

---

# Professor Andersen og vi. Om musikk, eksistens og møtetenkning

Øivind Varkøy

Professor i musikkpedagogikk  
Norges musikkhøgskole

## SAMMENDRAG

*Denne teksten kretser omkring Otto Friedrich Bollnows eksistenspedagogiske tenkning. Møte-begrepet står sentralt. Det er tre grunner til dette. For det første kan begrepet være særlig aktuelt når troen på det saliggjørende i en absurd mengde kompetansemål dominerer utdanningstenkningen. For det andre kan møte-begrepet muligens være litt for enkelt å ty til blant motstandere nettopp av denne «tellekant»-pedagogikken. Det blir betimelig å minne om møte-tenkningens eksistensfilosofiske fundament. Og for det tredje kan møte-tenkningens fokus på at livet kun utfoldes i møter med et annet du, være et viktig apropos til vår tids ikke helt uproblematiske individualisme.*

*For dagens lesere kan Bollnows tenkning muligens fremstå som både pretensiøs og pompøs, «romantisk» og «utdatert». Kan ideer og begreper fra etterkrigstidens Tyskland allikevel si noe som helst inn i en musikkpedagogisk situasjon i Norge idag? Jeg mener det. Vi trenger å bli utfordret i det innerste av oss selv, like mye i 2017 som i 1959. For å bli eksistensielt rystet og utfordret trenger jeg å forholde meg til noe annet enn meg selv. Jeg trenger å møte kunstverket som et Du.*

*Vi trenger videre den eksistensfilosofiske bevisstheten om menneskets manglende kontinuitet, som kan lede tanken henimot «diskontinuitetens pedagogikk», dvs. former for påvirkning som kan gripe inn i det eksistensielle.*

**Nøkkelord:** Eksistens, pedagogikk, musikkundervisning, diskontinuerlige virkemidler, Bollnow.

## Innledning

I Dag Solstads roman *Professor Andersens natt* uttrykker hovedpersonen, Ibsen-ekspert og professor i litteratur ved Universitet i Oslo, Pål Andersen, en grunnleggende tvil om hvorvidt det i dag er mulig for oss å oppleve en *rystelse* knyttet til fortidens store mesterverk. Med sorg meddeler professor Andersen at han nå har innsett «[...] at dette var noe menneskeheten hadde funnet på for å holde ut sin egen utilstrekkelighet» (Solstad 1996: 103):

I 2500 år hadde det riktignok vært nødvendig å opprettholde denne illusjonen om at mennesket var et vesen som lot sitt innerste ryste, og bevege, av [...] framstillinger av menneskets lodd, for fordi om evnen manglet både til å skape og til å oppfatte slike høyder og dybder i forståelsen av menneskets framferd for å forstå hva de hadde her på jorda å gjøre, så hadde det vært en higen etter at dette skulle være mulig, men nå var den ikke der, «og da kan vi fastslå at det aldri har eksistert noen slik rystelse i forbindelse med menneskeskapt kunstverk; disse frambringelser har utelukkende rystet oss i kraft av det dagsaktuelle, sensasjonen ved det, men har ikke hatt evnen til å nå utover dette [...]», tenkte professor Andersen (ibid.: 103–104).

Professor Andersen har imidlertid også sett «glimtene i øynene på sine mest begavde studenter», og han tenker.

[...] med vemod på de gangene dette glimt hadde korrespondert med en tanke som så åpenbart hadde denne rystelse, om ikke som egen erfaring, så likevel som en forutsetning (ibid.: 104).

Jeg ser professor Andersens refleksjon som et uttrykk for en ikke helt uvanlig holdning i dag; en dyptgående skepsis til troen på «eksistensielle møter med de store kunstverk», især om disse kunstverkene kan sies å ha sitt utspring i en forgangen tid. Dette er imidlertid ikke noen ny holdning. Allerede i 1872 lar Fjodor M. Dostojevskij karakteren Varvara Petrovna i romanen *De besatte* (som gjerne vil være på høyde med de unge nihilistene) si det slik:

I dag er det ingen som er begeistret for Den sixtinske madonna, nå er det ingen som bruker tiden på sånt bortsett fra enkelte forstokkede gamlinger (Dostojevskij, 2011: 305).

Jeg kommer tilbake til denne problematikken.

I en interessant drøfting av musikalisk øving i boken *Musikken – vårt nye rusmiddel?* løfter Even Ruud (1983) frem den tyske eksistenspedagogen Bollnow (1903–1991), og hans fokus på øvingens betydning for det å være menneske.<sup>1</sup> Min tekst handler ikke om øving. Jeg ønsker å fokusere Bollnows eksistenspedagogiske perspektiver mer generelt. *Møte*-begrepet og møte-tenkningen vil stå sentralt.<sup>2</sup> Det er tre grunner til dette. For det første: Det kan være særlig aktuelt når troen på det saliggjørende i en absurd mengde kompetansemål dominerer utdanningstenkningen. For det andre kan møte-begrepet muligens være litt for enkelt å ty til blant motstandere nettopp av denne «tellekant»-pedagogikken. Det blir betimelig å minne om møte-tenkningens eksistensfilosofiske fundament. Og for det tredje kan møte-tenkningens fokus på at livet kun utfoldes i møter med et annet *du*, være et viktig apropos til vår tids noe naive og ikke helt uproblematisk individualisme. Møte-tenkningen er svært relevant for grunnskolens musikkundervisning. Jeg vil også mene at den har ting å bidra med inn i det instrumentalpedagogiske, så vel som i videregående, ja også høyere musikkutdanning.

