

Skriftserie fra

# GRIEGAKADEMIET

Institutt for musikk  
Universitetet i Bergen



Tom Eide Osa

## KUNNSKAP I MUSIKKUTØVING

– lyssett av kjelder som problematiserer  
artikulering av kunnskap



**Tom Eide Osa**

**KUNNSKAP I MUSIKKUTØVING**

**– lyssett av kjelder som problematiserer  
artikulering av kunnskap**



**Tom Eide Osa**

**KUNNSKAP I MUSIKKUTØVING**  
**– lyssett av kjelder som problematiserer**  
**artikulering av kunnskap**

Griegakademiet – Institutt for musikk

Universitetet i Bergen

2005



Skriftserie fra Griegakademiet – Institutt for musikk

2005:1

Redaksjonskomite:

Stig Wernø Holter

Hans Weisethaunet

Tellef Kvifte

Tidligere utkommet:

Stig Wernø Holter: "Hellig sang med himmelsk lyd." En studie av norsk kirkesang i endring og vekst med særlig vekt på Koralbok for Den norske kirke. 2003:1.

© Griegakademiet – Institutt for musikk og forfatteren, Bergen 2005

ISSN 1502-0010

ISBN 82-92190-01-5

## **FORORD**

Dette er ei undersøking av i kva grad dei filosofiske skriftene til Ludwig Wittgenstein og Michael Polanyi og dei musikkpedagogiske skriftene til Frede V. Nielsen og Keith Swanwick kan syne seg som høvelege skildringar av kunnskapen som utfaldar seg i song og spel.

Om skildringane gjer det, om dei slær og treff, noko som avheng av framstillinga mi, vil dette arbeidet kunne medverke til auka medvit om korleis kunnskap i musikkutøving kjem i stand, artar seg, vert verdsett og kommunisert.

Takk til Ingrid Maria Hanken for fagleg rettleiing og til kollega Stig Wernø Holter for korrekturlesing.

Arbeidet vart i 2000 vurdert som hovudfagsoppgåve i musikkpedagogikk ved Høgskolen i Bergen.

## **FORORD 2022**

Denne utgåva er redigert av forfattaren i 2022 tilpassa digital publisering.

Originalmanuskriptet var i programmet AppleWorks, det er no gjort om til Word. I samband med dette er feil retta og sidetal og noko teiknsetting endra.

## INNHALD

FORORD.....	6
INNHALD.....	7
<b>1. INNLEIING OG PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>9</b>
Tema.....	9
Startpunkt .....	9
Målsetting.....	10
Problemstilling .....	10
Ei språkleg problemstilling .....	11
Grensestanging .....	11
Metodeval.....	12
Kjeldeval .....	14
Analysekategoriar.....	16
Arkitekturen i arbeidet .....	18
<b>2. OMGREP, KUNNSKAP OG MUSIKKUTØVING .....</b>	<b>19</b>
Definering og omgrep .....	19
Omgrepet kunnskap.....	24
Omgrepet musikk .....	25
Kunnskap i musikkutøving.....	26
<b>3. FORSKINGSMETODE.....</b>	<b>31</b>
Vitskap .....	31
Kjeldegransking .....	32
Hermeneutikk .....	32
Tolking av handlingar .....	33
Hermeneutikkar .....	35
Hermeneutikk som openbering 1: Eksistensiell hermeneutikk - vegvisar til Polanyi	35
Hermeneutikk som openbering 2: Poetisk hermeneutikk - vegvisar til Wittgenstein	37
Forståing og forklaring av handlingar .....	41
Kjeldene .....	43
Kjeldeinterferens .....	45
Meir om kjeldeval .....	46
Kjeldearbeid og analysekategoriar .....	47

<b>4. LUDWIG WITTGENSTEIN .....</b>	<b>49</b>
KUNNSKAP .....	49
Billetteorien i ungfilosofien.....	50
Wittgenstein i lærarpraksis.....	51
Pragmatisk vending i seinfilosofien .....	53
Estetisk praksis .....	54
Den estetiske praksisen sin logiske grammatikk.....	57
Læring av estetisk praksis .....	59
Musikkutøving som estetisk praksis .....	61
Kunnskap i estetisk praksis .....	63
Kunnskap i musikkutøving.....	66
Samandrag.....	67
MUSIKK .....	67
Musikk i oppveksten .....	68
Ungfilosofien – utseielege innsikter.....	69
Å ta det ein gong til .....	73
Aspektsjåing .....	75
Aspektsjåinga er ikkje kausal.....	77
Situasjon og ikkje definisjon .....	78
Læring av aspektsjåing: Samanlikning og godtaking .....	79
Språkbruk i estetisk praksis.....	80
Intransitiv forståing (Openberring) .....	83
Dømmekraft .....	86
All forståing er intransitiv .....	87
Kunnskap i musikkutøving: Å sjå noko som noko .....	88
Eit døme: Framdrift.....	90
Samandrag.....	92
<b>5. MICHAEL POLANYI.....</b>	<b>95</b>
KUNNSKAP .....	96
Kunnskap er ei handling som krev tame .....	96
Praktisering av uskrivne reglar.....	100
Destruktiv analyse .....	101
Tradisjon.....	103
Underordna og fokusert merksemd.....	104
Reiskap og rammeverk.....	106
Manglande spesifisering.....	108
Samandrag.....	109



KUNNSKAP OG SPRÅK .....	110
Førspråkleg kunnskap .....	110
Språkstøtta kunnskap.....	112
SPRÅK .....	113
Det som ikkje kan skildrast, det meiningsfylte og det sofistikerte.....	114
Det som ikkje kan skildrast .....	116
Kunne og visse i musikkutøving .....	118
Forståing i musikkutøving.....	120
Samandrag .....	122
MUSIKK .....	123
Fornuft og tru .....	123
Erkjenningsglede .....	124
Mellom kjent og ukjent .....	126
Meining .....	128
Samandrag .....	131
LÆRING .....	131
Imitasjon og tillit .....	132
Elite .....	134
‘The Wasteland’ .....	135
Samandrag .....	137
<b>6. FREDE V. NIELSEN .....</b>	<b>139</b>
KUNNSKAP .....	139
‘Det hvite land’ .....	139
Ars og scientia .....	140
Samandrag .....	141
MUSIKK OG LÆRING .....	141
MANGESPEKTRA MEININGSUNIVERS .....	142
Kor fortruleg personen er .....	143
Kategorial danning .....	144
Samandrag .....	146
AKTIVITETSFORMER I MUSIKKFAGET.....	146
Ars-dimensjonen .....	147
Scientia-dimensjonen .....	151
Samandrag .....	153
DIDAKTISKE IMPLIKASJONAR .....	153
Musikkutøving i skulen .....	154
Realisering av musisk musikkutøving.....	157
Samandrag .....	159

<b>7. KEITH SWANWICK .....</b>	<b>161</b>
MUSIKK .....	161
Tileigning av fortruleg intersubjektivitet .....	162
Kunnskapslag i musikk .....	163
Læring av fortruleg kunnskap .....	165
Samandrag .....	167
KUNNSKAP .....	168
Intuitiv og logisk kunnskap .....	168
Føresetnader for det kunstnarlege .....	171
Primæranalyse .....	174
Samandrag .....	175
<b>8. SAMANLIKNING AV KJELDENE .....</b>	<b>177</b>
Musikksyn .....	177
Kunnskapsformer og termar .....	180
Tilsynekomsten av kunnskap: 1 Nonverbale uttrykksmodi .....	183
Tilsynekomsten av kunnskap: 2 Den verbalspråklege uttrykksmodusen.....	186
Praktisk rasjonalitet .....	188
Plikta til opplysning og myndiggjering.....	189
<b>9. AVSLUTNING .....</b>	<b>193</b>
Nokre tankar kring arbeidet.....	193
Skisse til ein musisk instrumentaldidaktikk: .....	196
<b>REFERANSAR.....</b>	<b>201</b>







# 1. INNLEIING OG PROBLEMSTILLING

## Tema

Me som spelar og syng, dei store og dei små, ekspertane og novisene, den elskande amatøreren og den profesjonelle kunstnaren, me syng og spelar alle på vårt vis. Me kan og veit og gjer noko når me spelar og syng, me har kunnskap i musikkutøvinga vår. Det er dette fenomenet eg vil lyssette. Kva er det me gjer? Kva er det dei erfarne og flinke kan som dei uerfarne ikkje kan? Korleis kan me forstå denne kunnskapen? Korleis tileignar me oss denne kunnskapen? Eg ynskjer å undersøke kunnskapen som er verksam i song og spel. Dette granskingsområdet kallar eg *kunnskap i musikkutøving*.

Erkjenningsinteressa mi handlar om å opne opp, synleggjere og forstå kunnskapen musikkutøvinga er. Er perspektivet mitt utøvaren sitt? Ja og nei. Perspektivet er utøvaren sitt i den forstand at det er utøvaren som ber kunnskapen og som gjennom spelet sitt og songen sin kan vise kunnskapen til dei som forstår. Men utøvaren veit og kan meir enn han kan forstå og forklare. Me kan ikkje forklare kunnskap uttømmende og me kan aldri forstå kunnskap heilt. Kunnskapen vår er innbakt i og konstituert av verda, og skulle me forstå kunnskapen heilt, måtte me forstå verda heilt, noko me ikkje gjer. Perspektivet mitt er ikkje utøvaren sitt, men kunnskapen som medvite og umedvite er musikkutøvinga vår.

## Startpunkt

Som instrumentallærer og muskar, og berar av meir og mindre medviten kunnskap i instrumentalopplæring og musikkutøving, såg eg mi erfaringsverd, livsverda mi, språkleg artikulert i det epistemologiske paradigmat som vert presentert i «Kap. 1. Hva er humaniora?» i boka *Fra kunst til vitenskap* (1996) av Tore Nordenstam. Kapitlet er tufta på praksisfilosofien Kjell S. Johannessen har utleidd av seinfilosofien til Ludwig Wittgenstein. Å lese dette kapitlet

var for meg ei ovring der eg erfarte at det eg visste, men ikkje hadde vore i stand til å uttrykke språkleg, vart artikulert. Framstillinga framstod for meg som sjølvsgagt, logisk og samanfallande med min erfarte røyndom. Eg var heimkomen. Var det mine føresetnader som først no gjorde meg i stand til å forstå teksten slik, eller var det tilfellet som gjorde at eg kom til å lese denne boka?

### **Målsetting**

Med ei umiddelbar overtyding om filosofien til Wittgenstein som fruktbar leverandør av forståingskategoriar til og skildringar av kunnskap i musikkutøving, fann eg ein veg å gå for språkleg artikulering av erkjenningsinteressa mi. Eg ynskjer å medverke til eit språkleg artikulert *grunnlag* for ein instrumentaldidaktikk ved å applisere praksisfilosofien der Johannessen tolkar Wittgenstein, og andre kjelder eg finn høvelege, på området musikkutøving. Eg vil gje ei språkleg artikulering av kva kunnskap i musikkutøving er, kartleggje eigenarten, særtrekka eller naturen til musikkutøvinga ved å klargjere kva som kjenneteiknar tileigning, praktisering og kommunisering av kunnskapen musikkutøving er.

Slike innsikter gjev didaktiske implikasjonar. Skildringar i kjeldene av kva kunnskap er og korleis kunnskap kjem i stand gjev eksplisitt og implisitt normative føringar til pedagogisk verksemd. Når eg appliserer kjeldene på kunnskap og opplæring i musikkutøving, skisserer eg didaktiske implikasjonar for opplæring i spel og song.

### **Problemstilling**

Hovudproblemstillinga mi er: Kva er kunnskap i musikkutøving? Ei nærare presisering, som ligg implisitt i forma språkleg framstilling, avgrensar problemstillinga til: Korleis verbalspråkleg artikulere kunnskap i musikkutøving? Om me samstundes forstod arbeidet som naturvitskapleg eller logisk-positivistisk, i den forstand at den språklege framstillinga skal vere ei formal-logisk framstilling, ville eg kunne bomme på målet. Eg ville kunne seie noko logisk, presist og sannsynleg om musikkutøving ved å nytte samfunnsvitskaplege kvantitative metodar eller eksperimentell psykologi på det som Nielsen (1983, 1988, 1994, 1998) kallar dei ytste laga i musikken, men det er ikkje slik kunnskap «musicians and music lovers see as being crucial important» (Swanwick, 1994, s. 16), det er i dei djupare laga «mange mennesker engageres umiddelbart» (Nielsen, 1983, s. 311). Som musikal og musikkelskar i musikkpedagogisk verksemd er det den avgjerande kunnskapen eg er ute etter å lyssette. Men om eg meiner at eit

logisk språk ikkje kan artikulere området for erkjenningssinteressa mi, skal eg ikkje då heller late det vere, skal me ikkje heller teie om det me ikkje kan seie noko presist og tydeleg om, og la praksis tale for seg sjølv? Ei slik utsegn avsluttar den logisk-filosofiske avhandlinga *Tractatus Logico-Philosophicus*, det første hovudverket til Ludwig Wittgenstein:

Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen.  
(Wittgenstein, 1998 [1922], s. 188)

### **Ei språkleg problemstilling**

Som instrumentalpedagog har erfaringa mi vore at eg uproblematisk lærer elevar å spele, mange blir svært flinke til å spele, trivst med spelinga og held fram med spelinga som yrkesmusikarar, musikkpedagogar og amatørmusikarar i vaksen alder. For meg er instrumentalundervising ein meningsfylt og heilskapleg praksis eg likar og der eg trur eg gjer nytte for meg. Såleis er ikkje dette arbeidet motivert av eit problem knytt til praktisk musikkundervising, men motivert av problemet med språkleg artikulering av kunnskapen som verkar i musikkutøving og dermed i instrumentalundervising. Problemet er knytt til musikkpedagogikken som vitskap om musikkundervising, og i kva grad han kan lukkast i å skildre og forstå det som finn stad i musikkundervising som kulturell praksis. Det er på dette feltet eg ynskjer å medverke ved å sjå kunnskap i musikkutøving frå perspektiva til kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap. I kva grad me kan seie noko om det som er viktig? Og om me *kan* seie noko om det, *korleis* kan med seie det?

### **Grensestanging**

Wittgenstein skifta standpunkt. Etterkvart meinte han ikkje lenger at ein skulle teie om det ein ikkje kunne uttrykke i eit presist og logisk språk. I ein diskusjon Wittgenstein hadde med Friedrich Waismann i 1929 seier Wittgenstein:

Mennesket har en tilbøyelighet til å løpe storm mot språkets grenser. Tenk f.eks. på vår undren over at noe eksisterer i det hele tatt. Denne undren kan ikke uttrykkes i form av et spørsmål, og det finnes heller ikke noe svar. Alt det vi gjerne vil si, kan *a priori* bare være meningsløst. Likevel løper vi storm mot språkets grenser ...

