom estetisk erfaring: Et dramaarbeid blant ungdomsskoleelever". Masteroppgave i teatervitenskap.
<http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=59648> Nedlastingsdato: 13.10.2010.

Ford, Charles (2010): "Musical Presence: Towards a New Philosophy of Music" in *Contemporary Aesthetics* Volume 8 (2010).
<http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/journal.php>
Nedlastingsdato: 11.02.10.

Freire, Paolo ([1970]1974): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendals Fakkell-bøker.

Frisius, Rudolf, Peter Fuchs, Ulrich Günther, Willi Gundlach und Gottfried Küntzel (1971ff): *Sequenzen. Musik Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett.

Frisius, Rudolf (1972): "Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung: fachwissenschaftliche Grundlagen" in: Egon Kraus (Hrsg.): *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der 9. Bundesschulmusikwoche*. Kassel. S.165-167.

Frith, Simon (1996): Music and Identity. I: Hall, Stuart & Paul du Gay (red.), *Questions of Cultural Identity*, s. 108-127. London: Sage.

Forskningsrådet (2007): Kulturell verdsetting. Program for kulturforskning 2008-2012.
www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1224698046328&pagename=kulver%2FHovedsidema Nedlastingsdato 22.10.2010.

Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen.

Gadamer, Hans-Georg ([1960] 1993): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 2. Ausgabe. Tübingen: J.C.B.Mohr (Paul Siebeck).

Gadamer, Hans-Georg (1981): „Die Kunst des Feierns" in K.h. Ehrenforth (Hg): *Humanität-Musik-Erziehung*. 2. Ausgabe. Tübingen: J.C.B.Mohr (Paul Siebeck).

Gadamer, Hans-Georg ([1960] 2004): Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk. Oversatt av Arne Jørgensen. Århus: Systime Academic.

Gadamer, Hans-Georg (2000): *Hermeneutik, Ästhetik, Praktische Philosophie* hg. Von Carsten Dutt, 3. Aufl. Heidelberg:
Gadamer, Hans-Georg (1979): *Kleine Schriften IV*. Tübingen: Mohr.

Gellner, Ernest (1995): *Descartes & Co. Von der Vernunft und ihren Feinden*. Hamburg: Junius.

Georgii-Hemming, Eva (2005): *Berättelsen under deras fötter. Fem musklärares livshistorier*
Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket, 2005.

Graduiertenkolleg Ästhetische Bildung, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität
Hamburg 1991-2000.

<http://www.forschungsbericht.uni-hamburg.de/Forber8/aforber/e32/e32046/b32046.htm>

Nedlastningsdato: 7.11.2010.

Gruhn, Wilfried (2003): *Lernziel Musik: Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung
des Musikunterrichts*. Hildesheim: G. Olms.

Guldbrandsen, Erling E. (2002): „Verkets åpning. Om verkbegrep, estetisk erfaring og
transcendens” i *Studia Musicologica Norvegica* 28/2002 (s. 5-23)

Guldbrandsen, Erling E. og Øivind Varkøy (2004): *Musikk og mysterium*. Oslo: Cappelen
Akademisk Forlag.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*.
Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Halliwell, Stephen (2002): *The Aesthetics of Mimesis: Ancient Texts and Modern Problems*.
California, Columbia and Princeton: University Press.

Halvorsen, Else Marie (2003): *Estetisk erfaring: En fenomenologisk tilnærming i Roman
Irmgardens perspektiv*. HiT skrift nr.6/2003.

Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo:
Cappelen Akademisk Forlag.

Hartmann, Frank (1998): „Philosophische Grundlagen kommunikationswissenschaftlicher
Theorienbildung”. Vorlesung am Institut für Publizistik der Universität Wien: Teil 1 -
Erkenntnistheorie, Sprachphilosophie, Kulturkritik.

Hauskeller, Michael (2005): *Arthur C. Danto. Was ist Kunst? Positionen der Ästhetik von Platon
bis Danto*. München S. 99–104.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1818-1829]1971): *Vorlesungen über die Ästhetik I-III*. Hg.
von Rüdiger Bubner. 2 Bde. Stuttgart 1971.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1835-1838): *Vorlesungen über die Ästhetik*.