Følgende tekst forholder seg nært til Bollnows egen tekst. På tross av det som enkelte vil kunne vurdere som pompøs tenkning ikledd høystemt språkdrakt, er det slik vi kommer nærmest denne pedagogisk-filosofiske tankeverden. Jeg vil avslutningsvis knytte flere kommentarer til denne problematikken.

---

1 Harald Jørgensen (bl.a. 2015) fokuserer også Bollnow i forbindelse med øvingstematikken.

2 Vi finner kortere tekster innenfor norsk musikkpedagogikk som berører Bollnow og møtetenkningen hos Bjarne Isaksen (2011), Hanne Fossum (2010: 42–43), Signe Kalsnes (2004: 95–97), Ingrid Maria Hanken & Geir Johansen (1998: 199–202), og Harald Jørgensen (1989: 111). I Danmark er Bollnow og hans tenkning berørt i både Frede V. Nielsen og Frederik Pios forfatterskap. Selv har jeg tidligere kun nevnt Bollnow og hans *møte*-begrep i forbifarten (bl.a. Varkøy 2007). På tross av en rekke tekster med fokus på «det eksistensielle», har jeg ikke gått dypere inn i tenkningen hans – før nå. Bollnow er ikke ofret oppmerksomhet i engelskspråklig musikkpedagogisk litteratur. Ett unntak her er min kollega Morten Carlsens artikkel «Practice as Self-Exploration» (Carlsen 2015). Heller ikke tysk musikkpedagogisk tenkning forholder seg spesielt til Bollnow. Jürgen Vogt (2001) nevner ham riktignok, men den generelle tausheten i Tyskland kan nok ses i sammenheng med at Bollnow tilhørte dem som, i likhet med Hans Georg Gadamer og Martin Heidegger, stilte seg bak det nye tyske regimet i 1933. Dermed har han, i likhet med Heidegger, forblitt delvis tabu blant tysk musikkpedagoger. Dette på tross av at Bollnow, i motsetning til Heidegger, men i likhet med Gadamer, ble tatt inn i den akademiske varmen umiddelbart etter krigens slutt. Se ellers Bollnow-selskapets nettsider, <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/>.

## Eksistensfilosofi og pedagogikk

Otto Friedrich Bollnows bok *Existenzphilosophie und Pädagogik* kom ut i Stuttgart i 1959. Den norske pedagogiske idéhistorikeren og filosofen Reidar Myhre oversatte boken til norsk i 1969.<sup>3</sup> Utgangspunktet for Bollnows tenkning synes å være at det optimistiske menneskebildet er gått tapt (Bollnow 1969: 16), da særlig som en følge av erfaringene fra 2. verdenskrig. Realitetene tvinger «oppdrageren til å se i øynene at det i mennesket fantes dyptgående demoniske, onde tilbøyeligheter» (ibid.: 17). Det åpne blikket for avgrunnene i mennesket gjør pedagogisk optimisme umulig. Bollnow setter seg derfor fore å gjennomføre «en systematisk gjennomtenkning fra en synsvinkel som avviker fra den tradisjonelt idealistisk-optimistiske» (ibid.: 20).

Utgangspunktet for dette foretaket er *eksistensfilosofien* og dens antropologiske forutsetninger. Eksistensfilosofien forutsetter at det finnes *en innerste kjerne* i mennesket – en såkalt «eksistens».<sup>4</sup> Det er ikke mulig å forme eller danne denne indre kjernen, fordi den bare opptrer i øyeblikket – for så å forsvinne igjen. Det finnes ingen *kontinuitet*, og derfor heller ingen muligheter for kontinuerlig fremgang. Det finnes kun enkeltstående oppsving – som følges av uunngåelige fall tilbake i «uegentlighet». Man må alltid begynne på nytt.

Dette er et menneskebilde som skiller seg fra pedagogiske teorier som ser mennesket som formbart, enten ved hjelp av påvirkning utenfra, eller en «naturlig utvikling» innenfra. Dermed blir mulig å oppdra mennesket gjennom et tradisjonelt, *kontinuerlig* pedagogisk arbeid. Eksistensfilosofien bestrider dette. Oppdragelse er som sådan, ifølge en eksistensfilosofisk tankegang, et prinsipielt umulig prosjekt. Bollnow ser imidlertid en slik holdning som «en ufruktbar overdrivelse» (ibid.: 23). Dette til tross, finner han det allikevel nødvendig å ta inn over seg den *besinnelsen* som ligger i et slikt pessimistisk, eller kanskje snarere *realistisk* menneskebilde, sett i relasjon til en pedagogisk optimisme som, i kjølvannet av redslene under det tredje riket, har fått alvorlige skudd for baugen.

---

3 Generelle innføringer i Bollnows pedagogiske tenkning finnes i Reidar Myhres bøker *Pedagogisk idéhistorie – fra 1850 til i dag* (1976), og *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (1988).

4 I musikkforskningsfeltet forbinder vi kanskje i dag tanken om «en indre kjerne» først og fremst med diskusjonen omkring musikk og identitet (Ruud 2013). Kan vi tale om en slags «indre kjerne» av identitet o.l.? Mange vil nok dele Even Ruuds oppfatning om at det er problematisk å holde fast ved en slik forestilling. Når det gjelder spørsmålet «en indre kjerne» i mennesket, er det imidlertid i eksistensfilosofisk forstand noe annet vi taler om enn identitet. Jeg lar denne diskusjonen ligge her, og forholder meg kun til at «en indre kjerne» er en selvsagt forestilling hos Bollnow.