[T]endensen, stormløpet *viser hen til noe*. (Waismann, 1967, s. 68–69; i Johannessen 1994, s. 12–13, Wittgenstein sine uthevingar)<sup>1</sup>

Etter denne utsegna av Wittgenstein skriv wittgensteineksegeten Kjell S. Johannessen:

Alt det som er viktig for oss, alt det verdifulle i menneskenes liv, kan vi ikke utsi. ... Likevel kan vi ikke avholde oss fra å fortsette vår hodeløse gjerning. Og ikke bare det, vi har sogar plikt til igjen og igjen stange hodet mot språkets grenser. For selve virksomheten som sådan viser hen mot noe som ikke kan sies på en annen måte. ... Det uutsigelige er en realitet i våre liv. Vi kan ikke opphøre å gestikulere i retning av det, selv om vi vet at det er fåfengt. (Johannessen, 1994, s. 13)

Eg ser arbeidet mitt som ei stanging mot grensene til språket, eg vil vise til noko som er utafør språket ved å nytte språket. Om dette kjem i stand, at eg lukkast i å vise til noko me ikkje kan seie ved hjelp av språket, vil orda vere gjennomskinlege (transparente), som i eit dikt. Språket viser til, gestikulerer mot, det som ligg utafør språket, det som er verdfullt i liva våre, den kunnskapen eg som muskar og musikkelskar finn ‘crucial important’ i mi musikkpedagogiske verksemd og som eg kallar kunnskap i musikkutøving.

### Metodeval

Eg spør: Kva er kunnskap i musikkutøving? Det er ulike *måtar* å svare på dette spørsmålet, ulike tilnærmingar kan brukast. Den vanlege måten å få innsikt i kva kunnskap i musikkutøving er, er å lære å spele og syngje. Etter som åra går veks innsikta i kva det vil seie å spele fram, og innsikta til utøveren viser seg i spelet hans for lyttaren som har føresetnader for å forstå spelet. Dei som spelar er ikkje ekspertar i å språkleg artikulere spelinga, dei er ekspertar i å spele, på same måte som ein god lærar er ekspert i å undervise og ikkje i å forklare/språkleg artikulere til ein forskar eller ei forsamling korleis han underviser. Han og ho som er god å spele og ekspert i å undervise, eller ekspert i forsking eller i noko anna, har ikkje sjølv språkleg artikulert tilgang til ekspertkunnskapen sin, kunnskapen kan omtalast som taus eller innforstått.

En sjåfør dokumenterer sine kjørekunnskaper ved å kjøre sikkert og håndtere farlige situasjoner på en trygg og overbevisende måte, ikke ved å gi vidløftige beskrivelser av sin kompetanse. Dette gjelder imidlertid alle felter hvor alternative uttrykksmodi gjør

---

<sup>1</sup> Sagt i ein kommentar til Heidegger sine omgrep ‘væren’ (bokmål) og ‘angst’, men poenget her er ikkje desse omgrepa i seg sjølve, men korleis dei vert brukt som døme for å vise ei allmenn innsikt.



seg gjeldende, ikke minst yrkeskunnskaper og det estetiske erfaringsområdet.  
(Johannessen, 1997, s. 4)

Det personlege grunnlaget for lærargjeringa, lærarens sin praksisteori eller praktiske yrkesteori, vert i didaktisk litteratur omtala som «relativt usammenhengende, motsetningsfull og mangelfull, og store deler av den er taus eller innforstått» (Hanken og Johansen, 1998, s. 54, med referanse til Lauvås og Handal, 1990). Hanken og Johansen viser til tre undersøkingar som kan tyde på at praktiske yrkesteoriar er individuelle, også innafor same musikkpedagogiske verksemd og same institusjon (ibid., s. 54).

I historisk og kulturelt formidla undervisningstradisjonar, slike eg sjølv inngår i, framstår ikkje grunnlaget for praksisen som usamanhangande, motsetnadsfullt og mangelfullt, det er tvertimot nettopp kjenneteikna av meining, samanheng og heilskap, og meir av fellesskap, intersubjektivitet, enn av individualitet, *samstundes* som det kan vere taust eller innforstått. At det ser annleis ut i vitskaplege undersøkingar kan skuldast intervjuobjekta si manglande evne til språkleg framstilling og/eller manglande evne hjå forskaren til å tolke resultata rett, til å sjå den irreducible meininga orda gestikulerar mot. Eg har erfart at dugande lærarar kan verte paralyserte og uttale tøv når dei skal seie noko om si eiga undervisningsverksemd.<sup>2</sup>

Kva som gjer meining og framstår som ekte og heilskapleg er kontekstuelst konstituert og kan fort skifte. Då eg arbeidde i ein musikkskule hadde me fagleg møteverksemd om fredagsføremiddagane. På vitjing kom foredragshaldarar som skulle inspirere og utvikle oss som musikkpedagogar. Ved fleire høve var temaet kommunikasjon og samhandling der det inngjekk praktiske øvingar. Kommunikasjonen mellom ulike ekspertar på vitjing og oss tilsette enda stundom opp med forvirring og aggresjon, dei forstod ikkje oss og me forstod ikkje dei, det sosiale klimaet og kommunikasjonen vart dårleg, opplevinga var relativt usamanhangande, motsetnadsfull og mangelfull. Etter desse opprivande møta gjekk me på kafé og snakka fortruleg om elevane våre, utveksla erfaringar, hørde på andre sine problem, ga råd og støtta kvarandre. På kaféen var kommunikasjonen kjenneteikna av meining, samanheng, heilskap og intersubjektivitet, av felles forståing. Nokre år seinare kom eg tilbake til den same musikkskulen og skulle vere foredragshaldar ein fredag. Eg snakka om didaktiske kategoriar

---

<sup>2</sup> Johannessen (1999, s. 123–125), med referanse til Göranson (1990, s. 24–31), fortel om problema som oppstod då ein *dataekspert* som skulle få *ingeniørar* til å verbalisere ykeskunnskapen sin. Dataeksperten spurte seg: «Skall jag fortsätta att pressa mitt offer på besked som han troligtvis ändå inte kan ge, eller skal jag nöja mig med hans ludiga formulering och försöka finna svar på mina frågor någon annanstans?» (Göranson, 1990, s. 27. I Johannessen, 1999, s. 124).

og didaktisk relasjonstenking. Ein tidlegare kollega og framstående musikal og musikkpedagog sa til meg i forbifarten etter at fagsamlinga var over: – *Du Tom ... hmm ... eg tykte du var betre på kaféen.*

Målsetjinga mi er å artikulere og sette ord på kunnskapen i musikkutøving. Eg må ikkje å måle og telje eller intervjuje personar som har denne kunnskapen for å få tak i han, eg vel å tru eg har kunnskapen sjølv i stor nok grad til å han kan fungere som tilstrekkeleg empiri og refleksjonsgrunnlag for arbeidet, eg er *deltakar i* og ikkje *tilskodar til* den kulturelle praksisen musikkutøvinga er. Det eg treng er hjelp til å sette ord på og analysere kunnskapen. For å få eit språk til å kunne seie noko om kunnskap i musikkutøving har eg vald å bruke skriftlege kjelder som eg finn artikulere på gode måtar den meiningsfylte livsverda eg kjenner som musikal og intrumentalpedagog.

### Kjeldeval

Startpunktet fann eg i Wittgenstein og Johannessen. Wittgenstein har vorten sett som opphavet til både den logisk-empiristiske tradisjonen i vitenskapsfilosofien, noko han sjølv tok avstand frå, og som opphavet til det som Johannessen (1996, s. 117) kallar «Den vitenskapsfilosofiske tradisjonen fra Wittgenstein». I denne tradisjonen finn me vitenskapshistorikaren Thomas S. Kuhn (1922–1996) som ved å nytte paradigmeomgrepet relativiserer vitenskapleg verksemd, kulturelt og spesielt historisk.

I norsk pedagogisk og fagdidaktisk litteratur finn me Wittgenstein omtala saman med Michael Polanyi, i samband med *taus kunnskap*, eit omgrep som Polanyi eksplisitt nyttar ('tacit knowledge'). Forpostfektingar i skriftene til Polanyi gjorde meg overtydd om at han òg ville kunne hjelpe meg med å artikulere kunnskap i musikkutøving. Kuhn hadde lese Polanyi og omtalar Polanyi i *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) i samband med at eit vitenskapleg paradigme eksisterer utan eit fullstendig sett av eksplisitte reglar:

Michael Polanyi has brilliantly developed a very similar theme, arguing that much of the scientist's success depends upon 'tacit knowledge', i.e., upon knowledge that is acquired through practise and that cannot be articulated explicitly. (Kuhn, 1962, s. 44)

Skriftene til Wittgenstein, og skriftene til Polanyi frå 1930-talet og frametter, er filosofisk-epistemologiske. Dei skildrar allment kva kunnskap er og korleis kunnskap kjem i stand. Wittgenstein og Polanyi problematiserer eksplisitt språket si rolle i kunnskapen, og er difor nyttige for meg når eg ønskjer ved å seie noko om kunnskap i musikkutøving ved å nytte

språket. Wittgenstein peikar utover språket ved å nytte omgrepet det uutseielege og ved å leggje vekt på at den språklege meininga er konstituert av bruken. Polanyi peikar utover språket ved å nytte mellom anna omgrepet ‘the tacit dimension’.

I nordisk musikkdidaktikk vert kunnskap problematisert i forhold til musikkfaget. Andreasen (1979) ser musikkfaget mellom anna som eit kunstfag og eit handverksfag. Mykje av forma og dei fleste emna frå Andreasen (1979) utdjupar og vidareutviklar Nielsen (1994, 1998). Nielsen (ibid.) framstiller basisen i musikkfaget ved å nytte ein akse frå kunst via handverk og kvardagskultur til vitskap. Kunstdimensjonen kallar han ars-dimensjonen og vitskaps-dimensjonen scientia-dimensjonen. På latin tyder ars kunst og kunne og scientia viten (Nielsen, 1994, s. 106–107). «Ars-dimensjonen omfattar vår sanse- og erfaringsmessige omgang med musikk som klingende fenomen, mens scientia-dimensjonen representerer de intellektuelle og verbalspråklige sidene ved musikk som kunnskapsområde» (Hanken og Johansen, 1998, s 181–182). Av siterte Geir Johansen vart eg gjort merksam på appliseringa mi av den Wittgensteinbaserte praksisfilosofien til Kjell S. Johannessen på musikkutøving viste likskapar med engelske Keith Swanwick si artikulering av kunnskap i musikk som ‘intuition’ og ‘analysis’ (Swanwick, 1994).

Som kjelder eg vil nytte som reiskapar i artikulering av kunnskap i musikkutøving har eg no fire: filosofane Ludwig Wittgenstein og Michael Polanyi og musikkpedagogane Frede V. Nielsen og Keith Swanwick. Filosofane utmerkar seg ved originalitet og tilsynelatande sjølvstendig utvikla tankerekker. Musikkpedagogane bygger begge på filosofi, Nielsen på kontinental hermeneutikk og fenomenologi (Nielsen, 1998, s. 129). Swanwick brukar den italienske historikaren, humanisten og (kunst)filosofen Benedetto Croce (1866–1952) som hjelp i å artikulere kunnskap i musikk – ‘musical knowledge’.

Motivasjonen min for å nytte kjeldene er ulik. Wittgenstein, og etterkvart Polanyi, ser eg som dei mest sentrale, fruktbare og i musikkpedagogikken nyskapande kjeldene, Wittgenstein særleg i høve til estetisk erkjenning, og Polanyi i høve til å analysere praktisk og teoretisk kunnskap som tame. Nielsen er sentral i norsk musikkpedagogikk i dag og har levert eit grundig musikkdidaktisk arbeid i boka *Almen Musikdidaktik* (1994, 1998). Kjelda eg brukar av Swanwick, *Musical knowledge Intuition, analysis and music education* (1994), formidlar mellom linjene at forfattaren er fortruleg med kva Nielsen ville omtale som ars-dimensjonen, Wittgenstein som det uutseielege og Polanyi som ‘the tacit dimension’. Dette gjorde at interessa mi for Swanwick steig etterkvart, sjølv om boka er ei uvand samanstilling av empiriske kvantitative undersøkingar og filosofisk estetikk frå tidlegast på 1900-talet.

Aktuelle kjelder eg har vald vekk som hovudkjelder, er mellom andre filosofen Martin Heidegger, som skriv poetisk om å vere *fortruleg*, mellom anna i «The origin of the work of Art» (1960). John Dewey er aktuell i problematikken som 'pragmatisk' filosof og med boka *Art as experience* (1934). I høve til innhald i og målsetjing for musikk som skulefag kan Bennett Reimer (1970) og David J. Elliott (1995) sterkt forenkla verte sette som respektive advokatar for skulefaget musikk som eit lyttefag og eit spelefag. Reimer (1970, s. 123) ser musikk som estetisk erfaring og det allmenne musikkfaget som eit perseptivt fag med oppøving av musikkestetisk sensibilitet i høve til musikkverk som målsetting. Elliott ser musikk som menneskeleg praksis: «[W]hat music is, at root, is a human activity» (Elliott, 1995, s. 39), og innfører omgrepet 'musicing' for å flytte fokuset frå musikk som verk/objekt til musikk som musikkutøving eller musisering. «... musicing reminds us that performing and improvising through singing and playing instruments lies at the heart of MUSIC as a diverse human practice» (ibid., s. 49).

Elliott kallar *Music Matters* (1995) for ein praksisfilosofi, 'a praxial philosophy', og nemner Aristoteles sitt omgrep praxis i *Poetics* (350 f.Kr/1967)/*Om diktekunsten* (350 f. Kr./1989) og Alperson (1990) som kjelde til uttrykket. Eg forstår Elliott (1995) sin vitskaps-teoretiske ståstad som heimehøyrande i den vitskapsfilosofiske tradisjonen frå Wittgenstein som vektlegg ei pragmatisk oppfatning av korleis meining kjem i stand. Både Elliott og Johannessen brukar omgrepet *praksisfilosofi*, på ulike kontinent og tufta på ulike kjelder, men som eg ser det, med stort slektskap i innhald. Elliott frontar sin praksisfilosofi mot den tradisjonelle estetikken, mens Johannessen ser verknaden til Wittgenstein som endring eller brot *innafor* estetikken. Eit brot som starta med Morris Weitz sin artikkel «The Role of Theory in Aesthetics» frå 1956, der Weitz med referanse til Wittgenstein avviser den tradisjonelle *essensialistiske* kunstfilosofiske/estetiske problemstillinga om kva kunst er, og erstattar denne med å spørje kva slags omgrep kunst er – kva funksjon kunstomgrepet har i praktisk bruk. Eg ser likskapar mellom Weitz sitt oppgjer med den tradisjonelle kunstfilosofien og kritikken til Elliott av musikkestetikken til Reimer. Begge kritikkane er tufta på ei pragmatisk vitskapsfilosofisk vending.

### **Analysekategori**

Eg vil artikulere kunnskap som utfaldar seg i song og spel, denne kunnskapen kallar eg kunnskap i musikkutøving. Kunnskap i musikkutøving er ikkje ein kvardagsleg talemåte, det er eit konstruert uttrykk for å fange inn ein særskilt kulturell praksis. I daglegtale vert dette

området omtala i vendingar som: *-Han kan spele piano, -Ho kan verkeleg synge*. Tilskrivning av kunnskap i undersøkingsområdet mitt blir stundom nytta av personar som sjølve har lita innsikt i den aktuelle kunnskapen. Etterkvart som eit kunnskapsområde opnar seg for oss og me forstår at fjellet er utan topp, blir me meir varsame med å seie at me sjølve eller andre ‘kan spele’ det aktuelle instrumentet. For dei unge elevane mine kan eg spele piano når eg akkompagnerer dei, dei tykkjer eg er flink til spele piano, men sjølv veit eg at kunnskapen min i pianospel er ein dråpe i kunnskapshavet pianospel utgjer. Den musikalske forståinga mi er utvikla lenger enn eg evnar å uttrykke ved å nytte pianoet. I skulen snakkar dei om at no *kan* den og den eleven lese og skrive, noko dei ikkje kunne for nokre år sidan, samstundes kan prislønna forfattarar lura på om dei ‘kan skrive’. Kva omgrepsinnhald språksymbolet *kan* viser til, avheng av kven som nyttar språksymbolet og i kva samanhengar det blir brukt i, dette i motsetnad til den tradisjonelle oppfatninga av omgrep som ahistoriske og brukaruavhengige (Johannessen, 1997, s. 2).