<http://www.textlog.de/hegel.html> Nedlastningsdato: 30.10.2010.

Heidegger, Martin ([1935/36] 2000): *Kunstverkets opprinnelse* [Originaltittel: *Der Ursprung des Kunstwerkes*]. (Overs. Einar Øverenget) Oslo: Pax Forlag.

Heidegger, Martin ([1926] 2007): *Væren og tid*. [Originaltittel: *Sein und Zeit*]. (Overs. Lars Holm-Hansen) Oslo: Pax Forlag.

Heiss, Isabelle (2009): "Ästhetik im Musikunterricht: Ein Plädoyer für den Einbezug ästhetischer Erfahrungen in den Musikunterricht" in *Diskussion Musikpädagogik* 44/09:35-41. Marschacht: Lugert Verlag.

Helmholz, Brigitta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.

Helms, Siegmund, Reinhard Schneider og Rudolf Weber (1996): *Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Helms, Siegmund, Reinhard Schneider og Rudolf Weber (2005): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Heneghan, Francis James (2004): "Ireland's Music Education National Debate: Rationalization, Reconciliation, Contextuality and Applicability of Global Philosophies in Conflict". A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Music, School of the Arts, Faculty of Humanities, University of Pretoria.

Hentig, Hartmut von (1968): *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett.

Hoffmannsthal, Hugo von ([1906] 1979): "Der Dichter und diese Zeit" in ders.: *Gesammelte Werke: Reden und Aufsätze I* (1891-1913). Frankfurt am Main: Fischer.

Hustad, Tom, Håvard Reiten og Tor Jan Ropeid (2006): *Stor tysk-norsk ordbok*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Jakobsen, Kjetil (2002): "Innledende essay" i Bourdieu, Pierre: ([1979] 2002): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. [Originaltittel: *Les Éditions de Minuit*.] Oslo: Pax forlag A/S, Bokklubbens kulturbibliotek.

Jank, Werner (Hrsg.) (2007): *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jauß, Hans Robert (1972): *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*. Mit kunstgeschichtlichen Bemerkungen von Max Imdahl, Konstanz 1972 (Konstanzer Universitätsreden Nr. 59); auch in: *Kunst und Unterricht*, Juni 1975, S. 15-20 (Auszug), WA in: J. Stöhr (hg.): *Ästhetische Erfahrung heute*. Köln 1996, S. 15-41.

Jensen, Thomas Tim (2004): Anmeldelse av "Hans-Georg Gadamer: Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutic" i Uhrskov Jensen, Morten (red): *Nomos* 2/2004. Sorø: Morten Uhrskov Jensen.

www.nomos-dk.dk/occident/TTJensen.htm Nedlastingsdato: 22.03.10.

Johannessen, Kjell S. (2002): "Estetisk erfaring og kunst som erkjennelseskilde" i *Nordisk estetisk tidsskrift* 25-26 2002. ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nja/article/download/3102/2651
Nedlastingsdato: 13.12.2010.

Johansen Geir (2003): "Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne." Diss. Oslo: Norges musikkhøgskole. NMH- publikasjoner, 2003:3.

Jost, Christofer (2007): *Pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken in systemtheoretischer Betrachtung – zum Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Musikpädagogik der Hochschule für Musik und Akademie für Bildende Künste der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Frankfurt a.M.

Kaiser, Herrmann-Josef (1995): "Musikerziehung/Musikpädagogik" in Helms, Siegmund, Reinhard Schneider og Rudolf Weber (Hg.): *Kompendium der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse.

Kaiser, Herrmann-Josef, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt, C. Wallbaum (Hg.) (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht: Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: Con Brio.

Kamlah, Wilhelm (1972): *Philosophische Antropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: BI-Hochschultaschenbuch 238.

Kane, Brian (2004): "The Cost of Affordance: a review of After Adorno by Tia DeNora" in *Qui Parle*, Volume 15, Number 1, Fall/Winter 2004-5, pp. 169-174.
http://www.browsebriankane.com/My_Homepage_Files/documents/Thecostofaffordance.pdf
Nedlastingsdato: 16.10.2010.