Bollnows løsning ligger i å undersøke mulighetene for det han omtaler som *diskontinuerlige oppdragsformer*. Den tradisjonelle pedagogikken, som stort sett forholder seg til *kontinuerlige oppdragsformer*: Nitid arbeid basert på systematisk planlegging, gjennomføring og vurdering, kommer, slik han ser det, til kort i forhold til menneskets manglende kontinuitet. Den lærdom Bollnow trekker av eksistensfilosofien, er at mennesket som sådan er et diskontinuerlig vesen. Dette leder altså tanken henimot diskontinuerlige virkemidler i oppdragelsen. Bollnow lanserer derfor «diskontinuitetens pedagogikk» (ibid.: 24), dvs. former for påvirkning som kan gripe inn i det eksistensielle.

Bollnow tillater seg å hente impulser fra eksistensfilosofisk tenkning, uten å binde seg dogmatisk til retningen. Han velger å se bort fra spørsmålet om det eksistensfilosofiske menneskebildet er absolutt korrekt, men hevder at man uavhengig av dette spørsmålet, ikke kan se bort ifra sentrale eksistensfilosofiske poenger mht. menneskets «natur» – da dette er overtydelig dokumentert blant annet gjennom krigserfaringene i Tyskland. Bollnow ser det slik at i menneskelivet avbrytes stadig kontinuerlige forløp. Dette betyr at de kontinuerlige oppdragsformene må komplementeres med diskontinuerlige virkemidler. Her gjelder altså ikke enten/eller, men både/og. Jeg kommer tilbake til dette i en drøfting av forholdet mellom *dannelse* (kontinuerlig) og *møte* (diskontinuerlig) nedenfor.

Bollnow operer med en lang rekke ulike diskontinuerlige oppdragsformer og virkemidler, i kronologisk orden: *Krisen, vekkelsen, formaningen, rådgiving, møtet*, samt *vågespill og nederlag*. Av disse er som sagt *møtet* sentralt i det følgende. Dette er den diskontinuerlige oppdragsformen som Bollnow selv drøfter mest inngående. «Møte-tenkningen» blir da også det som gjerne fremheves som et alternativ til didaktikkens planmessighet, de kontinuerlige virkemidlene (se for eksempel Hanken & Johansen, 1998).

*Møtet* har imidlertid mange fellestrekk med både *krisen* og *vekkelsen*. Enten vi taler om sykdomskriser, moralske kriser eller intellektuelle kriser, er krisen noe som hører menneskelivet til, noe uunngåelig, plutselig og sterkt. Som kjent er for eksempel kunnskapstilegnelse et resultat av kontinuerlig arbeid. Allikevel er det ofte slik at innsikter kommer som lynglimt og «aha-opplevelser». Pedagogen kan altså ikke planmessig tvinge frem innsikt, man må gripe anledningen når den byr seg hos den enkelte elev.

*Vekkelsen* handler ifølge Bollnow om en vekkelse av ens bedre jeg. Dette gjelder fremfor alt på det moralske området. *Vekkelse* er et begrep med klare religiøse konotasjoner. Bollnow poengterer imidlertid at begrepet, slik han bruker det, kun

peker i retning av pedagogens arbeid med å vekke noe i eleven som allerede slumrer i eleven selv. Dette er et pedagogisk virkemiddel som, i likhet med krisen og møtet, er av diskontinuerlig karakter.<sup>5</sup> Vekkelsen river «med en viss grad av voldsomhet [...] mennesket ut av en tilstand som det har hatt en tendens til å stagnere i» (ibid.: 56). Videre er vekkelse alltid en smertelig opplevelse – som forholder seg til «en plutselig kriseaktig prosess, som er forbundet med en radikal forandring fra en tilstand av uegentlighet til egentlighet» (ibid.: 57).<sup>6</sup>

Forholdet mellom *uegentlighet* og *egentlighet* er noe som gjennomsyrrer mye eksistensielt tenkning – fra Kierkegaard til Heidegger.<sup>7</sup> Som en av personene i Amoz Oz roman *Judas* formulerer det:

Nesten alle mennesker går med lukkede øyne gjennom livet, fra fødsel til død. [...] Med lukkede øyne. Skulle vi åpne øynene bare et sekund, ville vi straks sette i et veldig skrik, et forferdelig skrik, og vi ville skrike og skrike og aldri holde opp med å skrike. Når vi ikke skriker både dag og natt, er det et tegn på at øynene våre er lukket (Oz, 2016: 235).

## Møte-begrepet

Bollnow knytter møte-begrepet tett til Martin Bubers tenkning. Ifølge Bollnow angriper Buber...

... lidenskapelig den subjektivistisk-idealistiske livsfilosofi i sin tid, en filosofi som la særlig vekt på en utfoldelse av jeget, og betoner i stedet at livet bare kan utfoldes i fellesskapet, bare i vekselvirkning med et annet *du* (ibid.: 96, min kursivering).

Dette *du-et* har en suveren selvstendighet, utenfor jeg-et. Buber understreker hvordan «Mennesket blir til Jeg ved Du'et» (Buber, 1992: 29). Dette er en holdning

---

<sup>5</sup> Bollnow henviser i denne sammenhengen til Maria Montessorris pedagogisk tenkning, som bl.a. handler om å vekke elevene, og oppmuntre dem til å oppdra seg selv (Bollnow 1969: 59).