Å kunne noko, å ha kunnskap i noko, inneber ei rad fellesdrag som til saman konstituerer kunnskapsområdet, samstundes som personar som praktiserer verksemda, som spelar eller skriv eller les eller gjer noko anna, gjer dette med ulik kvalitet. Med ulik kvalitet forstår eg at måten verksemda blir praktisert på er ulik, me spelar på ulike måtar. Med ulik kvalitet meiner eg òg at måten me spelar på kan vurderast som meir eller mindre verdfull innafor kulturelt etablerte normer. I kvardagsspråket er det utbreidd å vurdere musikkutøving i høve til kva nivå ho er på, kor flink personen er til å spele og synge. Kunnskap i musikkutøving er samanfallande med meininga som ligg i tilskrivninga av det ‘å kunne spele eller synge’, slik dette uttrykket blir brukt i daglegtale. Det er kva dette vanlege kvardagsuttrykket *viser* til eg vil trengje inn i.

Ser me nærare på uttrykket ‘kunnskap i musikkutøving’, finn me at det inneheld tre ord som ber meining på eiga hand, *kunnskap, musikk* og *utøving*, dessutan *i* som saman med *utøving* gjev eit dynamisk perspektiv. I arbeidet med å analysere kjeldene brukar eg desse omgrepa som vegvisarar i arbeidet med å artikulere kunnskap i musikkutøving. Eg er for det første på leiting etter kva kjeldene seier om *kunnskap*, om tilhøvet mellom kunnskap og språk og om tilhøvet mellom kunnskap og utøving, utøving då forstått som handling og som praksis. Dette resulterer i ei framstilling av kjeldene sitt kunnskapssyn eller epistemologi. For det andre er eg på jakt etter kva kjeldene seier om *musikk*, kva musikk syn dei har, eventuelt om dette fell inn under eit allment kunstsyn/ein allmenn estetikk. For det tredje ynskjer eg òg å framstille kva kjeldene seier om *læring* og undervising, om formidling og kommunikasjon av kunnskap. I høve til eigenarten til dei fire hovudkjeldene måtte eg etterkvart modifisere dette skjemaet, noko eg kjem inn på i slutten av 3. kapittel.

**Arkitekturen i arbeidet**

Eg freistar å gje ei verbalspråkleg framstilling av kunnskapen som verkar i musikkutøving ved å nytte kva i hovudsak fire skriftlege kjelder seier om kunnskap og handling, musikk og læring. Før eg går laus på hovudkjeldene i 4.–7. kapittel, vil eg i 2. kapittel kort gjere greie for kva eit omgrep kan vere, for omgrepa kunnskap og musikk, og kva eg forstår med kunnskap i musikkutøving, og deretter i 3. kapittel greie for den vitenskaplege metoden eg brukar. Etter kapitla med hovudkjeldene samanliknar eg kjeldene i 8. kapittel, før eg avsluttar i 9. kapittel.

Om ikkje anna er opplyst, er alle sitata gjevne att i original form. Det vil seie med original kursivering og originale understrekingar, parentesar og fotnotar. Referansen vert oppgjeven etter sitata i vanleg parentes: ( ), òg der sitatet inneheld vanlege parentesar.

## 2. OMGREP, KUNNSKAP OG MUSIKKUTØVING

Kva er ‘kunnskap i musikkutøving’? Kva er dette eg undersøker? Målsetjinga mi no er å kommunisere kva eg forstår og meiner med kunnskap i musikkutøving. Når eg vil seie noko om kunnskap i musikkutøving slik dette fenomenet utfaldar seg i livsverdene våre, er ikkje den primære målsetjinga å seie noko om kva ord tyder, som i ein tradisjonell definisjon, men noko om det som orda representerer, viser til og er ein del av.

I dette kapitlet vil eg først utdjupe omgrepa kunnskap og musikk, før eg ved ei rad utsegner viser til den verda kunnskap i musikkutøving er. Omgrepa *kunnskap* og *musikk* vert forstått ulikt både i eit synkronisk/historisk og diakronisk/samtidig perspektiv. Me kan tale om ulike musikksyn i samtida vår, og ulike musikksyn opp gjennom tidene, på same måte kan me tale om ulike syn på kunnskap i samtida og opp gjennom tidene. Eg kunne her, for å klargjere min eigen omgrepsbruk, gjeve ulike historiske og samtidige definisjonar på desse omgrepa og klargjort kva definisjonar eg vel å bruke. Men eg tar det ikkje for gjeve at meiningsinnhaldet i ‘kunnskap i musikkutøving’ eller i omgrepa kunnskap, musikk og utøving kvar for seg kan fangast på fruktbart vis i ein tradisjonell ahistorisk og brukaruavhengig definisjon av eit omgrep (Johannessen, 1997). Eg vil difor først problematisera det å definere og kva eit omgrep er.

### Definering og omgrep

Å definere inneber å gje ei forklaring av eit ord eller eit omgrep. Me har definisjonar av ulike slag, definisjonen kan vere ein påstand om kva eit uttrykk tyder og korleis det *vanlegvis vert brukt*. Ein slik definisjon vert kalla ein *bruksmåtedefinisjon* (Næss 1975/1996, s. 68) No vert ikkje uttrykket ‘kunnskap i musikkutøving’ brukt noko særleg i daglegtale, det er eit uttrykk eg

har konstruert for å fange inn ein særskilt kulturell praksis. Omgrepa kunnskap, musikk og utøving vert derimot mykje brukt kvar for seg i ulike kontekstar.

Ein annan type definisjonar seier noko om korleis eit uttrykk *skal eller bør nyttast*, ein slik normativ definisjon kallar Arne Næss (ibid.) ein *regelgjevande definisjon*. Slik definisjonar vil søke å avgrense mogelege tydingar av omgrepet, slik at bruken av omgrepet vert meir eintydig og kommunikasjonen der omgrepet inngår klårare. Det er slike definisjonar me traktar etter i vitskaplege arbeid for å bli presise og kommuniserer mest mogeleg eintydig. Ein regelgjevande definisjon av ‘kunnskap i musikkutøving’ kan vere:

*Kunnskap i musikkutøving er å uttrykke musikalsk mening ved å nytte musikkinstrument og songstemme.*

Denne definisjonen seier noko om korleis ‘kunnskap i musikkutøving’ vert nytta av meg. Men kva inneber det å uttrykke musikalsk mening ved å nytte ein trombone eller ei bassrøyst? Når eg skriv *uttrykke* tyder det at eg har eit ekspresjonistisk kunstsyn? Og kva kan reknast som musikalsk mening? Musikalsk mening er eit vagt og abstrakt omgrep. Og kva er eit musikkinstrument? Er eit grytelokk eller ein leikegitar i plast eit musikkinstrument? Og kvar går grensene for kva som kan reknast som songstemme, er det noko alle har, eller berre einskilde? Spørsmåla syner at definisjonen reiser nye spørsmål knytt til omgrepsinnhaldet i orda som inngår i definisjonen.

Bruken av ord og uttrykk i daglegspråket kan arte, utvikle og endre seg slik at eventuelle eksisterande regelgjevande definisjonar ikkje lenger stemmer med bruksmåtane. Me kan seie at regelen ikkje samsvarar med bruken, eller at teorien ikkje stemmer med praksisen. Dette problemet kan me sjå på ulike måtar. Ein måte å sjå det på, er at bruken er feil, folk brukar orda og uttrykka feil. Frå eit anna perspektiv kan me sjå den regelgjevande definisjonen som forelda eller irrelevant og ikkje i takt med samtida og den nye kulturelle praksisen, som ikkje er tilfeldig men bygd på nye (enn så lenge) uformulerte teoriar/reglar. Forholdet vert fanga opp i følgjande utsegn: – *Når mange nok har gjort ‘feil’ lenge nok blir det rett*. Eit aktuelt pågåande døme er samanfallet av sj-lyden og kj-lyden i norsk språkbruk, enno er dette feil, men om utviklinga breier om seg vil nok uttalereglane tilpasse seg bruken. Kva som er språkleg rett og gale er historisk konstituert og i kontinuerleg endring (Vangsnes, 1999).

Problemet kan òg eksemplifiserast frå fagområdet musikkdidaktikk, der lærebokforfattarar på den eine sida ynskjer eit eintydig omgrepsapparat, «et felles pedagogisk språk og en felles pedagogisk forståelsesramme» (Olseng, 1994, s. 35) for å kunne utdanne profesjonelle



lærarar, men på den andre sida ynskjer å ta omsyn til omgrepsbruk blant praktiserande musikkpedagogar (Hanken og Johansen, 1998, «Det besværlige metodebegrepet», s. 78–80).

Å skape eit vitenskapleg språk som ikkje er upresist og mangetydig slik som daglegspråket, har vore uttalte målsettingar opp gjennom vitenskapshistoria, frå det aksiomatiske vitenskaps-idealet hjå Aristoteles (384–322 f.Kr.), via filosofen og matematikaren Gottfried Wilhelm Leibnitz (1646–1716) som meinte at det var trong for eit universelt språk, *characteristica universalis*, «hvor all vitenskapelig kunnskap kunne fremstilles og formidles uten noen som helst form for fordreining» (Johannessen, 1996, s. 56), til den logisk-empiristiske tradisjonen i vitenskapsfilosofien som starta med Wienerkretsen på midten av 1920-talet. Frå 1950-talet kom det sterk kritikk mot eit slikt vitenskapsideal, «tiden var moden til å gjøre opprør mot det man opplevet som en altfor snevert formalistisk og virkelighetsfjern oppfatning av vitenskapenes natur» (ibid., s. 122).

Eg ser omgrepsinnhaldet i orda som noko tid- og stadkonstituert utan skarpe grenser. Omgrepa har ein meir og mindre tydeleg ‘definert’ kjerne med stadig svakare gråsoner rundt seg. Kva som er sentrum og kva som er periferi i omgrepet er i endring. Ein perifer del av omgrepsinnhaldet kan vekse og få tyngd slik at sentrum i omgrepsinnhaldet vert trekt og gradvis flytta mot den veksande periferien, som etterkvart kan komme til å utgjere det nye tyngdepunktet i omgrepsinnhaldet. Dette kan samanliknast med korleis innhaldet i eit universitetsfag eller eit fag i skulen vert endra. Me finn endringar i pensumlister ved universiteta og endringar i innhaldet i skulefaga. Debattar har vore knytt til om universitetsfaget norsk/nordisk skal gje plass for populærkultur som vekeblad og teikneseriar til fortrensel for dei som nokon meiner er dei beste bøkene, dei som fortener å verta kanoniserte. Debattinnlegg i denne problemstillinga gav Harold Bloom med *The Western Canon* (1994).<sup>3</sup>

Det vert diskutert kva plass vestleg kanonisert kunstmusikk skal få, i høve til andre typar musikk, i musikkfaget i skulen og i musikk lærarutdanninga. Even Ruud (1996) gjev argument for populærmusikk. Så sjølv om faget heiter det same, har same språklege symbol, kan faginnhaldet, kva språksymbol viser til, vera endra. *Atom* tydde på gresk udeleleg, men atomet vert no forstått som deleleg og samansett av meir enn 200 subatomære partiklar og deira antipartiklar. Atom har ei anna meining no enn før. Etterkvart som dei fann og finn ut meir om atomet, vert oppfatninga av kva eit atom er endra, men dei finn det likevel høveleg å nytte same

---

<sup>3</sup> Boka presenterer dei ifølgje Harold Bloom 26 viktigaste vestlege diktarane gjennom tidene. William Shakespeare (1564–1616) er nr. 1, Henrik Ibsen (1828–1906) er nr. 17.

språksymbol. Omgrepssinnhaldet, meininga språksymbolet viser til, har endra seg, men språksymbolet er det same.

Det kan kanskje synast uhøveleg og vitskapleg upresist å sjå omgrepssinnhaldet i orda som utan skarpe grenser. Men eg ser det som den einaste fruktbare vegen å gå om eg skal kunne seie noko meiningsfylt om det som er viktig og avgjerande i det levande og kontingente kunnskapsområdet eg ser musikkutøving som.

Johannessen (1997) meiner at om me lar heile filosofihistoria spele med, finn me at omgrep blir brukt på minst fire ulike måtar: språkleg, epistemologisk, medvitsmessig og handlings-messig:

– I *språklig* henseende godtar vi å karakterisere et begrep som et rimelig klart avgrenset betydningsinnhold uttrykt ved en språklig betegnelse

– I *epistemologisk* henseende sies et et begrep å fastholde det som for språksamfunnet fremstår som kjernen i det begrepne fenomen. Det uttrykker vår forståelse av tingenes natur.

– I *bevissthetsmessig* henseende betraktes et begrep som et mentalt griperedskap, et redskap som vi gjør bruk av for å skape orden og sammenheng i virkeligheten og på den måten gjøre den forståelig.

– Og i *atferdsmessig* henseende har begreper et handlingsmessig uttrykk. Vi øves opp til å *utføre* visse ting på bestemte måter. Disse handlemåtene er medbestemmende for det begrepne fenomenets identitet. (Johannessen, 1997, s. 4)

Johannessen nemner svake sider ved dei tre første måtane å sjå eit omgrep på: Den tradisjonelle logisk-semantiske måten å *språkleg* definere på saknar dimensjonane dannelsesforløp, historisitet og kontekst. Den *epistemologiske* omgrepsforståinga kan leie og har leidd til ein ontologi der omgrepet får sjølvstendig eksistens, universalistriden i mellomalderen var om dette tilhøvet (ibid. s. 4-5). Å sjå omgrep i eit individuelt *medvitsmessig* perspektiv kan vere villeiande av di eit omgrep i sin natur er noko allment.

Den sistnemnde forståinga av kva eit omgrep er kallar Johannessen eit *pragmatisk-konstitutivt* syn på kva eit omgrep er (naturen til omgrepet), kjernen i dette synet er at «det grep et gitt begrep gir oss på verden [uttrykkes] primært og mest adekvat ... ved å blir *praktisert*»

(ibid., s. 6). *Kunnskap* er mestring av omgrep i praktisk handling. Og for å kunne få innsikt i kva kunnskap som ligg i omgrepet må me ha innsikt i korleis omgrepet vert *brukt*.

Me kan mestre omgrep i praksis, ha praktisk kunnskap, utan at me naudsynt kjenner til ordet som vert brukt som merkelapp om den praktiske kunnskapen. Elevane mine har sagt til meg: – *Eg veit korleis det skal spelast, men eg veit ikkje kva det heiter.*

Me kan ha kunnskap utan at ein kan setje ord på kunnskapen, men skal slik kunnskap kallast eit omgrep? I ei tradisjonell logisk-semantisk forståing av eit omgrep vert omgrepet sett som ein meiningsmessig storleik som er *naudsynt* knytt til eit språkleg uttrykk (Johannessen, 1997, s. 2). Hanken og Johansen (1998) meiner me kan ha kunnskap, meiningsmessige storleikar, utan at me har ein språkleg merkelapp på dei, og omtalar slik kunnskap som omgrepsmessig kunnskap: «Men det at vi *kan* et musikalsk begrep innebærer ikke nødvendigvis at vi kan *symbolet* for begrepet i form av ord, notasjon eller lignende» (Hanken og Johansen, 1998, s. 182). Her vert omgrepet omgrep brukt om kunnskap utan språkleg eller anna symbol. Hanken og Johansen gjer rom for å bruke omgrepet *omgrep* om kunnskap utan språkleg eller anna symbol.