Kant, Immanuel ([1790] 2006): *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. Philosophische Bibliothek Band 507.

Kant, Immanuel ([1790] 1995): *Kritikk av dømmekraften* (I utvalg). Overs. Av espen Hammer. Oslo: Pax.

Kaul, Albert (2008): *Musikalische Bildung der Differenz. Ein musikdidaktisches Modell: Theorie, Anwendung und Praxisbeispiele*. Köln: Dohr.

Kerbs, Diethard (1972): "Zum Begriff der ästhetischen Erziehung" in *Musik und Bildung* 11/1972. Mainz: Schott.

Kerz-Welzel, Alexandra (2003): "Towards Europe? Bennett Reimers 'Philosophy of Music Education' und der Amerikanische Traum vom 'allgemeinbildenden' Musikunterricht" i *Diskussion Musikpädagogik* 18/03. Marschacht: Lugert Verlag.

Kerz-Welzel, Alexandra (2004): "Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy" in *International Journal of Music Education* 2004; 22; 277-286.

Kertz-Welzel, Alexandra (2005): "In Search of the Sense and the Senses: Aesthetic Education in Germany and the United States" in *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 39, No. 3 (Autumn, 2005), pp. 102-114.

Kertz-Welzel, Alexandra (2008): "Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy" in *International Journal of Music Education*, 2004; 22: 277-286.

Kertz-Welzel, Alexandra (2008): "Music Education in the twenty-first century: a cross-cultural comparison of German and American music education towards a new concept of international dialogue" i *Music Education Research*, Vol. 10, No. 4, December 2008, 439-449.

Kita, Jadwiga (2002): "Jan Stur und der polnische Expressionismus" in Kircher, Hartmut, Maria Kłańska und Erich Kleinschmidt (Hg): *Avantgarden in Ost und West: Literatur, Musik und bildende Kunst um 1900*. Köln: Böhlau Verlag.

Kjerschow, Peder Christian (1993): *Tenkningen som deltagelse. Musikken som utfordring for tenkningens selvforståelse*. Oslo: Solum forlag.

Klafki, Wolfgang (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.

Knudsen, Jan Sverre (2010): "Musikkulturelt mangfold-forskjeller og fellesskap" i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Koopman, Constantijn (1998): "Music Education: Aesthetic or Praxial?" i *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 32, No. 3, Autumn 1998, pp. 1-17.

Kristeva, Julia (1974): *Die Revolution der poetischen Sprache*, übers. v. R. Werner, Frankfurt/M. 1978. (frz. Original in: Kristeva 1974, S. 9-204).

Kunnskapsløftet 2006. Læreplan i musikk for grunnskolen.
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=128961> Nedlastingsdato: 3.10.10.

Küpper, Joachim und Christoph Menke (2003): *Dimensionen Ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Liessmann, Konrad Paul (2003): *Reiz und Rührung. Über ästhetische Empfindungen*. Wien: WUW, s. 11-20.

Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bildung. Bielefeld: transcript 2008. In: *EWR 8 (2009), Nr. 1*.
URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978389942910.html>
Nedlastingsdato: 27.03.10.

Liotard, Jean-François (1982): *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Sjakalen.

Magdanz, Teresa (2001-2002): "DeNora, Tia: Music in everyday Life." Bøkanmeldelse i *Discourses in Music. Volume 3 Number 2 (Winter 2001-2002)*.

<http://www.discourses.ca/v3n2a5.html> Nedlastningsdato: 10.11.2010.

Malmberg, Isolde (2009): "Vom Wechselspiel divergenter und konvergenter Denk- und Handlungsweisen in einem Schulprojekt" in *Diskussion Musikpädagogik* 44/09:20-29. Marschacht: Lugert Verlag.

Martin, Kai (2008): *Ästhetische Erfahrung und die Bestimmung des Menschen: Über Kants, Schillers und Humboldts Theorien ästhetischer Bildung und ihre Relevanz für die Musikpädagogik*. Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Martinsen, Vegard (2000): "Filosofiske problemstillinger. Immanuel Kant." <http://www.filosofi.no/kant.html> Nedlastningsdato: 11.02.10.