<sup>6</sup> Jf. for øvrig Arne Johan Vetlesens diskusjon av erfarings-begrepet, hvor han, i pakt med Gadamer, definerer enhver erfaring som en *smertelig erfaring*, i den forstand at det ligger i erfaringens natur at den krever forandring i den som erfarer (Vetlesen 2004).

<sup>7</sup> Se f.eks. om Kierkegaard i Varkøy & Westby (2014), og om Heidegger i Varkøy (2012).

som med all tydelighet skiller seg fra forestillingen at mennesket blir seg selv først og fremst gjennom å utfolde de muligheter som ligger i den enkelte. Dette er altså noe helt annet enn det som kunne kalles en idealistisk og subjektivistisk, eller også en naturalistisk «selvuttrykkspedagogikk».<sup>8</sup>

I denne sammenhengen innfører Buber begrepet «møte». Et møte med et Du kan *ikke planlegges*. Møter dukker opp, og de er dessuten isolert fra hverandre. Allikevel er det slik at «i hvert av dem er hele verden til stede» (Bollnow 1969: 97). Det er videre viktig å understreke at vi med begrepet *møte* ikke snakker om en sammenmelting av Jeg-et og Du-et. Det er snarere slik at det er Du-ets forskjellighet og fremmedhet som møter Jeg-et med forferdende tydelighet (ibid.: 99).<sup>9</sup> Buber betegner et slikt møte som en *nåde*. Bollnow understreker imidlertid at dette begrepet her må forstås uten sine teologiske konnotasjoner, og at det kun peker i retning av noe *som kan se ut som* en tilfeldighet (ibid.: 42).

Det er helt sentralt i Bollnows pedagogiske tenkning at et møte ikke bare kan skje mellom to mennesker, men også med alt han omtaler som «åndelige realiteter», for eksempel kunstverk (ibid.: 101). Samtidig er det viktig for ham å bevare et relativt smalt møtebegrep. Med et bredt møte-begrep vil begrepet kunne dekke alle former for «berøring, kjennskap, samvær, omgang, samkvem, fellesskap og lignende» (ibid.: 106). Kun ved hjelp av et smalt møte-begrep kan man, ifølge Bollnow, forholde seg til begrepets eksistensielle betydning.

Et *møte* i denne forstand innebærer alltid at jeg støter på et Du. Dette Du-et møter meg som noe helt annet, noe som tvinger meg til å orientere livet mitt på nytt. Møtebegrepet får slik en særegen hardhet. Det er noe ubønhørlig med et møte, det *ryster* eller *skaker* meg.<sup>10</sup> Det krever at jeg må forandre livet mitt.<sup>11</sup> Det gis imidlertid ikke noen retning for denne forandringen. Dette er i seg selv svært uvanlig i en tradisjonell pedagogisk sammenheng, ikke minst når målet er fastlagt i form av konkrete

---

8 I norsk sammenheng møter vi for eksempel «selvuttrykkstenkningen» hos Jon-Roar Bjørkvold, jf. Dyndahl & Varkøy (1992).

9 Se mer om Martin Bubers betydning for pedagogisk tenkning i Göran Björks artikkel «Med livet som centrum» (Björk, 2004). Ellers drøfter Geir Karlsen (2003) de pedagogiske implikasjonene av Martin Bubers tenkning særdeles inngående.

10 Jeg skiller mellom *opplevelse* og *erfaring* ved å si at opplevelsene er forutsetninger for erfaringene. Men ikke alle opplevelser leder til erfaringer. En eksistensiell erfaring er en særegen form for erfaring (jf. Varkøy 2010, Pio & Varkøy 2012). *Eksistensiell erfaring* vil jeg si er tilnærmet synonymt med *møte*.

11 Jf. for øvrig den tyske filosofen Peter Sloterdijks bok *Du musst dein Leben ändern* (*Du må forandre ditt liv*) (Sloterdijk 2009) – hvor han, i likhet med Bollnow, refererer til Rainer Maria Rilkes formulering av kravet om forandring av livet, nettopp med dette imperativet som utgangspunkt.

kompetanser som eleven skal beherske etter endt undervisning. Ved et møte gis ingen veiledning videre. Møtets kjerne er slik sett *prøve* og *avgjørelse*.<sup>12</sup>

## Kunstverket – et Du

I en musikkpedagogisk sammenheng er det særlig interessant at et møte ikke bare kan skje mellom Jeg-et og Du-et forstått som et møte mellom to subjekter, men også mellom Jeg-et og et kunstverk forstått som et Du.<sup>13</sup> Med et slik møte «mener vi den sjelelige berøring som finner sted når et menneske i dypet av sin sjelelige virkelighet treffes av et annet menneskes virkelighet i det foreliggende verk, altså for å si det kort, eksistens mot eksistens» (i.:121). For å si det med den polske forfatteren Witold Gombrowicz:

Kunstens styrke, dens urokkelighet, dens bestandighet som stadig gjenfødes, kommer av at det er et individ som uttrykker seg gjennom den [...] Kunsten [...] er en utladning av eksistens, skjebne, en individuell verden (Gombrowicz, 2013: 76).

Dermed blir ikke kunstverk noe som skal konsumeres, «men et åndelig samvær» (ibid.: 117).