Her har me ulike syn på om omgrep naudsynt er knytt til ein språkleg eller anna symbolsk merkelapp. Om me omtalar kunnskap som ein meiningsmessig storleik eller som innhaldet i eit omgrep, finn me at tilhøvet mellom symbol og kunnskapsmessig omgrepsinnhald kan framstå i tre konstallasjonar der to av dei er kunnskap og ein av dei ikkje er kunnskap. Kunnskap føreset kunnskapsmessig omgrepsinnhald og kan og kan ikkje vere knytt til eit språkleg eller anna symbol. Kjennskap til språkleg symbol utan kunnskapsmessig innhald er ikkje kunnskap, det er tomme ord. Og har me kunnskap utan språksymbol, *kan* og *veit me meir enn me kan fortelje* ved å nytte verbalspråket.

Vanlegvis vert omgrep brukt i tydinga språkleg symbol, ordet, pluss omgrepsinnhaldet, sjølvmeininga. Når filosofen Immanuel Kant (1724–1804) seier at estetisk erkjenning er utan omgrep men likevel allmenn, brukar han omgrepet omgrep i tydinga *ord* pluss *omgrepsinnhald*. Den allmenne medvitsinnhaldet i estetisk erkjenning kallar Kant «begrepet om fremtredelsenes oversanselige substrat» (Kant, 1790/1995, s. 31), eit uttrykk eg forstår i meininga allment omgrep utan språkleg symbol. Kant brukte omgrepet omgrep i to tydingar, som noko allment som kan vera både med språkleg symbol (omgrep) eller utan språkleg symbol (‘begrepet om fremtredelsenes oversanselige substrat’). Når Hanken og Johansen omtalar ikkjесymboliserte musikalske meiningsmessige storleiker som omgrep, ser eg dette som samanfallande med Kant si forståing av estetisk erkjenning.

### Omgrepet kunnskap

Kunnskap kan og vert i pedagogikk framstilt knytta til didaktiske retningar tufta på Jürgen Habermas (1969) si tredeling av vitskapen i naturvitskap, åndsvitkap og samfunnsvitskap. Hiim og Hippe (1993) framstiller omtrentlig basert på denne inndelinga korleis synet på kunnskap og læring (i skulen) blir, tufta på naturvitskap, åndsvitskap/eksistensialisme og kritisk vitskap/marxisme. Det naturvitskaplege synet på kunnskap og læring vektlegg systematisk, trinnvis og kontrollerbar læring (ibid., s. 20), her ville det kanskje vore betre å nytte omgrepet eit formallogisk eller aksiomatisk syn på kunnskap og læring. Det åndsvitskaplege synet er hermeneutisk, noko som medfører at forståing og kunnskap alltid kan utviklas vidare (ibid., s. 21). Eit eksistensialistisk syn vektlegg at kunnskap er ...

... kunnskap *for* noen, og kunnskap som ikke har mening for eleven, har ingen verdi for vedkommende. Læreren oppgave er å forstå, møte eleven og tilrettelegge for meningsfylt læring for den enkelte elev. Læringen er en personlig, subjektiv prosess hvor følelser, forståelse og handling virker sammen

(Hiim og Hippe, 1993, s. 23).

Eg merkar meg at i sitatet er handling inkorporert i kunnskapsdanninga, samstundes som eg stiller meg kritisk til at kunnskapsdanning eller læring i for stor grad vert sett som ein personleg og subjektiv prosess, eg ser kunnskapsdanning eller læring som ein sosial og intersubjektiv prosess. Det må òg vere eit siktemål å respektere og sjå verdien av det me ikkje forstår, då det elles vil være svært lite kunnskap me ser som verdfull. Det kritiske synet på kunnskap vektlegg at kunnskap er makt, og det gjeld å la elevane få del i makta (ibid., s. 25).

Hiim og Hippe artikulere si eiga meining, dei er tilhengarar av eit *fleirdimensjonalt* syn på kunnskap og læring i skulen, og opnar for eit vidt kunnskapsomgrep der det «er snakk om balanse mellom subjektive, objektive og relative sider ved kunnskapen, og mellom følelsemessige, intellektuelle, handlingsmessige og sosiale sider ved elevenes læring» (ibid., s. 37).

Hanken og Johansen (1998) gjer seg også til talspersonar for eit vidt kunnskapsomgrep: «For å kunne anerkjenne alle former for kunnskap i musikk, forutsettes det at vi forlater kunnskapsbegrepet i snever forstand. Vi må bruke det *vidt* ... » (ibid., s. 185).

Gunn Imsen (1998) gjev òg ei rad innfallsvinklar til kunnskap i kapitlet «Hvilken kunnskap skal skolen formidle?» (ibid., s. 214–245). Her vert kunnskap perspektivert ut i frå akademisk tradisjon, erfaring (med referanse av Frede V. Nielsen), kulturell innleving (med referanse til taus kunnskap og Polanyi), den estetiske dimensjonen, den normative dimensjonen,

kunnskapssosiologi og feminisme. Denne framstillinga vitnar òg om eit vidt kunnskapsomgrep. Imsen (ibid., s. 219–220) refererer til mellom andre Wittgenstein og Johannessen (1984) under overskrifta «Mangfoldet i skolens kunnskapsinnhold», men ho har sjølv etter mi meining ei snever oppfatning av Johannessen sine kategoriar fortruleg kunnskap og tame, når ho nevner kunnskapens estetiske dimensjon som eit tillegg til desse kategoriane (Imsen, 1998, s. 220). Ho refererer til Johannessen (1984) der nettopp estetisk kunnskap blir brukt i uttleiinga av kva fortruleg kunnskap er: «... musikkstykkets klang ved en bestemt fremførelse [er] en ... slags kunnskap som vi mest dekkende kan kalle *fortrolighetskunnskap*» (Johannessen, 1984, s. 49).

Det eg kan slå fast, er at i desse bøkene sine handsamingar av kunnskap vert det argumentert for og vist fram kunnskapen sine mange sider, og eg er som Hanken og Johansen tilhengjar av å nytte eit vidt kunnskapsomgrep i musikk.

I høve til Imsen (1998) sine tilnærmingar til kunnskap perspektiverer arbeidet mitt kunnskap frå (humanistisk) akademisk tradisjon, i og med at det er teksttolkande, frå kulturell innleving, noko både og Wittgenstein og Polanyi vektlegg, og frå den estetiske dimensjonen (musikk). I lita om noko grad perspektiverer eg eksplisitt kunnskap frå normative/etiske, kunnskapssosiologiske og feministiske perspektiv.

Dette var ei perspektivering av syn på definering og omgrep generelt, og på omgrepet kunnskap spesielt. Det andre hovudomgrepet eg vil gjera litt nærare greie for er omgrepet musikk.

## Omgrepet musikk

Musikk vert i *Nynorskordboka* definert som «(kunsten å setja saman eller framføre) tonar i ein estetisk heilskap av rytme, melodi og harmoni». Omtrent same definisjon finn me i *Encyclopædia Britannica*. Musikk er:

... the art concerned with combining vocal or instrumental sounds for beauty of form or emotional expression, usually according to cultural standards of rhythm, melody, and, in most Western music, harmony. Other major components of musical sound include tone, timbre (tone colour), and texture (instrumentation). Although music involves sounds of all kinds and although there are no sounds that can be described as inherently unmusical, musicians in each culture have tended to restrict the range of sounds that they will admit.

(«Music», *Encyclopædia Britannica Online*, 2000)

Den norske definisjonen definerer musikk ved å nytte omgrepet *estetisk*. I definisjonen er problemet flytta til omgrepet estetisk. For å komma vidare må me ha ei forståing av kva som vert meint med estetisk, noko den filosofiske estetikken har vore oppteken av og komme med ulike forslag til sidan estetikk vart skild ut som eit eige filosofisk hovudområde på 1700-talet.

I den engelske definisjonen finn me sentrale estetiske omgrep: ‘beauty of form or emotional expression’, *det vakre i form* eller *kjensleuttrykk*, noko som peikar mot dei kunstfilosofiske hovudretningane ekspresjonisme<sup>4</sup> (kjensleuttrykk) og formalisme (form). Ekspresjonisme ser kunst som uttrykk for kunstnaren sine subjektive kjensler. Formalisme var i utgangspunktet motivert frå ynsket om å leggje vekt på verket i seg sjølv, og ikkje noko utafor det (Blocker, 1979, s. 145), som til dømes kunstverket som uttrykk for kunstnaren sine kjensler eller som symbol for allmennmenneskelege kjensler, eller som representerande ting i den fysiske verda. Eit mykje nytta døme på det siste, også kalla programmusikk, er tonediktet *Vltava* av Bedřich Smetana (1824–1884) som skildrar elva Vltava (Moldau).

Eg vel å ikkje gje ei detaljert oversikt over ulike musikksyn opp gjennom tidene, men nøyer meg med å vise til at me kan sjå og forklare musikk og kunst frå kunstnar/komponist og samtida hans eller hennar, frå verket i seg sjølv og dei som høyrer på det, eller frå dei som spelar og syng. Dei siste perspektiva finn me til dømes hjå Reimer (1970) og Elliott (1995). Eg ser ikkje avgjerande motsetnader mellom å utøve musikk og forstå musikk, du kan ikkje spele utan å forstå musikk, og du kan forstå musikk utan å utøve musikk. Men måtane å forstå på vil vere av ulik kvalitet.

### **Kunnskap i musikkutøving**

Nedanfor har eg formulert utsegner som viser til kulturnormative kunnskapsområde som konstituerer kunnskap i musikkutøving. Ingen av punkta er naudsynte for å kunne seie at personar har kunnskap i musikkutøving. Ein kan ha mykje kunnskap i musikkutøving utan å kunne lese notar, og ein kan ha eit sterkt musikalsk uttrykk i spelet sjølv om det ikkje er like reint<sup>5</sup> heile tida.

Kunnskap i musikkutøving er ulike kvalitetar av kunnskap hjå ein person, knytt til dei følgjande og andre kunnskapsfelt, strekpunkta er kulturkonstituerte, ufullstendige og overlappende. Eg ser kunnskap i musikkutøving som:

---

<sup>4</sup> Ekspresjonisme forstått i tråd med Blocker (1979, Kap. 3), det vil seie knytt til ulike epoker og kunststartar, og ikkje berre til ekspresjonisme i (fransk) målarkunst på slutten av 1800-talet.

<sup>5</sup> Reint forstått som normene innafor ein tradisjonsformidla oppføringspraksis.

*Å nytte instrumentet eller songstemme på ein særskilt oppøvd måte som reiskap i å uttrykke estetisk-musikalsk meining. Døme på slik kunnskap er:*

- Å produsere ulike tonehøgder og tonelengder*
- Å spele og synge reint*
- Å spele og synge rytmisk*
- Å imitere det ein høyrer ved å nytte instrument og stemme*
- Å kunne produsere ein særskilt klang og eit repertoar av ynskte klanger*
- Å setje saman klanger, tonehøgder og tonelengder i ulike konstallasjonar i ulike tempo*
- Å underordne dette i ei heilskapleg musikalsk meining*

*Å frasere og interpretare eit musikkstykk i ein særskilt stil. Døme på slik kunnskap er:*

- Å nytte til dømes anslag, vibrato, strøk og stemme på ulike måtar i spelet*
- Å på ulike måtar spele eller synge tonane samanhengande eller skilde*
- Å på særskilte måtar starte, gjennomføre og avslutte tonar*
- Å spele og synge med jamn eller ujamn puls*
- Å ha særskilde relasjonar mellom rytmen i det ein spelar og grunnpulsen*
- Å spele og synge med eit stilrett og samstundes personleg og nyskapande musikalsk uttrykk*
- Å underordne dette i ei heilskapleg musikalsk meining*

*Å lese notar eller andre symbolsystem. Døme på slik kunnskap er:*

- Å spele og synge etter notar*
- Å spele ved å nytte besifring*
- Å improvisere etter besifring*
- Å spele ved å nytte generalbassnotasjon*
- Å spele etter tabulatorsystem*
- Å spele og synge etter notar med eit stilrett og samstundes  
personleg og nyskapande musikalsk uttrykk*
- Å underordne dette i ei heilskapleg musikalsk meining*

*Å spele saman med andre. Døme på slik kunnskap er:*

- Å forstå, tilpasse, initiere og utføre den eigne musikalske  
funksjonen og den heilskaplege musikalske meininga i  
samspelet ved*
  - å sjølv spele og synge presist og initiere presisjon i samspelet*
  - å sjølv spele og synge balansert og initiere balanse i samspelet*
  - å tilpasse eigen intonasjon og initiere intonasjon i samspelet*
  - å tilpasse og initiere musikalsk uttrykk i samspelet*
  - å spele innafør ei særskilt felles tolking*
  - å improvisere innafør harmoniske og rytmiske rammer*
  - å spele og synge med eit stilrett og samstundes personleg og  
nyskapande musikalsk uttrykk*
- Å underordne dette i ei heilskapleg musikalsk meining*



---

Kunnskapen eg vil lyssette er ikkje språkleg, men språket inntek ei viktig rolle i korleis kunnskapen kjem i stand, vert praktisert og vert kommunisert i opplæring og i utøving. Eg skil ikkje mellom amatørmusikant og profesjonell musikal, eller mellom ekspert og novise, dei har alle *noko* kunnskap i musikkutøving, på ulikt nivå, i ulik grad og av ulik kvalitet.



### 3. FORSKINGSMETODE

#### Vitskap

Musikkutøvinga utfaldar seg konstituert av den aktuelle kulturhistoriske tradisjon og praksis, av tid og stad. Når eg freistar å seie noko om kunnskap i musikkutøving, er det mogeleg og høve til å nytte perspektiv og metodar frå ulike vitskaplege fagtradisjonar. Frå ei omskriving av uttrykket ‘kunnskap i musikkutøving’ til ‘epistemologi i estetisk praksis’, kan potensielt all tilgjengeleg kunnskap brukas som lyskjelde, då heile den fysiske verda, og den sosiale og åndelege verda i kulturen, implisitt er til stades i og konstituerer ein kvar menneskeleg praksis.

Musikkutøving er i utgangspunktet ei sosial verksemd og vart vanlegvis ikkje sett på som vitskapleg verksemd. Utøvande og skapande kunstnarleg verksemd i høgare musikkutdanning i Noreg vart først ved høgskulereformene i starten av 1990-talet inkorporert i høgskular og universitet. Litt før dei andre, men lenge etter opprettinga av Universitetet i Oslo i 1813, vart Norges musikkhøgskole oppretta som sjølvstendig vitskapleg høgskule i 1974.

Frå kva plass *pedagogikk* har i universitetssystema kan me omtale faget som samfunnsvitskapleg med samfunnsvitskapleg metode som reiskap. Musikkpedagogikk har musikk som basisfag, musikk som kunstverk er kulturelle åndsprodukt, slike vert vitskapleg granska av det som kallast det humanistiske eller åndsvitskaplege fagområdet. Om me nyttar Habermas (1969) si tredeling av vitskaplege erkjenningssinteresser i naturvitskap, åndsvitskap og samfunnsvitskap, vil musikkpedagogikk som omgrep og vitskapleg praksis logisk ha i alle høve to breie etablerte vitskaplege fagtradisjonar sine konvensjonelle metodepraksisar for handa, den åndsvitskaplege og den samfunnsvitskaplege.