Määttänen, P. (2000). Aesthetic experience: A problem in praxialism—On the notion of aesthetic experience. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol. 1, #1, (April 2002). http://act.maydaygroup.org/articles/Maattanen1_1.pdf Nedlastningsdato: 15.07.2010.

Määttänen, Pentti (2003): "Aesthetic Experience and Music Education" in *Philosophy of Music Education Review* Apr 2003, Vol. 11, No. 1, pp 63-70.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): *Phenomenology of Perception* (Colin Smith, overs.). London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Mersch, Dieter (2001): „Asthetik und Responsivität: Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung“ in Erika Fischer-Lichte et al (Hg.): *Wahrnehmung und Medialität*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Mertens, Volker in Greule, Albrecht; Herrmann, Hans-Walter; Ridder, Klaus und Schorr, Andreas (Hrsg.) (2008): „Frömmigkeit mit allen Sinnen. Mediologische Paradigmen“ in *Studien zu Literatur, Sprache und Geschichte in Europa*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 143-160.

Meyer, Claudia (2003): *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. Habilitationsschrift Universität Bremen.

Meyer, Thomas (2000): "Die Begegnung zwischen Paul Celan und Martin Heidegger". Eine Tagung des "Hamburger Instituts für Sozialforschung" in <http://www.hagalil.com/archiv/2000/12/celan.htm> Nedlastningsdato: 17.07.10.

Mollenhauer, Klaus (1983a): *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1983b): "Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht" in *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 2/1983: 173.194. Weinheim: Beltz.

Mollenhauer, Klaus (1988): „Ist ästhetische Bildung möglich?“ in *Zeitschrift für Pädagogik* 34/1988: 443-461. Weinheim: Beltz.

Mollenhauer, Klaus (1990): „Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit“ in *Zeitschrift für Pädagogik* 36/1990: 481-494. Weinheim: Belz.

Müller, Roland (1976): *Techne - Episteme - Phronesis - Nous – Sophia*.
http://www.muellerscience.com/SPEZIALITAETEN/Methoden/Techne_Artes.htm
Nedlastingsdato: 10.07.10.

Møller, Jon K. på: http://www.vgskole.net/teachers/norsk/litteratur/1850_1900/peergynt.htm
Nedlastingsdato: 02.05.10.

Nielsen, Frede V. (1998): *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk forlag.

Nietzsche, Friedrich (1976): „Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne“ in *Sämtliche Werke, Band 71, Unzeitgemäße Betrachtungen*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Nykrin, Rolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung: Konzept, Argumente, Bilder*. Regensburg: Bosse Verlag.

Olsen, Eiliv og Sylvi Stenersen Hovdenak (red.) (2007): *Musikk – mulighetenes fag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Otto, Gunter (1991): „Ästhetische Rationalität“ in W. Zacharias: (Hg.): *Schöne Ausichten*. Essen: Klartext. (145-162)

Peukert, Helmut (1990): „'Erziehung nach Ausschwitz' - eine überholte Situationsdefinition? Zum Verhältnis von kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft“ in *Neue Sammlung* 30/1990. (345-354)

Pickstock, Catherine (2002): "Postmodern Scolasticism. A critique of recent Postmodern Invocations of Univocity." Manuscript Cambridge.

Platon (2001): *Samlede verker. Bind 5. Kleitofon; Staten*. Oslo: Vidarforlaget.

Platon (2002): *Samlede verker. Bind 8. Minos; Lovene*. Oslo: Vidarforlaget.

Rasmussen, Jens (1998): *Sosialisering og læring i det refleksiivt moderne*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Rauhe, Hermann, H. P. Reinecke, W. Riebke (1975): *Hören und verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.

Regelski, Thomas (1998): "The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis" i *Philosophy of Music Education Review*, v6 n1 p 22-59 Spr 1998.

Regelski, Thomas (2002): "On 'Methodolatry' and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis" i *Philosophy of Music Education Review*. Fall 2002, Vol. 10, No. 2, pp 102-123.