I dag er selve termen «kunstverk» en problematisk størrelse innenfor musikkpedagogisk tenkning. Mange ser fokuset på musikk som verk og objekt, som utdatert i forhold til de siste tiårenes fokus på musikk som noe vi mennesker gjør sammen, altså som prosess og verb, mer enn et produkt og substantiv (bl.a. Elliott 1995 og Small 1998). På mange måter er dette høyst betimelige og nødvendige kontekstualiseringer av våre tradisjonelle musikkforståelser. Samtidig er det et faktum at det meste av det vi betegner som musikk innenfor den vestlige kulturkretsen, det være seg klassisk musikk, jazz eller pop/rock, er *verk*. En symfoni, en opera, en standardlåt, eller en poplåt. Disse verkene er utgangspunktet for *musikalsk erfaring*, og det som skjer i det Christopher Small (1998) omtaler som «musicking».

---

12 Jf. Søren Kierkegaards eksistensfilosofiske fokus på valget, avgjørelsen, bl.a. i Varkøy & Westby 2014.

13 Jf. Martin Heideggers fremheving av *kunstverket* som vesensforskjellig fra *ting* og *bruksting* i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger 2000), bl.a. drøftet i Varkøy 2012 og 2015a.



Et interessant poeng er i denne sammenhengen Bollnows fokus på hvordan «det som man vanligvis betegner med ordet verdensanskuelse» (Bollnow 1969: 116), er helt sentralt når vi danner oss våre innstillinger og dermed også våre erkjennelser. Dette betyr for meg at enhver tanke om hva musikk er og hvilken funksjon musikk kan ha, er forbundet med «verdensanskuelsen» hos den som tenker; pedagogisk grunnsyn, musikksyn, politiske holdninger, og livssyn.<sup>14</sup>

Når kunstverket i en møte-orientert sammenheng oppleves som et Du, altså ikke som et objekt, men snarere et subjekt, blir det uproblematisk for meg å insistere på viktigheten av å kunne forholde seg til musikk som *kunstverk*. Det å kunne forholde seg til musikk som et kunstverk synes nemlig i denne sammenhengen å være en forutsetning for å kunne tale om et eksistensielt møte med musikk som et Du. Dette Du-et er noe utenfor meg selv, et *møte* med en annens eksistens.

Dette betyr imidlertid ikke at vi, ifølge Bollnow, kun må forholde oss til «den store kunsten». «Det som blir avgjørende for et menneske, kan møte ham på et ellers ubetydelig sted», sier han (ibid.: 129). Derfor blir det bare naturlig for Bollnow å understreke viktigheten av et tålmodig arbeid i bredden. Man må imidlertid, ifølge Bollnow, unngå å gå seg vill i mangfoldet, og samtidig ikke bli stående stille. På tross av denne åpenheten, er det allikevel klart for Bollnow at et ekte møte medfører at man ikke kan «beskjefte seg med forskjellige åndelige fenomener med den samme kjærlighet» (ibid.: 124) – på samme tid. Her er han fullt på linje med Martin Buber, som sier det slik:

Ethvert virkelig forhold til et vesen eller en annen levende realitet i verden er eksklusivt – det utelukker alt annet [...] Det fyller himmelkretsen, ikke som om intet annet skulle være til, men alt annet lever i dets lys (Buber 1992:72).

Et møte fordrer «eksistensens askese», dvs. valget enten/eller, midt i «livets fylde» av ubegrensede muligheter (ibid.: 127).<sup>15</sup> Om man for eksempel fokuserer på kunstverkets kontekst kan dette, slik Bollnow ser det, komme i veien for møtet.<sup>16</sup>

---

14 Dessverre kan det se ut til at vi ofte er langt bedre kritikere av «de andres ideologi» enn vi er til å reflektere inn vår egen «verdensanskuelse» som en naturlig og nødvendig basis for egne erkjennelser. Men – heller ikke Christopher Small kan altså si oss hva musikk «egentlig er».

15 Jf. Varkøy & Westby, 2014. Jf. også diskusjonen om «musikalsk altetenhet» i Dyndahl m.fl. (2014) og Dyndahl (2016).

16 Jf. Susan Sontag som i essayet «Against interpretation» sier: «In most modern instances, interpretation amounts to the philistine refusal to leave the work of art alone. Real art has the capacity to

Det er altså viktig for Bollnow å fastholde et smalt møte-begrep, det må ikke utvannes etter eget forgodtbefinnende. Man må holde fast ved de trekk som kjennetegner det personale møte som en eksistensiell kategori: «[...] hendelsens tilfeldige og skjebnesvangre karakter, dens eksklusivitet og knyttethet til det ene, menneskets grepethet i det innerste av sitt vesen og samtidig den innholdsmessige ubestemthet i appellen» (ibid.: 140).

Ut fra det faktum at et møte er eksklusivt knyttet «til det ene menneskets grepethet», drøfter Bollnow det vi i en moderne pedagogisk språkdrakt ville omtale som differensieringsproblemet. Hva gjør læreren når en elev har et møte, mens resten av klassen ikke har det? En enkelt elevs møte kan kanskje virke direkte forstyrrende inn på resten av klassen og på læreren. Bollnows resept er i denne sammenhengen at læreren må skape «et beskyttet rom for opplevelsen, der møtet kaster den enkelte ut av undervisningens metodiske progresjon, mens undervisningen samtidig går sin normale gang for resten av klassen» (ibid.: 139).<sup>17</sup>