Tilnærminga mi er heilskapleg og einskapleg, siktemålet er å forstå og forklare musikkutøving slik ho vert praktisert som ei *meningsfull* og samanhengande verksemd for utøveren i ein sosial kontekst. Tilnærminga er samstundes ei del- og breiddetilnærming av di kunnskap i musikkutøving vert delt opp i underorda einingar eller kategoriar, i og med at eg ser på det

kunnskapsteoretiske og handlingsmessige, det estetiske/kunstnarlege, og på didaktiske føringar. Men siktemålet er at det eg prøver å vise i og gjennom delar skal framstå og erkjennast som ein samanhengande og meiningsfylt heilskap, slik tonar vert songar og ord vert eventyr.

### **Kjeldegransking**

Eg brukar skriftlege kjelder som brilleglas når eg ser på kunnskap i musikkutøving. Korleis vil kunnskap i musikkutøving sjå ut i frå perspektiva til Wittgenstein og Johannessen, Polanyi, Nielsen og Swanwick og Croce? Og vil desse perspektiva vere fruktbare i ei verbalspråkleg artikulering av kunnskap i musikkutøving? Eg vil finne fram til kva kjeldene seier om kunnskap og handling/praksis, og kva dei seier om kunst og musikk, allment eller knytta til musikk- og kunstutøving. Kva kjeldene eksplisitt seier om undervising og læring vil somme stader direkte framkomme i skildringar av kunnskapssyn og musikkssyn, dette av di dei filosofiske kjeldene mine brukar døme på korleis læring kjem i stand i utleiingar. I somme høve brukar eg egne døme for å vise korleis eg tenkjer meg relevansen og tydinga det aktuelle området har for musikkutøving.

I framstillinga av kjeldene har eg som målsetjing å tolke dei med mest mogeleg av det opphavlege tydingsinnhaldet intakt, medviten om at å skrive, lese og gje att tekstar alltid har eit personleg historisk og kulturkonstituert innslag. Kjeldeforfattaren sin innforståtte kunnskapsdimensjon, forståingshorisont eller det ikkjepspråklege omgrepsinnhaldet i det han artikulerer språkleg, vert når eg les det erstatta av min innforståtte kunnskapsdimensjon, min forståingshorisont, mine ikkjepspråklege omgrepsinnhald, som personleg og kulturelt i varierende grad skil seg frå tekstforfattaren.

### **Hermeneutikk**

Eg brukar skrivne kjelder som reiskap i å lyssette kunnskapen som utfaldar seg i musikkutøving. Dei humanistiske faga (åndsvitskapen/humaniora) si verksemd går ut på å tolke og forstå det menneskeskapte: historia, kunsten, språka og idéane. Denne verksemda vert kalla *hermeneutikk* som vert utlagt som 'fortolkningskunst' (Johannessen, 1996, s. 152) eller 'forståelseslære eller fortolkningslære' (Krohg mfl., 1999, s. 202).

Hovudomgrep i hermeneutikk er *forståing*, *den hermeneutiske sirkelen* (spiralen, bogen), *del og heilskap*. Når eg fordjupar meg i ein del av ein tekst, vil eg etter denne fordjupinga forstå heilskapen i teksten på ein ny måte. I mitt tilfelle vil eg ved å fordjupe meg

i kjeldene, både som delar og som heilskapar, kunne sjå kunnskap i musikkutøving på ein ny måte. Kjeldene vil òg lyssette kvarandre. I hermeneutikk er me inne i ein fortolkande og forståande sirkel som prinsipielt er utan ende.

Den mest innverknadsrike hermeneutikaren i dag, Hans-Georg Gadamer (f. 1900) tar i hovudverket *Wahrheit und Methode* (1960) utgangspunkt i «det forhold at menneskets situasjon i verden er grunnleggende karakterisert ved at det er et *forstående* vesen i *praktisk* virksomhet» (Johannessen, 1996, s. 165). Den forståande og fortolkande praksisen eller aktiviteten utgjer *livsverda* til det einskilde menneske.

Gadamer ser tekstar som noko me som menneske møter, og desse tekstane får tyding for oss i høve til kva dei kan seie oss i vår livsverd i dag. «Å forstå en historisk hendelse eller tekst er, utfra Gadamer, å kunne *anvende* den på sin samtid» (ibid., s. 165). Å nytte ei (historisk) kjelde i forståinga av den aktuelle situasjon kallar Gadamer *applikasjon*. Det er det eg prøver å gjere, å nytte kjeldene i forståing av kunnskap i musikkutøving.

I møtet mellom tekst og lesar har begge det som Gadamer kallar ein horisont. Horisonten er føresetnadene som lesaren har for å forstå teksten. Horisonten til teksten er føresetnadene teksten har for eksistensen sin. Horisonten til lesaren vert også omtala som fordommane og førforståinga til lesaren. I møtet med teksten endrar lesaren seg, endringa set han i stand til å stadig forstå teksten på nye måtar. Horisonten til lesaren endrar seg. Etterkvart som forståinga kjem i stand opnar teksten seg for lesaren, lesaren gjer teksten til sin, det er tale om horisontsamansmelting.

### **Tolking av handlingar**

Hermeneutikk har opphavet sitt i tolking av skrivne tekstar. Den åndsvitskaplege verksemda tolkar det menneskeskapte ved å sjå på historiske tekstar som dokument, lover, romanar og andre skrivne kjelder. Problemstillinga mi er knytt til musikkutøving, som er handling og ikkje ein skriven språkleg tekst. Hermeneutikk som kategori for forståingsverksemda mi i møte med kjeldene mine er uproblematisk, men er hermeneutisk verksemd dekkande for bruken av kjeldene i tilnærminga til musikkutøving? Thomas Krogh (1999) skriv at når det gjeld kva felt hermeneutisk teori om forståing er relevant for, er det usemje innan åndsvitskapen. Friedrich Schleiermacher (1768–1834) er sentral i historia til hermeneutikken. Hermeneutikarar både før og etter Schleiermacher, inkludert Gadamer, meiner at forståing og fortolking skal knytast til det som er skrive, til trykte tekstar. Schleiermacher hadde eit anna syn på dette, han meinte at

hermeneutikk og forståing gjer seg gjeldande i alle former for menneskeleg kommunikasjon (ibid., s. 218).

Det er i hvert fall ingen tvil om at ordet hermeneutikk i dag brukes i stor utstrekning av både humanister og samfunnsforskere. Nesten litt motstrebende, virker det, har Gadamer sett på hvordan hermeneutikk i hans versjon er blitt utvidet til stadig nye felter. Kanskje var det Schleiermacher som var inne på det rette?

(Thomas Krogh, 1999, s. 218)

Samband mellom hermeneutikk som fortolkingskunst og musikkutøving finn me når me i musikkutøving omtalar framføringa av eit verk som ei tolking eller ein interpretasjon av kunstverket. Med interpretasjon meiner eg ikkje som Nielsen (1998, s. 295) «å analysere og fortolke musikk og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium», men derimot den klingande tolkinga, interpretasjonen og *forståinga* som *framføringa* av musikkstykket *er*, og som er tufta på og viser fram, som er kunnskap i musikkutøving. Det vil handle om å forstå forståing.

Å forstå er ein grunnleggjande kategori i all musikkverksemd og i musikkutøving, for å kunne spele og høyre musikk må me forstå han. Eg ser difor hermeneutikk som ei høveleg nemning for det eg held på med når eg brukar skrivne kjelder for å forstå og tolke ein praksis som musikkutøving.

I musikkopplæring finn me ein hermeneutisk sirkel i den kontinuerlege vekslinga mellom del og heilskap som går føre seg i opplæringa. Til dømes når læraren ber eleven framheve ein særskilt tone med meir intensitet og enn dei andre. Slik blir eit høgdepunkt skapt som gjer at delane før og etter høgdepunktet saman med høgdepunktet no framstår som ein ny heilskap, som ei oppbygging til høgdepunktet og som ei avfrasing etter høgdepunktet. Ei frase har fått ei form ho tidlegare ikkje hadde. Ved å fordjupe seg i ein del, i dette høvet ved å endre spelemåten (lesemåten) av ein del, framstår heilskapen òg som endra. Fenomenet er i slekt med det å framheve eit særskilt ord i tale, til dømes innan teater og i diktlesing, i skriven tekst kan dette gjerast ved å nytte *kursiv*.

Habermas meinte at åndsvitskapen eller humaniora byggjer på ei praktisk historisk-hermeneutisk kunnskapsinteresse i menneskenaturen (Krogh mfl., 1999, s. 255; Alvesson og Sköldbberg, 1994, s. 193). Praktisk som omgrep gjeld ikkje her teknologi eller nytte, men mellommenneskelege handlingar, kva som er rette handlingar, etikk, noko filosofien alltid har vore oppteken av.

Det synest ikkje uhøveleg å kalla forståing av handlingar hermeneutikk, men interessa mi er ikkje først og fremst oppteken av kva som er rette moralske handlingar, men å forstå og forklare handlingane musikkutøvinga er, å artikulere naturen til musikkutøvinga som kulturell praksis.

### **Hermeneutikkar**

I *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (1994) skil Mats Alvesson og Kaj Sköldberg mellom *objektiverande* og kva dei døyper *aletisk* hermeneutikk. I den objektiverande hermeneutikken prøver ein å oppnå korrespondanse mellom forskaren som subjekt og noko objektivt, noko utafør forskaren. Forståinga til forskaren inneber å få innsikt i den *objektive verda* eller røyndommen utafør forskaren. Den hermeneutiske *forståinga* vert motsatsen til den naturvitskaplege *forklaringa*. Den objektiverande hermeneutikken byggjer på skiljet og polariteten mellom subjekt og objekt. Slik har det seg ikkje i arbeidet mitt, og ikkje i aletisk hermeneutikk.

*Aletisk hermeneutikk* uttrykkjer hermeneutikk som openberringa eller tilsynekomsten av noko som til no har vore løynt, skriv Alvesson og Sköldberg (ibid., s. 131), med referanse til Martin Heidegger (1889–1976) sin *An Introduction to Metaphysics* (1959, s. 102). Aletisk hermeneutikk får tre underkategoriar, *eksistensiell* hermeneutikk der hovudkjeldene er Heidegger og tidleg Gadamer, *poetisk* hermeneutikk representert ved seinare Gadamer og den franske filosofen Paul B. Ricoeur (f. 1913). Ricoeur vert òg knytt til den tredje underkategorien, *mistankens* hermeneutikk, med *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud* (1969), på engelsk *Freud and Philosophy* (1970).

Eg ser metoden i arbeidet mitt som *aletisk hermeneutikk* med underkategoriane *eksistensiell* og *poetisk* hermeneutikk, når eg prøver å *vise* innsikter, og håpar at innsikter skal openberre seg.

### **Hermeneutikk som openberring 1: Eksistensiell hermeneutikk - vegvisar til Polanyi**

I følge Alvesson og Sköldberg har eksistensiell *hermeneutikk* henta noko av tankegodset sitt frå Edmund Husserl (1859–1938) og fenomenologi, samstundes som han skil seg frå Husserl på avgjerande punkt. Frå Husserl fekk Heidegger og Gadamer omgrepet *lebenswelt* (livsverda) eller *in-der-welt-sein* som var det føretrekte uttrykket. Dei vil forstå kva det er å leva i verda. «Det väsentliga är ... den vanliga värld vi lever i, före alla abstraktioner, rationaliseringar och teoribyggen» (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 132).

Sentrale omgrep er *meaning*, *intuisjon*, *oppleving*, *kontekst*, *intensjonalitet*, *kjensle* og *historisitet*. Det er om å gjere for personen å forstå tilveret han lever i. Kunnskapen er i form av intuisjonar, innsikter i og avsløringar av kva *meaning* tilhøve i verda har, kva dei *tyder*. Innsikt i intensjonal *meaning* kjem i stand medan me lever i ein i tid og rom avgrensa *kontekst*. Opplevinga av å vere i livsverda er utgangspunktet for all kunnskap. Verda er ei verd av meiningar, verda er intensjonal. Personen er eit knutepunkt for meiningar og desse meiningane er den individuelle livsverda.

... människan [är] alltid insatt i ett sammanhang, och detta sammanhang är också av praktisk natur. Hennes förståelse är till sitt väsen inte teoretisk, men syftar till att behärska en *praktisk* situation, och härigenom realisera hennes möjligheter i tillvaron. Den omfattar t ex båda känslöstämningar och s k 'tyst kunskap'. (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 135, med referanse til Polanyi, 1967)

Intensjonalitet er ei førrasjonell førforståing. Eksistensialistisk hermeneutikk handlar ikkje om eit subjekt som passivt, rasjonelt og teoretisk observerer eit objekt, men om ei *kunnskapshandling* der objekt og subjekt vert skapte. Den *forståande kunnskapsakta* i seg sjølv kjem først, subjekt og objekt er avleidd og villeiande kategoriar (ibid., s. 135).

Når eg avslører og ser meininga i noko, *skapar* eg både meg sjølv og det eg ser, og eg *er* det eg ser, og det eg ser er meg. Når eg gjer noko, *skapar* eg både meg sjølv og det eg gjer, og eg er det eg gjer og det eg gjer er meg. Å forstå noko i eksistensiell hermeneutikk er å forstå verda og å forstå seg sjølv, å forstå noko er å skape verda og å skape seg sjølv, og dette er ikkje to prosessar men ein. Når eg ser verda skaper eg samstundes meg sjølv.

I forståinga kan eg aldri fri meg frå førforståinga eller fordommande mine, og i forståinga er eg alltid «färgad av *känslöstämningar*; det finns alltså ingen rent kognitiv eller rationell förståelse» (ibid., s. 136), med referanse til *Varat och tiden / Sein und Zeit* (Heidegger, 1981 [1927]). I førforståinga vår ligg innbakt tidlegare tider og andre personar sine førforståingar, livsverder og horisontar. Korleis desse kjem til uttrykk gjennom tidene er horisontane si *verknadshistorie*, og understrekar at det *historiske* konstituerer forståinga. Me er ikkje berre born av notida, men òg av fortida.

Heidegger sin versjon av den hermeneutiske sirkelen understrekar at me er innestengde i fordommane våre, i førforståinga. Førforståinga utgjer føresetnadene for å forstå, men kan samstundes hindre forståinga. For at forståinga ikkje skal verte hindra, må me i følge eksistensialistisk hermeneutikk stadig veksle mellom å trengje inn i andre sine livsverder og tilbakevending til vårt eige referansesystem, vår eiga livsverd. Gjennom dette kan me litt om



litt forstå det framande referansesystemet, samstundes som me gradvis endrar og/eller utvidar vårt eige referansesystem, i så fall førekjem det ei samansmelting av horisontar (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 136, omsett og omskrive, med referanse til Gadamer, 1960, s. 306).

Kjeldearbeid i eksistensialistisk hermeneutikk vert sett som eit *møte* mellom lesar og tekst. Som lesar må eg lytte til teksten og spørje meg kva han seier, og kva han seier *meg*, som i ei samtale med ein person. Det er meininga i teksten eg vil ha tak i, meininga bak orda, meininga som teksten ber i seg. For å forstå teksten bryt eg han ikkje ned og analyserer han i bitar, men prøver å få tak i kva han som heilskap formidlar. Det er tale om dialog og å rette merksemda mot kva teksten vil *fortelje*.