Regelski, Thomas (2005): "Music and Music Education: Theory and praxis for 'making a difference'" i *Educational Philosophy and Theory*, Volume 37, Issue 1, pp 7-27.

Reimer, Bennett (2003): *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Third edition. New Jersey: Prentice Hall.

Reimer, Bennett (1996): "David Elliott's 'New' Philosophy of Music Education: Music for Performers Only" i *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Spring 1996, No. 128.

Reimer, Bennett (1997): "Should there be a universal philosophy of music education?" i *International Journal of Music Education*, 1997.

Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation*. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg.

Richter, Christoph (2009a): „Postscriptum: Acht Scheinwerfer aus vier Jahrzehnten" in *Diskussion Musikpädagogik 44/09:42-47*. Marschacht: Lugert Verlag.

Richter, Christoph (2009b): "Verstehen mit Hilfe von Ähnlichkeitsbeziehungen" in *Diskussion Musikpädagogik 44/09:42-47*. Marschacht: Lugert Verlag.

Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Ruhloff, Jörg (1979): *Das ungelöste normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Ruud, Even (1996): *Musikk og verdier*. Universitetsforlaget, Oslo.

Safranski, Rüdiger (1994): *Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit*. München: Hanser.

Schiller, Friedrich ([1795] 1965): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: Reclam.

Schulz, Wolfgang (1997): "Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?" in Otto, G und G. Luscher-Schulz (Hg.): *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim/Basel: Beltz.

Schusterman, Richard (1997): "The End of Aesthetic Experience" in *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 55, 29-41.

Schusterman, Richard (2000): "Somaesthetics and Care of the Self: The Case of Foucault", *Monist*, 83, s 532-533.

Schwarzbauer, Michaela (2006): om Wolfgang Roscher på hjemmesiden for det *Internationalen Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung*:

home.ph-freiburg.de/fuchsfr/html/.../WRoscher.pp Nedlastingsdato 13.11.2010.

Seashore, Carl (1947): *In search of Beauty in Music*. New York: Ronald Press.

Seel, Martin (1985): *Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seel, Martin ([2000] 2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Seel, Martin (2004): "Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung: Fünf Thesen" i Gert Mattenklott (Hg.): "Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich." Sonderheft des Jahrgangs 2004 der *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Shusterman, Richard (2008): *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press.

Skagestad, Peter (1978): *Vitenskap og menneskebilde. Charles Pierce og amerikansk pragmatisme*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, Hans (1996): *Deltakar og tilskodar- og andre essays*. Oslo: Samlaget.

Skjervheim, Hans (2002): *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Small, Christopher (1990): "Whose Music Do We Teach, Anyway?" for MENC, Washington DC, March 28 1990.

<http://www.musekids.org/whose.html> Nedlastingsdato: 21.10.2010.

Small, Christopher (1998): *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Middletown and Hanover: Wesleyan University Press / University Press of New England.

Soldt, Philipp (Hrsg.) (2007): *Ästhetische Erfahrungen. Neue Wege zur Psychoanalyse künstlerischer Prozesse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Sonderforschungsprojekt 626 (Hrsg) (2003-2010): "Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Kunst." Freie Universität Berlin/Universität Potsdam.

Stensaasen, Svein og Olav Sletta (1996): *Gruppeprosesser. Læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sundberg, Ove Kristian (1973): *Harmonia. Synspunkter på musikk, sjelsliv og kosmos hos pythagoreerne og Platon*. Bodø. Avhandling.

Sundberg, Ove Kristian (2000): *Musikkenkningens historie. Antikken*. Oslo: Solum.

Sæltun, Anne Britt (2008): *Estetisk erfaring og dannelsesprosessen*. Masteroppgave i pedagogikk, UIO.

Taylor, Charles ([1991] 1998): *Autentisitetens etikk. [The Malaise of Modernity]* Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Thulstrup, Niels (red) (1968): *Søren Kierkegaards papirer*. København: Gyldendal.

Ullrich, Wolfgang (2004): Foredrag: *Formeln der Kunst 15: Ende der Kunst*. 25. Juni 2004.

www.ideenfreiheit.de/docs/kunst-15.doc

Nedlastingsdato: 17.07.10.