## Møte og dannelselse

Det er helt klart at slike sjeldne begivenheter som et møte, ikke kan legges til grunn for pedagogisk virksomhet som sådan. Bollnow drøfter derfor inngående forholdet mellom møte-tenkningen, altså fokus på diskontinuerlige hendelser i det pedagogiske arbeidet på den ene siden, og det pedagogiske begrepet som han hevder preger mye av pedagogisk tenkning ellers, nemlig *dannelselse*. Han konstaterer at det *selvet* som i streng eksistensiell forstand berøres i et møte, er noe «ganske annet enn det subjektive selvet som utfoldes i dannelsen» (ibid.: 133). Riktignok fokuserer også dannelses-tenkningen behovet for «møter» med det fremmede som vesentlig for at dannelselse kan bli noe annet enn «halvdannelselse»,<sup>18</sup> dvs. en tilbakeskuende begeistring for egen kulturarv. Det eksistensielle møtet er imidlertid av en ganske annen rystende og oppskakende karakter. Det betyr naturligvis ikke at eksistensielle møter ikke kan skje i «møte» med fremmede kulturer, men bare det at ikke alle «møter»

---

make us nervous [...] Interpretation makes art manageable, conformable. (Sontag 2009: 8).

<sup>17</sup> Jf. den svenske pedagogen Moira von Wrights diskusjon av en lignende tematikk i artikkelen «Where am I when I am at ease?» (von Wright 2007), og Varkøy & Westbys (2014) diskusjon av samme problematikk, knyttet til den pedagogiske redselen for å miste kontrollen på det som skjer i klasserommet i det elever «forsvinner inn i seg selv»...

<sup>18</sup> «Halvdannelselse» er et begrep hentet fra Theodor W. Adornos tenkning. Se Varkøy 2015b for en nærmere drøfting av både dannelsesbegrepet, «halvdannelselse» og «avdannelselse».

med det fremmede er *møter* i eksistensiell forstand. Et eksistensielt møte er helt uavhengig om det er noe fremmed eller velkjent jeg står overfor. Det har ingenting med saken å gjøre. Et møte handler ikke om å gjøre det indre livet rikere, men om kravet: Du må forandre ditt liv! Videre taler man i sammenheng med begrepet dannelselse ofte om individets allsidige og harmoniske utfoldelse av alle sine evner. I motsetning er all tale om harmoni meningsløs mht. et møte. Videre er også «et allsidig møte» en selvmotsigelse. Et møte utelukker jo alt annet.

På tross av de prinsipielle forskjeller mellom en pedagogisk tenkning knyttet til dannelsesbegrepet, og møte-tenkningen, ser Bollnow *dannelse* og *møte* som gjensidig utfyllende begreper. Bollnow tenker som nevnt ikke at diskontinuerlige oppdragelsesformer (bl.a. møte) skal erstatte de kontinuerlige (som dannelsesstenkningen representerer). De kontinuerlige oppdragelsesformene bør imidlertid ikke være enerådende.

Men – siden vi aldri kan forutsi eller planlegge et møte, må undervisningens fremste oppgave, ifølge Bollnow, være å «gjøre de unge kjent med de muligheter som foreligger i vårt kulturliv slik at de på bakgrunn av denne kjennskap kan komme til et møte» (ibid.: 136). Et møte forutsetter altså et foregående dannelsesarbeid. Dermed fremstår ikke lenger dannelsen som oppdragelsens endelige mål, men som et arbeid av forberedende karakter. Det er dette som ligger i tanken om at dannelsesbegrepet kommer i et nytt lys ved møte-tenkningens inntreden på den pedagogiske arenaen. I en musikkpedagogisk situasjon blir lærerens oppgave altså først og fremst den brede dannelsen, den brede orientering i de musikkene som finnes, og som dermed står til disposisjon for oss. Slik forberedes grunnen for at møter kan skje. I et slikt dannelsesarbeid, knyttet til pedagogisk kontinuerlige virkemidler, må åpenheten for det uventede, det diskontinuerlige, være like selvsagt som det systematiske og planmessige arbeidet.

## Hva så, professor Andersen?

Jeg skrev innledningsvis at jeg i denne teksten forholder meg nært til Bollnows egen tekst. Bollnows tekst preges naturligvis at den tiden og situasjonen som teksten er skrevet i, ikke minst de åndsvitenskapelige og eksistensfilosofiske tradisjonene han knytter seg til. For dagens lesere kan Bollnows tekst muligens fremstå som både pretensiøs og pompøs, alderdommelig og «utdatert». Kan en slik tekst fra

etterkrigstidens Tyskland allikevel si noe som helst inn i en musikkpedagogisk situasjon i Norge anno 2017? Jeg vil mene det. Det er naturligvis ikke slik i tenknings verden at holdninger og verdier nødvendigvis «går ut på dato» sammen med begrepsmessige og andre sosiokulturelle særegenheter. Det er for eksempel en stor misforståelse å tro at en tenkning om musikk og eksistensielle møter ensidig må være knyttet til de store verker fra den vestlige, klassiske musikken, bare fordi dette er referansene for en mann som Bollnow.