Som ytste konsekvens kan ein spørje kva grunnleggjande spørsmål teksten formidlar uartikulert, men som ligg under eller bak, som ein usagd føresetnad. Å møte teksten på ein slik måte liknar òg ei samtale. I ein kvar reell dialog førekjem det mykje underforstått, usagt, og i røynda er dette det viktigaste som vert formidla, ikkje kva som ope vert sagt (Alvesson og Sköldberg, s. 137). Det viktige i teksten står så å seie mellom linjene (ibid., s. 137-138).

Å tilskrive tekstar løynde eller implisitte budskapar kan leie til feilslutningar, og må gjerast med varsemd. Likevel kan ein fortolkar få fram meining som var løynd for tekstforfattaren eller samtalepartnaren, som dei ikkje hadde (inn)sett, men som er der, og som dei kan seie seg einige i når ho blir utlagd.

Prosessen kan samanliknast med interpretasjon av eit musikkstykke der komponisten seier til dei fortolkande musikanane at framføringa fekk fram noko i musikken hennar som ho ikkje visste var der. Nyttar me omgrepet verknadshistorie er ikkje dette merkeleg. I livsverda vår, i dette høvet livsverda til komponisten, ligg verknadshistoria til andre livsverder implisitt som føresetnad og kan verke gjennom oss utan att me er medvitne om det.

## **Hermeneutikk som openberring 2: Poetisk hermeneutikk - vegvisar til Wittgenstein**

Teksttolking er nært knytt til litteraturvitskap. Schleiermacher tolka litteratur, for Heidegger vart poesi etterkvart særst viktig, og Gadamer (1960) meinte at tenking og forståing djupast sett er metaforisk-poetisk og ikkje logisk-formal (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 139). For Gadamer er retoriske verkemiddel som metaforar ikkje dekorasjon, men grunnleggjande føresetnader i tenking og forståing. *Forteljing* eller narrativitet og *metafor* er hovudomgrepa i Alvesson og Sköldberg si framstilling av poetisk hermeneutikk.

Å bruke ein metafor som verkemiddel i å skape forståing, i å formidle kunnskap, vert av Gadamer (1960) forstått som å vise det like i det ulike. Metaforen syner oss noko likt i to

ulike sakstilhøve. Metaforen får oss til å sjå *noko som noko* (Osa, 2000), til å sjå det med nye auge, i eit anna lys. «Ju bättre metafor, desto mer träffande och överraskande överensstämmelse» (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 141).

Den musikkutøvande og musikkpedagogiske språkdiskursen er fylt av metaforar, somme av desse kjem til uttrykk i musikkuttrykka som vert brukt i skrivne notar. Til dømes *andante* som kjem frå det italienske ordet *andare* som tyder *gå* (*Nynorskordboka*). Når det står *andante* på nota tyder ikkje det at ein skal gå eller marsjere når ein spelar, *andante* er eit metafor for korleis tempoet og stilen i det ein spelar skal vere. Den konvensjonelle språklege forklaringa på norsk er *roleg gåande*. I forklaringa er det kulturelt og tradisjonelt innforstått og sjølv sagt ein meiner *roleg gåande som metafor*.

Alvesson og Sköldberg (1994, s. 141) viser til Hester (1967) som i lys av Wittgenstein seier at språket primært er bileteleg og ikkje verbalt. «Det finns alltid en poetisk 'aura' av bilder kring orden, och för vår metafor väljer vi ut någon av dessa» (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 141). Kva bilete me vel kjem an på synsvinkel, perspektiv, og er subjektivt. Kva bilete me kan velje som metafor er ikkje utan grenser, det er 'objektive' grader av fridom i valet som avheng av tinga og sakstilhøva som vert samanlikna, om desse grensene vert brotne oppstår det ein dårleg metafor (ibid., s. 142).

Det ligger nära tillhands att uppfatta metaforbildning som *aspektseende*. Detta innebär ju nämligen också att man ser något som något annat ... Den wittgensteinska (1953) 'ank-kaninen' ... gör sig osökt påmind i sammanhanget ... På samma sätt [som i aspektsjäng med hareanda som dömme] gör metaforen det möjligt att *se* något *som* något helt annat. (Alvesson og Sköldberg, s. 142)

I poetisk-hermeneutisk tolking av ein tekst kan det vere fruktbart å sjå etter om det ligg noko grunnleggjande konstituerande i førforståinga til forfattaren, kva forfattaren er medviten eller umedviten agent for. Dette grunnleggjande, som ligg som føresetnad for det heile, vert omtala som ein *rotmetafor* (ibid., s. 143). Alvesson og Sköldberg siterer frå *A poetic for Sociology* (Brown, 1977) som, frå kva R. H. Brown omtalar som ein kognitiv estetikk, finn rotmetaforane organisme, mekanisme, språk, drama og spel i sosiologien som fag (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 144). Rotmetaforen spel har to andlet, dels ein matematisk spelteori og dels omgrepet språkspel hjå Wittgenstein (ibid., s. 144).

Når me ser noko ved å nytte ein metafor, slik som Brown *ser* samfunnet *som* organisme, mekanisme, språk, drama og spel i sosiologi, er det eit *estetisk* synssett. I den estetiske synsmåten vert skiljet mellom det objektive og subjektive oppløyst, me får ein poetisk sosiologi

som forstår samfunnet ved å nytte metaforer. Den estetiske synsmåten på samfunnet er i følge Alvesson og Sköldberg ikkje berre kunst for kunstens eigen del, l'art pour l'art, men òg noko «som skänker kunnskap» (ibid., s. 143). Implisitt i denne utsegna ligg det kanskje at 'kunst for kunsten eigen del' *ikkje* gjev kunnskap, noko som ikkje samsvarar med mitt kunnskapsomgrep. Kva ligg så i sosiologen Brown sin kognitive estetikk?

Adekvat samhällsteori måste vara både objektivt och subjektivt meningsfull, den måste skänka forståelse av personers medvetande och 'agency' såväl som förklaringar av sociale krafter bakom deras omedelbara kontroll. (Brown, 1977, s. 27, i Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 144)

Begreppet estetisk perception eller den estetiska ståndpunkten tillåter oss att stiga utanför den tröttsamma debatten mellan mätningens 'objektivitet' och kausal förklaring och forståelsens 'subjektivitet'. Estetisk perception är varken ren reflektion eller vanligt medvetande. I stället förenar den förras distans med den senares intuitiva omedelbarhet, ehuru var och en är förhöjd och fokuserad. (Brown, 1977, s. 49, i Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 144)

I estetisk persepsjon, i Alvesson og Sköldberg si tolking av Brown, vert ureflekterte sanseintrykk sameinte med strukturert tankeverksemd i ein fusjon der intuisjon går inn i ei uoppløyseleg eining med meir reflekterte kategoriar.

Det rør seg alltså om ett slags mellanting mellan det relativt innehållslösa, rationellt-formella tänkandet och den innehållsdigra men relativt formlösa rena perceptionen. (Alvesson og Sköldberg, 1994, s. 144)<sup>6</sup>

Og dette er det som skjer når me *ser noko som noko*, når me ved å nytta ein metafor og fantasi får noko til å framstå på ein særskilt måte. Det vert ikkje det same om me ser samfunnet eller organisasjonen som maskin eller som organisme i sosiologi, eller ser eleven som blome, leirklump eller flaske i didaktikk.

Forteljning eller narrativitet i poetisk hermeneutikk syner fram den meiningsfylte *tida*. I abstrakte modellar av kunnskap og samfunn og i tradisjonell omgrepsforståing har ikkje tida nokon plass. Difor er det om å gjere å føre kunnskapen attende til det tapte tidsmedvitet (ibid., s. 147). Kjelda til åndsvitskapen og samfunnsvitskapen, kva menneska har stelt i stand, har me

---

<sup>6</sup> Dette sitatet er i meiningsinnhald mykje samanfallande med omgrepa 'dømmekraft', 'praktisk rasjonalitet' og Swanwick sitt omgrep 'primæranalyse', omgrep eg seinare kjem inn på.

stelt i stand opp gjennom tidene. Historievitskapen, litteraturvitskapen og samfunnsvitskapen, som Alvesson og Sköldbberg alle kallar humanvitskap, har felles at det som desse vitskapane undersøker utfaldar seg i tida, dei har ei felles kjelde «just i den meningsfullt temporalala naturen av sitt objekt. Detta är den narrative aspekt som ofta försummats men som genomlöper dem alla» (ibid., s. 147, med referanse til Ricoeur, 1981).

Tidsomgrepet som gjeld i hermeneutikken er ikkje kvantitativ meiningsavkledd naturvitskapleg tid, men den for menneska meiningsfylte tida, og den meiningsfylte tida er forteljinga si tid, den narrative tida (Alvesson og Sköldbberg, 1994, s. 148). Metaforen inngår i forteljinga om kva som gjekk føre seg i den meiningsfylte tida, der både forteljing og metafor uttrykker ein produktiv og integrerande språkleg fantasi (ibid.). Forteljingar som gjev meaning og skal gje kunnskap og innsikt finn me i likningane i *Bibelen*, i fablar, i eventyr og i parablar. Innhaldet i forteljingane ber i seg lærdom i tillegg til den konkrete historia, men denne lærdommen er uuttala, mellom linjene. Me må sjølv sjå og skape, forstå, lærdommen, men forteljingane byr han fram til oss, og me kan sjå han om me er *velviljug* innstilt og ikkje nærmar oss lærdommen slik fanden les Bibelen.

Ricoeur skriv i *Freud and Philosophy* (1970) at det er to tradisjonar i hermeneutikk. Den eine tradisjonen er tufta på vilja til å lytte til teksten, å underkaste seg teksten, ein skal finne tilbake til og halde fast den overleverte meininga i bodskapen. Denne måten å forhalde seg til ein tekst på finn me i religiøse grupper sine tilhøve til heilage skrifter (Krogh, mfl., 1999, s. 265). Den velviljuge lese måten forbind Ricoeur med Gadamer og kallar *tradisjonens hermeneutikk*. Den andre tradisjonen er øving i tvil (ibid., s. 266). Det er her me finn Freud, Nietzsche og Marx og mistankens hermeneutikk. Den mistenksame lese måten knyter Ricoeur til Habermas og kallar *ideologikritikk* (ibid., s. 268).

Sjølv vil Ricoeur hente det beste frå begge tradisjonar. Thomas Krogh skriv at sidan Gadamer «stort sett hevdet at det var plass til Habermas' innvendinger innen han egen form for hermeneutikk, får man her en følelse av at Ricoeur avgjør striden til Gadammers fordel» (ibid., s. 268). Det vil seie at Ricoeur kanskje er mest positiv innstilt til ein velviljug lese måte, sjølv om Ricoeur kalla sin eigen hermeneutikk *kritisk hermeneutikk*.

I møtet med dei skriftlege kjeldene var eg i utgangspunktet mest mistenksam til dei musikkpedagogiske kjeldene, og velviljug til dei filosofiske. For å styrke den kjeldekritiske sida i arbeidet prøver eg medvite å utforske ein mistenksam eller kritisk lese måte i møtet med dei filosofiske kjeldene, og å møte dei musikkpedagogiske kjeldene med ein velviljug lese måte. Likevel er hovudsiktemålet ikkje kjeldekritikk, men å leite etter utsegner som kan syne seg

*fruktbare* i artikulering av kunnskap i musikkutøving, utsegner som eg finn skildrar på gode måtar den meiningsfylte livsverda eg kjenner som musikar og instrumentalpedagog.

### **Forståing og forklaring av handlingar**

Eg har skrive at erkjenningsinteressa mi handlar om å opne opp, synleggjere og forstå kunnskapen musikkutøvinga er. Eg spurte meg om perspektivet mitt er utøvaren sitt og svarte ja og nei. Perspektivet mitt er utøvaren sitt i den forstand at det er utøvaren som ber kunnskapen og som gjennom spelet sitt og songen sin kan vise kunnskapen til dei som forstår. Men utøvaren veit og kan meir enn han kan forstå og forklare. Dette kan samanliknast med at ein språkbrukar som kan snakke eit språk ikkje treng kjenne reglane og strukturane som styrer språkbruken hans.

I språkvitskapen skil dei mellom språket som system, *la langue*, og språket i bruk av talande personar, *la parole*. Dette skiljet vert artikulert i den sveitsiske lingvisten Ferdinand de Saussure (1857–1913) sine forelesingar i lingvistikk som vart publiserte posthumt i 1916 som *Cours de linguistique générale*. Her vart grunnlaget lagt for strukturalismen i språkvitskapen. Oppgåva var å utvikle eit omgrepsapparat som artikulerer dei reglane og systema som ligg løynd i tamen til ein kunnig språkbrukar.

Saussure oppdaget med andre ord den ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap vi alle har som språkbrukende subjekter. (Nordenstam, 1996, s. 156)

Opgaven var da å utvikle et begrepsapparat som kunne brukes for å forvandle de eksisterende ferdighetene på det språklige området til artikulert viten, til påstandskunnskap. (Nordenstam, 1996, s. 157)

Her brukar Nordenstam omgrep frå Johannessen sin praksisfilosofi. Johannessen og Wittgenstein vektlegg at mykje tame og fortruleg kunnskap, det som då vil tilsvare *parole* i språkvitskapen, *ikkje* kan gjerast om til påstadskunnskap, til artikulert *langue*. Eg sende post til Norsk språkråd og spurte om kva reglar som gjeld for bruk av bokstaven s som bindeledd i samansette ord på nynorsk. I Bergen har me Håkonshallen og Grieghallen, kvifor heiter det dette og ikkje til dømes Håkonhallen og Griegshallen, spurte eg mellom anna. Eg fekk til svar at det visste dei ikkje og rådde meg til å bruke *språkkjensla*.

Om vitskap skal styre daglegliv eller dagleglivet skal utvikle seg på eiga hand og vitskapen skildre røynda slik ho er og utviklar seg, ser i dag annleis ut enn for få år sidan.

Mellom anna dei strukturalistiske og maktkritiske perspektiva frå 1960-talet har ført til at kva som er rett og gale og kva som har *verdi* innan til dømes musikk og språkbruk har endra seg. Tidlegare generasjonar av landsfolk skamma seg over dialekta si, somme knota bymål når dei kom til byen. Hardingfelespel og joik vart òg knytt til *skam* av di musikkformene vart diskriminerte og haldne nede og ute av kyrkje og den moderne statsmakta. Såleis har mistankens hermeneutikk hatt sin misjon.

Statsmakta, representert ved skulen, skulle òg lære elevane å snakke og skrive *rett*, i følge det vitskapleg etablerte *langue*. Ein gløymde visst at *langue* er utleidd av parole og innsikt i *langue* ikkje naudsynt fortel korleis parole blir lært. Utvilsamt fører mykje pedagogisk verksemd til at elevar og lærarar kjenner seg dummare og mindre verd sjølv om siktemålet er det motsette, noko mellom anna kunnskapssosiologien syner. Eg lærte mykje grammatikk på skulen, men den munnlege og skriftlege språkkunnskapen eg har, tamen og den fortrulege språkkunnskapen min, er ikkje komme i stand grunna grammatikkopplæringa. Eg kan skrive ei meiningsfull setning utan å tenkje på om predikatet inneheld objekt, predikativ eller adverbial i tillegg til verbalet.