Urban, Uwe (2009): "Wider das Entschwinden der Welt in der Abstraktheit der Begriffe. Anmerkungen zu Ursula Brandstätters "Grundfragen der Ästhetik" aus Musikdidaktischer Sicht" i *Diskussion Musikpädagogik* 44/09:8-12. Marschacht: Lugert Verlag.

Valéry, Paul (1995): *Windstriche: Aufzeichnungen und Aphorismen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Valeur, Peter Svare (2009): "Paul Celans språkeksil. En lesning av diktet "Die Mantis"". Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift – Vol 12, Nr 2, s. 103–120.

Varkøy, Øivind (1994): "Musikk og erkjennelse" i Dyndahl, Petter og Øivind Varkøy: *Musikkpedagogiske perspektiver*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Varkøy, Øivind (2000): *Hvorfor musikk? : en musikkpedagogisk idéhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Varkøy, Øivind (2001): "Musikk for alt (og alle) - om musikkens syn i norsk grunnskole." Dr. art.-avhandling, Institutt for musikk og teater, Historisk-filosofisk fakultet, Universitetet i Oslo.

Varkøy, Øivind (2003): *Musikk – strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Varkøy, Øivind (2004): „Menneskesyn. En sentral faktor i utviklingen av et musikkpedagogisk verdigrunnlag“ i Johansen, Geir, Signe Kalsnes og Øivind Varkøy red.: *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Varkøy, Øivind (2007): "Pengene eller livet: Dannelseseoretiske perspektiver på musikkpedagogisk masterutdanning" i Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen, Siw Graabræk Nielsen (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 9*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Varkøy, Øivind (2008): "Øre og øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet" i *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 2008 (135-166)*.

Varkøy, Øivind (2009): "The role of music in music education research: Reflections on musical experience" in *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11 2009 (233-246)*.

Varkøy, Øivind (2010): "Musikopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet" i Sætre, Jon Helge og Geir Salvesen (red.): *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Vaugois, Lise (2008): "Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation" i *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6/4: 163-200. http://act.maydaygroup.org/articles/Vaugeois6_4.pdf

Nedlastingsdato: 10.03.10.

Weiß, Gabriele: Rezension von: Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Sinne und die Künste, Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript 2008. In: EWR 8 (2009), Nr. 1 (Veröffentlicht am 04.02.2009). <http://www.klinkhardt.de/ewr/978389942910.html>

Nedlastingsdato: 25.09.10.

Wellmer, Albrecht (2009): *Versuch über Musik und Sprache*. München: Carl Hanser Verlag.

Welsch, Wolfgang (1987): *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Welsch, Wolfgang ([1990] 1998): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.

Westerlund, Heidi (2003): "Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education" i *Philosophy of Music Education Review* 11.1 (2003) 45-62.

Williams, Alistair (2001): *Constructing Musicology*. Farnham: Ashgate.

Wolzogen, Christoph von (2004): "Die Gelassenheit des Nichtverstehens". Anmeldelse av Gumbrechts bok *Diesseits der Hermeneutik* i *Welt Online* 11.09.2004.

http://www.welt.de/print-welt/article339482/Die_Gelassenheit_des_Nichtverstehens.html
Nedlastingsdato: 25.09.10.

Øverenget, Einar (2001): *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Zenck, Martin in Kooperation mit Dieter Mersch, Günther Heeg, Petra-Maria Mayer, und Elisabeth Oy-Marra (2006): „Aisthesis und die Grenzen der Interpretation“. Forschungsprojekt zwischen den Universitäten Bamberg/Würzburg, Potsdam, Leipzig und Mainz mit den Disziplinen der Philosophie, der Medienwissenschaften, Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte und Musikwissenschaft. Projektskizze für einen später geplanten Antrag auf Errichtung eines neuen „Schlüsselthemas in den Geisteswissenschaften“ bei der VolkswagenStiftung.

http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_professuren/musikwissenschaft/VWSkizze.pdf

Nedlastingsdato: 15.06.10.