Vi kjenner alle til historier fra mennesker som forteller om avgjørende møter med et bestemt kunstverk. Møter som har fått betydning for ulike former for livsvalg. Slike historier er ofte knyttet til det vi fra musikkpsykologien kjenner som «høydepunktopplevelser» (jf. Gabrielsson, 2008). *Møte* og *høydepunktopplevelse* er for meg ikke helt sammenfallende begreper. På den ene siden har de mange aspekter til felles; de kommer plutselig, de kan ikke planlegges (men allikevel kan man forberede grunnen for dem), de er sterke, og de kan oppleves som skjellsettende og avgjørende for videre livsvalg. På den andre siden synes høydepunktopplevelsene ofte å være mer preget av en slags ekstatisk følelse, nærmest en ut-av-kroppen-opplevelse, at man mister følelse av tid og rom etc. – enn møtet. Jeg tenker at man godt kan ha et møte uten elementer av ekstatisk og transcenderende karakter. Men – det er altså klare likheter mellom disse to fenomenene. Jeg vil imidlertid uansett understreke at begreper som «ekstatisk og «eksistensiell» ikke nødvendigvis må forstås i retning av voldsomme, synlige reaksjoner. Den opplevende kan like gjerne, og kanskje snarere, preges av et «stille fravær», som av sterke, emosjonelle uttrykk.

Når Dag Solstad lar professor Andersen fremme sin tvil om at det i det hele tatt er mulig å oppleve en rystelse knyttet til fortidens store mesterverk, og videre hevde at det som ryster oss, utelukkende ryster oss i kraft av det dagsaktuelle, og sensasjonen ved det, så er dette interessante, men naturligvis diskutabile synspunkter. Ikke minst sett i lys blant annet av Alf Gabrielssons forskning om høydepunktopplevelser. Som sagt innledningsvis, så ser jeg professor Andersens holdning som et uttrykk for en ikke helt uvanlig tenkemåte i dag. Denne holdningen må, som alle andre holdninger, forstås i relasjon til en bestemt «verdensanskuelse». Og som fremhevet ovenfor: Enhver tanke om hvilke funksjoner musikk (og annen kunst) kan ha, er forbundet med «verdensanskuelsen» hos den som tenker. Ingen av oss taler fra et «nøytralt» ståsted.

Professor Andersen/Solstad betviler altså *muligheten* av møter med kunstverk. Er slike møter overhodet mulige? Derom hersker det altså ingen enighet, heller ikke i

dagens musikkpedagogiske tenkning. Men – på et eventuelt spørsmål om slike møter er *nødvendige*, vil jeg imidlertid, kanskje paradoksalt nok, svare et klart «ja!» Jo vanskeligere det blir å tenke seg *muligheten for* slike møter, jo viktigere blir det å insistere på *nødvendigheten* av å møte kunstverk på denne måten – som et Du. Om vi dermed skulle kjempe «en tapt sak», så får vi trøste oss med at selvsamme Solstad sier: «[...] for oss som kjemper en tapt sak, er den kampen kanskje vår eneste glede» (Hagen, 2016: 20).<sup>19</sup>

Vi trenger imidlertid *også* Andersens/Solstads melankolske og nostalgiske skepsis, særlig i møte med *ureflektert tro* på «eksistensielle møter med de store verkene», en (over)tro som lett kan anta svermeriske former. Ut fra en anerkjennelse av at alle våre forestillinger er sosiale og historiske konstruksjoner, og en overbevisning om at noen slike konstruksjoner allikevel er bedre (mer «meningsproduserende») enn andre, vil jeg altså hevde at musikkpedagogisk tenkning trenger møte-begrepet, også i dag. Selv med Andersens/Solstad skepsis i bakhodet, vil jeg mene at vi trenger å oppleve og bli utfordret i det innerste av oss selv, like mye i 2017 som i 1959 – i forhold til vårt individuelle, så vel som sosiale og politiske liv. I tråd med den eksistensfilosofiske utfordringen som dette begrepet springer ut av, trenger vi dermed å kunne forholde oss til noe vi kan kalle et *verk*, et *kunstverk*. Hva dette verket/kunstverket er, interesserer meg mindre. Det kan være en Mahler-symfoni eller en country-låt. En slått eller en raga. Det er holdningen det gjelder. For å bli eksistensielt rystet og utfordret trenger jeg å forholde meg til noe annet enn meg selv. Jeg trenger et Du.

Nok et moment for å unngå et eventuelt «møte-svermeri» i den pedagogiske situasjonen, et moment som springer ut av tenkningen omkring møter mellom et Jeg og et Du – i menneskelige relasjoner: Hva med forholdet mellom elev og lærer i denne sammenhengen? Bollnow er helt tydelig på at intet møte er mulig i et lærer-elevforhold. Denne holdningen er, slik han ser det, nødvendig for å bevare den pedagogiske situasjonen og beskytte den mot falsk dramatisering eller «eksistensialisering».

Hva så med eksistensfilosofiens menneskebilde? Er ikke eksistensfilosofiens oppfatning av mennesket og dets muligheter vel pessimistisk? I alle fall er det uten tvil et menneskebilde av en ganske annen, men slik jeg ser det; mer realistisk valør, enn det tradisjonelt optimistiske menneskebildet som preger mye tradisjonell pedagogisk tenkning i dag (som i Bollnows nære fortid, dvs. førkrigstiden). Vi trenger *den*

---

19 Jf. også Slavoj Žižek (2008).

*eksistensfilosofiske besinnelsen* i møte med den *hybris*, eller det entusiastiske overmotet, som preger en del av diskusjonen omkring musikkens (og kunstens) betydning for all verdens gode pedagogiske, sosiale, kulturelle og politiske formål, slik vi blant annet møter dette i utdanningspolitikken så vel som i kulturpolitikken.<sup>20</sup> Vi trenger ikke minst bevisstheten om menneskets manglende kontinuitet, noe som kan lede tanken henimot «diskontinuitetens pedagogikk», dvs. former for undervisning og oppdragelse som kan gripe inn i det eksistensielle.