Ricoeur godtar ikkje det gamle skiljet mellom forklaring i naturvitskap og forståing i åndsvitskap. For å forstå tekstar meiner han at me skal bruke både forklarande og forståande metodar. Ricoeur argumenterer for dette ved å nytte omgrepa *la parole* og *la langue*. Teksten som utgjer undersøkingsobjektet kan verta sett som både parole, det vil seie som ei talehandling, og som *langue*, som eit språkssystem. Når me ser teksten som eit språkssystem, som *langue*, vil me finne strukturar i teksten, denne tilnæringsmåten minner om det å forklare. Då er me ikkje opptekne av korleis einskildpersonar brukar språket, men «av de strukturer som er ubevisste og som kommer til uttrykk i teksten» (Krogh mfl., 1999, s. 269).

Om me ikkje ser teksten som eit språkssystem, men som ei talehandling, som *la parole*, ser me teksten «som et budskap som er blitt rettet til bestemte personer og som ble fremsatt av en bestemt person på et bestemt sted og på et bestemt tidspunkt» (ibid.). Då nærmar me oss teksten på leiting etter kva meining og bodskap teksten ynskjer å formidle, då oppfattar me teksten som språk i bruk, og er ikkje ute etter å forklare men ynskjer å forstå, slik omgrepet forståing vart brukt av til dømes Dilthey (ibid., s. 270).

Så når eg seier at tilnærminga mi til kunnskap i musikkutøving både er og ikkje er musikkutøvarens perspektiv, inneber det at eg i tilnærminga mi til kunnskap i musikkutøving både vil forstå musikkutøvaren og forklare musikkutøvinga som system. Musikkutøvinga som eg undersøker kan kallast ein tekst, ikkje ein språkleg nedskriven tekst, men den praktiske musikkutøvinga slik som ho utfaldar seg i song og spel.

Eg har tidlegare støtta meg på Schleiermacher og Krogh når eg meiner at det er mogeleg å bruka nemninga hermeneutikk om å fortolke handling, noko eg ser musikkutøving som. Ricoeur òg meiner noko om dette, han legg for det første vekt på at fortolking er fortolking av skrift, og ikkje tale.

På den annen side hevder han at *fortolkningen av tekster* kan gi oss et utgangspunkt for *forståelsen av handlinger*; tekster kan være modeller for forståelsen av handlinger. (Krogh mfl., 1999, s. 271)

Såleis er siktemålet og metoden min støtta av Ricoeur, eg vil *forstå* kunnskapen den praktiske musikkutøvinga er ved å bruke *fortolking av tekstar som modellar*. Og når eg ser musikkutøvinga som ein tekst, er det fruktbart å nærme seg denne teksten både på ein forklarande og forståande måte. Forståinga handlar om å klargjere kva intensjonar den einskilde har i handlinga si, kva ho meiner, i mitt tilfelle med spelinga og songen sin. Kva *driv* den som spelar og syng? Forklaringa handlar om å klargjere kulturelle strukturar og reglar musikkutøvinga er ein del av og inngår i.

... *også handlinger* har, ifølge Ricoeur, elementer som tilsvarer *skillet mellom langue og parole*. Og i studiet av handlinger har vi derfor det samme samspillet mellom å forstå og å forklare som vi fant i analysen av tekster. Det er i dette samspillet mellom ulike analysemetoder han finner parallellen mellom studiet av tekster og studiet av handlinger. (Krogh mfl., 1999, s. 273)

## Kjeldene

Kapittel fire er hovudsakleg basert på tekstar og forelesingar der Kjell S. Johannessen tolkar Wittgenstein. Eg har lese somme av Johannessen sine Wittgenstein-referansar (Wittgenstein, 1998 [1922], 1997 [1953], 1996) parallelt med Johannessen sine tolkingar av dei. Wittgenstein har ein stor *Nachlaß* som inneheld publiserte og upubliserte, private og filosofiske skrifter. Desse utgjer mange puslespelbitar som nok kan setjas saman til ulike bilete, så kor mykje som er Johannessen og kor mykje som er Wittgenstein lar eg stå ope. Johannessen si tolking av seinfilosofien til Wittgenstein som *estetisk-filosofisk*, i motsetnad til ein *logisk-filosofisk* tilnæringsmåte (Johannessen, 1994, 1.1, 1.2), er den eg nyttar i framstillinga mi og finn fruktbar i forståing av musikkutøving.

Tre tekstar av Johannessen er hovudkjelder. Desse er valde av di eg ser dei som direkte relevante for kunnskap og læring i musikkutøving. *Kunst, språk og estetisk praksis* (1984) er kjelda til kunnskapsformene påstandskunnskap, tame ('ferdighetskunnskap') og fortruleg

kunnskap. «Wittgenstein og estetikken» (1990, 1998) tar opp Wittgenstein sitt syn på kunst og musikk. «Intransitiv forståelse – en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein?», i Kjell Johannessen og Bertil Rolf (1989) *Om tyst kunnskap: Två artiklar*, handlar om emne eg ser som fruktbare i høve til forståing og læring. Delar av innhaldet i desse tekstane finn me att under andre titlar i *Praxis och tyst kunnande* (Johannessen, 1999). *Kunst, språk og estetisk praksis* og «Wittgenstein og estetikken» står på pensumlista til 'faget til' Kjell S. Johannessen, delfaget *Filosofisk estetikk* ved Universitetet i Bergen, noko eg tar til inntekt for at Johannessen sjølv ser desse skriftene som sentrale i den vitenskaplege produksjonen sin.

I høve til dei andre kjeldene held eg meg til originallitteratur, men det vil gå fram av den vidare teksten at eg, når eg finn det lagleg, perspektiverer dei frå andre kjelder og utdjupar referansar.

Kjeldene er i ulik grad eksplisitte i høve til framstillingar av kunnskap og/eller handling, i syn på kunst og musikk og i syn på læring og forståing. I somme høve må eg utleie, mens i andre kan eg gje att meir eller mindre direkte. Kjeldene har ulike tyngdepunkt i høve til analysekategoriane, dei filosofiske kjeldene er mest opptekne av kunnskap og handling, nærare bestemt Polanyi om kunnskap som handling og Wittgenstein i seinfilosofien om korleis handling konstituerer kunnskapen.

Wittgenstein brukar musikkdøme i stor grad, han var oppteken av musikk og hadde eit godt øyre. Polanyi skriv at han er «almost deaf to music» (Polanyi, 1958, s. 221), men det hindrar han ikkje i å skrive om kunst og musikkutøving. Dei musikkpedagogiske kjeldene fokuserer naturleg nok på musikk og didaktikk, men går mindre i djupna i høve til kunnskap og særskilt handling.

Kjeldene er ulike i høve til tyngd, originalitet og utbreiing. Wittgenstein vert omtala som den viktigaste filosofen i det tjuande hundreåret, samstundes som han har vorten eit mote- og kultfenomen. Polanyi har ikkje alltid vore like velkomen i det filosofiske selskapet, med meiningar som på felt som samfunn og religion tilsynelatande var i utakt med leiande intellektuelle i samtida hans. Nielsen og Swanwick er professorar i musikkpedagogikk og musikk lærarutdannarar med fotfeste i respektive tysk musikkdidaktikk og britisk/amerikansk empirisk og eksperimentell musikkpsykologi.

Det kjeldene har sams er at eg har funne dei fruktbare som innfallsvinklar til kunnskap i musikkutøving fordi dei, i ulike tradisjonar og med ulike omgrep, problematiserer artikulering av praktisk og estetisk kunnskap.

Stilistisk er også kjeldene ulike kjenningar. Den til tider litterære og biletskapande teksten i *Filosofiske Undersøkelser* (Wittgenstein, 1997 [1953]) får fram i meg ulike erfaringar



eg har gjort, barndomsminne og dikt eg har lese, mellom andre av diktaren Olav H. Hauge (1908-1994) som skriv på gammal nynorsk. Lesinga av Wittgenstein vekte minne i meg om *gamlebyen* i språket mitt, den første dialekta eg lærte, og det første skriftspråket eg møtte, nynorsken.

Man kan se språket som en gammel by: en samling trange gater og plasser med gamle og nye hus, og hus med tilbygg fra ulike perioder; og utenom det hele en mengde nye forsteder med rette og regelmessige gater og ensartede hus. (Wittgenstein, 1993/1997, s. 41, § 18)

Eg kom etterkvart til å skrive denne teksten på nynorsk, kanskje av di eg tykkjer nynorsk kler Wittgenstein slik ein særskilt toneart kler eit musikkstykke, og av di det samstundes for meg trekkjer linjene mellom gamlebyen i meg og dette arbeidet si forsøksvise sakprosaform som plasserer det i dei meir og mindre nye forstadene i meg.

### **Kjeldeinterferens**

Har kjeldene møtepunkter utanom det tematiske fellesskapet som eg skal prøve å syne at dei har? I tillegg til å vera den eldste kjelda og dermed logisk ikkje kunne referere til dei andre, utmerkar Wittgenstein seg òg her med vitskapleg originalitet, han har for det meste ingen referansar i dei filosofiske tekstane sine:

Wieweit meine Bestrebungen mit denen anderer Philosophen zusammenfallen, will ich nicht beurteilen. Ja, was ich hier geschrieben habe macht im Einzelnen überhaupt nicht den Anspruch auf Neuheit; und darum gebe ich auch keine Quellen an, weil es mir gleichgültig ist, ob das was ich gedacht habe, von mir schon ein anderen gedacht hat. (Wittgenstein, 1998 [1922], s. 26)

Polanyi har to referansar til Wittgenstein, der både ungfilosofien (Polanyi, 1958, s. 87) og seinfilosofien (ibid., s. 113–114) til Wittgenstein blir motsagt. Wittgenstein og Polanyi framstår i norsk pedagogisk litteratur som par i taus kunnskap, og har hatt sine nordiske talerøyr gjennom Kjell S. Johannessen og Bertil Rolf, mellom anna med *Om tyst kunnskap - två artiklar* (Johannessen og Rolf, 1989).

Nielsen har ikkje referansar til Wittgenstein eller Polanyi, men skriv i ein artikkel (Nielsen, 1974) som om det var teke frå Johannessen sine Wittgensteintolkingar, dei nyttar begge i stor grad omgrepet *fortruleg*. Nielsen har Swanwick på litteraturlista (Nielsen, 1994, 1998) men ikkje i personregisteret (1994), eg har ikkje funne han omtala i teksten.

Swanwick (1994) har fleire referansar til Polanyi og Prosch (1975) og brukar filosofen Croce si skrift frå 1902 medvite uaffisert av seinere utvikling i kunstfilosofien. Kunstsynet til Croce vert av Johannessen (1984, s. 4) implisitt avskrive.

*Music, mind, and education* (Swanwick, 1988), som ikkje er hovudkjelde, har referansar til Polanyi og sitat både frå *The tacit dimension* (Polanyi, 1967) og *Meaning* (Polanyi, og Prosh, 1975).

### **Meir om kjeldeval**

Kvifor har eg valt dei aktuelle kjeldene? Interesse mi for Johannssen og Wittgenstein kom som ei openberring og eit eksistensielt møte, som ei artikulert framstilling som eg udelt kunne samtykkje med og seie: – *Ja slik ser eg det òg, no er eg heime*. For å behalde eit reflektert og kritisk perspektiv er det naudsynt å supplere noko eg har falle for med alternative synspunkt på det same. For det første for å få eit betre grunnlag for eventuelt å meine at Johannessen sine Wittgensteintolkingar er høvelege til å forstå kunnskap i musikkutøving, og for det andre for at begeistringa/beåndinga mi eventuelt kan underbyggast på eit meir rasjonelt grunnlag enn det det fører med seg å tru eg har sett lyset.

Geir Johansen ved Norges musikkhøgskole påpeikte for meg likskapen mellom Swanwick (1994) og konferansepresentasjonen «Kunnskap i musikkutøving» (Osa, 1997) basert på Wittgenstein og Johannessen.

Då Polanyi ofte vert nemnd saman med Wittgenstein som kjelde til taus kunnskap ville eg få betre bakgrunn til å forstå kva dette omgrepet viser til ved å lese Polanyi i originalutgåve. Eg var så heldig at Filosofisk institutt ved Universitetet i Bergen hadde ei forelesingsrekke om Polanyi hausten 1998. Deltaking der stadfesta hypotesa mi om Polanyi som fruktbar for interesseområdet mitt.

Nielsen er naturleg å ta med då han kanskje er den forfattar som i nordisk språkutgåve gjev den grundigaste handsaminga av einskilde musikkdidaktiske spørsmål. Etter at eg hadde vorten kjent med Johannessen sin praksisfilosofi framsto Nielsen og hans artikkel «Det hvite land» (1974) i eit nytt lys.

### Kjeldearbeid og analysekategoriar

I kjeldearbeidet ynskjer eg å finne kjeldene sitt syn på kunnskap og læring i musikkutøving ved å sjå på kva kjeldene seier om kunnskap og musikk, og på kjeldene sine didaktiske implikasjonar, eksplisitte og implisitte.

I utgangspunktet hadde eg frå analysen av uttrykket ‘kunnskap i musikkutøving’ fire kategoriar: kunnskap, musikk, handling/utøving og didaktiske implikasjonar. Ei slik framstilling passer inn i ei førforståing om naturlege samanhengar mellom desse områda, der eit overordna allment kunnskapssyn har eit uttalt eller innebygd musikkssyn og handlingssyn. Didaktiske implikasjonar ville då igjen kunne verte utleidde av kjelda sitt syn på kunnskap, musikk og handling, som sett under eitt vil utgjere kjelda sitt syn på kunnskap i musikkutøving.

Dei fire analysekategoriane svarar best til Nielsen si systematisering av eit musikkdidaktisk landskap; Swanwick er heller ikkje så vanskeleg å innpasse i analysekategoriane.

Med fire analysekategoriar skilde eg mellom kunnskap og handling, noko det snart viste seg at Wittgenstein og Polanyi ikkje gjorde. Mi eiga tenking sat fast ei eit bilete som hadde gjort meg blind. Hjø Polanyi er kunnskap handling, hjå Wittgenstein er den sentrale innsikta at kunnskapen er praksiskonstituert, musikk og kunst blir brukt som døme for å vise dette. Polanyi problematiserer eksplisitt verbalspråket og andre ‘språk’ si rolle i kunnskap, og får eit eige delkapittel om dette.

Dei didaktiske implikasjonene er innebygd i tekstane til Johannessen; når han, som Wittgenstein, spør korleis noko er, svarar han korleis det vert lært. Kapitlet om Wittgenstein tolka av Johannessen har difor to hovuddelar, «Kunnskap» og «Musikk», av di framstillingane av kunnskapsteori og estetikk/kunstsyn integrerer praksis/handling og didaktiske implikasjonar. Desse to hovuddelane er samstundes delvis framstillingar av dei same allmenne innsiktene vist fram på ulike måtar.

I høve til Nielsen og Swanwick har eg i mindre grad enn i høve til Wittgenstein og Polanyi brukt eigne døme for å knyte innhaldet til musikkutøving. Som musikkpedagogar problematiserer Nielsen og særlig Swanwick dette sjølve, Swanwick eksplisitt i høve til musikkutøving i mellom anna *Teaching Music Musically* (1999, Kap 4.), i *Music, Mind and Education* (1988, Kap. 8), i tillegg til «Part III: Musical learning and musical teaching» i *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education* (1994).

Nielsen sin Adornobaserte kritikk av ‘musisk’ musikkutøving nyttar eg til slutt som utgangspunkt for ei skisse til ein *lukkeleg* musisk instrumentaldidaktikk.