## Referanser

- Björk, G. (2004). Med livet som centrum. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det post-moderne*, s. 435–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen.
- Carlsen, M. (2015). Practice as Self-Exploration. I F. Pio & Ø. Varkøy (red.) *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*, s. 229–242. Dordrecht: Springer.
- Dostojevskij, F. M. (2011). *De besatte I*. Oslo: Verdensbiblioteket.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (1992). Mellom selvuttrykk og dannelse. I T. O. Engen & B. Øygarden (red.) *Tankeblikk*, s. 83–93. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13 (1), 40–69.
- Dyndahl, P. (2016). Everything except dance band music. Cultural omnivorousness, norms, and the formation of taboos. I S. H. Klempe (red.) *Cultural Psychology of Musical Experience* (A volume in the series: Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development, Series Ed. J. Valsiner), s. 143–163. Charlotte, N.C.: Information Age Publications.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

---

20 Jf. bl.a. Røyseng 2012, Røyseng & Varkøy 2013, Varkøy 2012, 2013 og 2015c, Østerberg 2012. Se også både Geir Johansens og Petter Dyndahl & Siw Graabræk Niensens artikler i denne boken.

- Fossum, H. (2010). *På sporet etter deg 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.* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). H. Fossum, Oslo.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser.* Stockholm: Gidlunds förlag.
- Gombrowicz, W. (2013). *Dagboken 1953–1958.* Oslo: Flamme.
- Hagen, A. v. d. (2016, 16.7.) Livet mellom to åretak, *Klassekampen*, s. 20.
- Hanken, I & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Heidegger, M. (2000) *Kunstverkets opprinnelse.* Oslo: Pax.
- Isaksen, B. (2011) Den eksistensielle spilletimen. Lastet ned 10. juni 2016 fra [https://www.academia.edu/1037505/Den\\_eksistensielle\\_speletimen](https://www.academia.edu/1037505/Den_eksistensielle_speletimen).
- Jørgensen, H. (1989) *Musikkopplevelsens psykologi.* Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Jørgensen, H. (2015) *Undervisning i øving.* Oslo: NMH-publikasjoner 2015:5; Skriftserie fra Senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE) 2015:2.
- Kalsnes, S. (2004). Musikkformidling i musikkutdanningen. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, s. 92–110. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Karlsen, G. (2003). *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal.* Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU. PPU-serien.
- Myhre, R. (1976). *Pedagogisk idéhistorie – fra 1850 til i dag.* Oslo: Fabritius.
- Myhre, R. (1980). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Oslo: Gyldendal.
- Oz, A. (2016). *Judas.* Oslo: Arneberg.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A Reflection on Musical Experience. An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20, no. 2 (Fall 2012), 100–116.
- Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel.* Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet.* Oslo: Universitetsforlaget (2. utgave).
- Røyseng, S. (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 59–78. Oslo: Abstrakt.
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2013). What is Music Good For? A Dialogue on Technical and Ritual Rationality. *ACT. Action, Criticism and Theory for Music Education* (13)1, [www.act.maydaygroup.org](http://www.act.maydaygroup.org), 101–125.
- Sloterdijk, P. (2009) *Du musst dein Leben ändern.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening.* Middletown: Wesleyan University Press.
- Solstad, D. (1996). *Professor Andersens natt.* Oslo: Oktober.

- Sontag, S. (2009). *Against interpretation – and other essays*, London: Penguin books.
- Varkøy, Ø. (2007). Om dårlige lærere og gode elever – og omvendt. Møter med pedagogiske situasjoner Thomas Bernhard, Thomas Mann og Dag Solstad. I N. Grinde et al. (red.) *La livets kilde rinne. Festskrift til Ove Kristian Sundberg på 75-årsdagen 22. juni 2007*, s. 287–297. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring. I J.-H. Sætre & G. Salvesen (red.) *Allmenn musikkundervisning*, s. 23–38. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2012). «... nytt liv av daude gror.» Om å blåse nytt liv i døde talemåter. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 41–58. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Varkøy, Ø. (2013). Technical Rationality, *Techné*, and Music Education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (red.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, s. 39–50. Farnham: Ashgate.
- Varkøy, Ø. (2015a). The Intrinsic Value of Musical Experience. I F. Pio & Ø. Varkøy (red.) *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*, s. 45–60. Dordrecht: Springer.
- Varkøy, Ø. (2015b). Bildung. Between Cultural Heritage and the Unknown, Instrumentalism and Existence. I M. Fleming, L. Bresler & J. O’Toole (red.) *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*, s. 19–29. London: Routledge.
- Varkøy, Ø. (2015c). Pierre Bourdieu and the Autonomy of Art: The Idea of Art as Critique. I P. Burnard, Y. Hofvander Trulsson & J. Söderman (red.) *Bourdieu and the Sociology of Music Education*, s. 143–158. Farnham: Ashgate.
- Varkøy, Ø. & Westby, I. A. (2014). Intensity and Passion. On Musical Experience, Layers of Meaning, and Stages. *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 22, No. 2 (Fall 2014), 172–187.
- Vetlesen, A. J. (2004). Erfaring. I E. E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy (red.) *Musikk og mysterium*, s. 40–48. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vogt, J. (2001). *Der schwabende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Köninghausen & Neuman.
- von Wright, M. von (2007). Where am I when I am at ease? I *Nordic Educational Research* 3/2007, 222–235.
- Zizek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. London: Verso.
- Østerberg, D. (2012). *Nyttens begrensninger*. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 17–28. Oslo: Abstrakt.