## 4. LUDWIG WITTGENSTEIN

Ludwig Wittgenstein (1889–1951) øvde og øver stor innverknad i filosofi og vitskap, og har òg oppnådd stor merksemd utafør dei fagfilosofiske krinsane. Wittgenstein vart fødd i Wien. Han studerte ingeniørfag i Berlin og Manchester. Gjennom desse studia fekk han etter kvart interesse for logikk og matematikk, og reiste til Cambridge for å studere med Bertrand Russel. *Tractatus Logico-Philosophicus* (1998 [1922]) skreiv Wittgenstein medan han deltok i 1. verdskrigen på Austfronten. Avhandlinga vart vurdert som doktorgradsarbeid ved universitetet i Cambridge i 1929. I Cambridge fekk Wittgenstein ei stilling i filosofi som han hadde fram til 1947. Frå 1936 til 1949 arbeidde han med *Philosophische Untersuchungen* (1953).

Wittgenstein var i periodar i Noreg, første gongen vinteren 1913–14, siste gongen i 1950. Han hadde ei lita hytte i ved Eidsvatnet i Skjolden, inst i Sognefjorden. Her arbeidde han i eit landskap han i eit brev skildra som «fylt av stilt alvor» (Vatne, 1991, s. 6).

Filosofien til Wittgenstein kan tolkast og vert tolka på ulike måtar, oftast som språkfilosofi. Prosjektet hans var å undersøke kva som er mogeleg å seie ved å nytte språket.

### **KUNNSKAP**

Sidan Platon (ca. 427–347 f.Kr.) og Aristoteles (384–322 f.Kr.) og fram til René Descartes (1596–1650) var den vestlege filosofien oppteken av å finne ut korleis verda i røynda er. Røynda hjå Platon var idéane og hjå Aristoteles ting som kan sansast (Stigen, 1992a, s. 112). Synspunkt på korleis røynda er i seg sjølv, er ontologiske essensialistiske perspektiv. Frå Descartes finn me ei epistemologisk eller erkjeningsteoretisk vending i filosofien. Merksemnda vart no retta mot korleis me kan vite noko, korleis medvitet utgjer føresetnadene for kunnskapen. Implisitt i denne vendinga var at tankeinnhald kan fangast i ord. Difor blir dette

perspektivet kalla språkleg eller nominalistisk essensialisme. Wittgenstein angrip den nominalistiske essensialismen. Granskninga av tanken er i filosofien til Wittgenstein, som i mykje av filosofien på 1900-talet, erstatta av undersøkinga av språket som uttrykker tanken.

Filosofien til Wittgenstein har vorten sett som to bolkar, den tidlege og den seine Wittgenstein.<sup>7</sup> Ungfilosofien er knytt til *Tractatus Logico-Philosophicus* (1998 [1922]). Hovudverket i seinfilosofien er *Philosophische Untersuchungen* (1953), *Filosofiske Undersøkelser* (1996 [1953]). Kva som skil den tidlege og seine perioden er ikkje problemstillinga, men metoden granskninga nyttar. I *Tractatus* er reiskapen den då nye logikken som var formidla i *Principia Mathematica* (1910–1913) av Bertrand Russel og Alfred Whitehead, forma stundeviss med poetisk intensitet (Heaton og Groves, 1998, s. 28). I forordet til *Filosofiske Undersøkelser* omtalar Wittgenstein innhaldet som filosofiske merknader og landskapsskisser (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 31). I høve til *Tractatus* er merknadene i *Filosofiske Undersøkelser* lengre og meir konkrete. Boka har mange biletlege framstillingar, gjer-det-sjølvs-instruksjonar og innslag av humor og satire (Heaton og Groves, 1998, s. 83).

### Biletteorien i ungfilosofien

I *Tractatus* presenterer mellom anna Wittgenstein *biletteorien*, som skal gje oss skiljet mellom meiningsfylte og meiningslause utsegner. Summen av sakstilhøva (faktaa) utgjer eit logisk rom. Dette rommet er *verda*, som språket gjev bilete av. Utsegner med meining er berre utsegner der orda i utsegnene gjev att/representerer sakstilhøve, og utsegner som kan analyserast til utsegner der orda i utsegnene gjev att/representerer sakstilhøve. Grensene for meiningsfulle utsegner blir med dette tronge, og frå biletteorien kan me ikkje seie noko meiningsfylt om etikk, estetikk eller religion (Pears, i Dancy og Sosa, red., 1994, s. 532). Berre faktumutsegner og ikkje verdiutsegner vert mogelege.

*Tractatus* vart av Wiener-kretsen brukt som modell i Den logiske positivismen, noko Wittgenstein ikkje gjekk god for. Då to av medlemene i Wienerkretsen, Rudolf Carnap og Friedrich Waismann, i 1927 møtte Wittgenstein for å diskutere *Tractatus* med han, las Wittgenstein i staden for dikt for dei (Johannessen, 1998, s. 99).<sup>8</sup> Carnap og Waismann tok diktlesinga som eit eksentrisk innfall. «Det falt dem ikke inn at Wittgenstein kanskje forsøkte

<sup>7</sup> Ein kan ikkje uproblematisk sjå ungfilosofien som modernisme, og postmodernisme som ei radikal utgåve av seinfilosofien. Ein kan òg sjå perioden 1929–1936 som ein eigen mellomperiode.

<sup>8</sup> Artikkelen er òg trykt i Brock og Schanz (1990, s. 77).

å fortelle dem noe om hva *Tractatus* egentlig handler om. Han prøvde å si dem at det viktigste i menneskenes liv ... ikke lar seg omtale i et beskrivende språk» (ibid.).

Ved å seie kva språket kan, seier Wittgenstein i *Tractatus* samstundes implisitt kva språket ikkje kan. Meiningsinnhaldet i diktet som Wittgenstein las kjem ikkje fram ved ei logisk analyse av språket. Logisk språkanalyse til partikulære sakstilhøve kan resultere i logisk meningsfulle utsegnar, men desse utsegnene er noko anna enn den estetiske meininga i diktet. Diktet si meining er ein annan plass enn i språket sine einskiddelar, men språket eller diktet som eit heile ber meininga med seg og kan vise meininga fram for oss om me ser henne rett.

*Tractatus* gjer greie for kva språket kan og dermed indirekte kva det ikkje kan. Om me ikkje kan seie noko logisk språkleg meningsfylt om etikk, estetikk og religion, kva får dette å seie for kva verdi, rolle og status desse områda får? Kritikken av eit logisk-språkleg verdsbilete kan reisast av di i våre liv førekjem ei rad fenomen som ikkje kan inngå som meningsfulle utsegnar i eit slikt verdsbilete. Å bruke ein logisk-språkleg metode på områda etikk, estetikk og religion har hatt ulike motiv og kan få ulike resultat. Me kan bruke metoden på desse områda for å vise at dei ikkje har livsrett, for å øydeleggje dei, eller me kan bruke metoden på områda for å inkorporere dei og gje dei status. Men om me aksepterer at desse områda ligg utafor den språklogiske verda, vil freistnaden på å fange områda i språket resultere i at barnet vert skylt ut med badevatnet.

Eller ein kan, som Wittgenstein i ungfilosofien meinte, innsjå at noko kan eit logisk språk seie, men dette er ikkje det heile, det er heller ikkje det viktigaste i liva våre. Og om det me ikkje kan seie noko om må me teie, skreiv Wittgenstein heilt til slutt i *Tractatus* (Wittgenstein 1998 [1922], s. 188–189).

### **Wittgenstein i lærarpraksis**

Etter at *Tractatus* var publisert i 1922 meinte Wittgenstein at han hadde løyst hovudproblemet i filosofien (Wittgenstein 1998 [1922], s. 28–29). Han vigde seg til anna arbeid enn filosofi, han utdanna seg mellom anna til lærar og arbeidde seks år i folkeskulen på landsbygda i Austerrike.

Perioden mellom ungfilosofien og seinfilosofien har vorten sett ulikt på i Wittgensteinlitteraturen. Nokon ser 1920-talet som eit dormande mellomspel, mens nyare litteratur hevdar at erfaringane han då gjorde verka sterkt på seinfilosofien. Det vert òg diskutert i kva grad Wittgenstein gjennom lærarutdanninga si fekk kjennskap til psykiataren og

gestaltpsykologen Karl Bühler (1879–1963)<sup>9</sup> som i sine undersøkingar av tankeprosessen viste at abstrakt tenking er mogeleg, og i kva grad Wittgenstein vart påverka av *reformpedagogikken* i den austerriske skulereforma (Peters og Marshall, 1999). Dei sosialistiske skulereformene i Austerrike på 1920-talet tok avstand frå den Johann Herbartinfluerte ‘puggeskulen’ og argumenterte for ein arbeidsskule med aktiv elevdeltaking, læring gjennom praktisk aktivitet.

Bartley (1973, i Peters og Marshall, 1999, s. 182) argumenterer for at vendinga i filosofien til Wittgenstein var influert av Karl Bühler, i alle høve finn han likskapar mellom dei. For det første gestaltpsykologien til Bühler som opponerer mot atomismen i ungfilosofien til Wittgenstein. For det andre Bühler si sterke språkleg konvensjonalisme, noko me òg finn i seinfilosofien til Wittgenstein når han seier at ordet si meining er (den hevdvunne/konvensjonelle) bruken. Og for det tredje hadde Bühler utvikla ein idé om ‘biletlaus tanke’, og vektla at ei intensjonal handling ikkje kravde ei mental biletleg førestilling. Dette kan setjast i samband med spel og regelfølgjing i seinfilosofien (medvitet om ein regel er biletlaust). Bartley (ibid.) viser mellom anna til at Wittgenstein i *Zettel* (1981) skriv: «Am I doing child psychology?» (ibid., § 412) og «I am making a connexion between the concept of teaching and the concept of meaning» (ibid., s. 74).

Eugene Hargrove (1980) imøtegår at det var reformpedagogikken og filosofi- og pedagogikkprofessor Karl Bühler, som stod på pensumlista i lærarutdanninga til Wittgenstein, som influerte vendinga i filosofien til Wittgenstein. Hargrove meiner det var erfaringane Wittgenstein gjorde med elevane sine som la grunnlaget for vendinga i filosofien hans:

I believe we can see the influence of Wittgenstein's time as a teacher on almost every page of the Investigations [*Filosofiske Undersøkelser*], for there are very few pages in a row that do not make some reference to children. Throughout his later philosophy, Wittgenstein often supported the points he was making by citing personal observations about children. It is these observations, which he made as a school teacher and used as a pool of data later, that, as I see it, are the true influence on Wittgenstein's work and not principle taught at the teachers college or waved in his face by the school reformers. (Hargrove, 1980, s. 461; i Peters og Marshall, 1999, s. 183)

---

<sup>9</sup> Systema til Wittgenstein, Margaret gift Stonborough, arrangerte eit møte mellom Wittgenstein og Karl og Charlotte Bühler (Peters og Marshall, 1999, s. 182), så i alle høve kjente Wittgenstein til Bühler. På mellom anna dette tuftar Toulmin (1969) teorien om at Wittgenstein sin seinfilosofi er påverka av gestaltpsykologi, og særskilt Bühler som «Toulmin describes ... as one of the chief founders of development psychology (establishing a tradition in which both Vygotsky and Piaget come to stand) and a major contributor to modern linguistic theory» (Peters og Marshall, 1999, s. 183).



### Pragmatisk vending i seinfilosofien

I 1929 vende Wittgenstein tilbake til det filosofiske arbeidet. No vart biletteorien funnen uhøveleg. Språkleg meining vert ikkje naudsynt klarlagd ved å analysere utsegner til partikulære sakstilhøve. Ord vil ofte få si meining frå kva plass dei har i eit system (Pears, i Dancy og Sosa, 1994, s. 525). Om me løyser opp systemet vil deler av meininga forsvinne. Me må difor sjå på kva medverkande samanheng, kontekst, språket står i. Denne vendinga i filosofien til Wittgenstein vert sett som opphavet til det som Kjell S. Johannessen kallar «Den vitenskapsfilosofiske tradisjonen fra Wittgenstein» (Johannessen, 1996, kap. IV).

I språkvitskaplege og filosofiske språkanalyser er det vanleg å skilje mellom syntaks, semantikk og pragmatikk (ibid., s. 118). *Syntaks* er dei reglane som styrer korleis ein kan setje saman ord til setningar, kva reglar som gjeld for oppstilling og ordning i språket. Ei *semantisk* analyse undersøker kva ord og ordsamansetjingar av ord tyder, ord er teikn (sema), semantikk er vitskapen om kva teikna tyder. Eit *pragmatisk* perspektiv ser på korleis språket vert brukt i praksis, ei pragmatisk undersøking er språkbruksanalyse. Språket kan analyserast frå syntaks, semantikk og pragmatikk.

Wittgenstein si hovudproblemstilling er kva som er mogeleg å seie ved å nytte språket, korleis språket kan gje meiningsfulle utsegner. Dei språklege analysekategoriane kan undersøkast i høve til korleis dei gjev språket meining: Korleis lagar syntaksen meining? Korleis lagar tydingsinnhaldet meining? Korleis lagar bruken meining? Den vitskapsfilosofiske tradisjonen frå Wittgenstein som vaks fram på 1950-talet var særleg kritisk til den logiske positivismen si semantiske oppfatning av meininga (ibid.), dei såkalla korrespondansereglane.

I reint formale system vert meininga heilt fastlagd av syntaksen. Kva plass språkteiknet har og fastlagde reglar for kva operasjonar me kan utføre med språkteiknet gjev meininga uttømmende. Ei syntaktisk oppfatning av meininga er gyldig for rein geometri og formallogiske aksiomsystem.<sup>10</sup> Formale system som matematikk og logikk er generelle og abstrakte, rasjonale, i motsetnad til erfaringane våre som er partikulære og konkrete, empiriske (positive). Den logiske positivismen<sup>11</sup> søkte å sameine det rasjonalistiske og det empiriske, idé og erfaring, språk og røyndom, ved å nytte logikk og korrespondansereglar.

<sup>10</sup> Paradigmatisk mønsterarbeid er *Elementer* av Euklid (1956 [ca. 300 F. Kr.) og *Principia Mathematica* (1925–1927 [1910–13]) av Bertrand Russell og Alfred Whitehead.

<sup>11</sup> Ved å omformulere uttrykket ‘den logiske positivismen’ til ‘den rasjonalistiske empirismen’ eller til dømes ‘den systematiserte erfaring’ ser me sambandet mellom rasjonalisme og empirisme, fornuft og erfaring.

Korrespondansereglane er fastlagde sosiale normer for kva språkteikna, orda, tyder. Ei ordbok er ei samling av med ordtydingar. Kva orda tyder, kva meiningsinnhald dei har, er eit resultat av den historiske utviklinga og i endring. Eintydige syntaktiske (logikken) og semantiske (korrespondansereglane) reglar meinte dei logiske positivistane var naudsynnte og tilstrekkelege for å klargjere meiningsinnhaldet i ei utsegn.

Ei pragmatisk oppfatning av måten språket gjev mening på, kva Johannessen kallar naturen til meininga, vektlegg at det ikkje er *nok* å klargjere dei syntaktiske og semantiske reglane i språket for å klargjere den språklege meininga.

Det var mer eller mindre klart utformete versjoner av en pragmatisk oppfatning av meningens natur som utgjorde det felles grunnlaget for kritikerne av den logisk-positivistiske vitenskaps-filosofien i 1950-årene. I hovedsak var de også inspirert av den samme kilde, nemlig senfilosofien til Ludwig Wittgenstein. (Johannessen, 1996, s. 120–121)

Pragma tyder handling, å gjere, dygd (*Merriam-Webster*). Ei pragmatisk studie av den språklege meininga ser på korleis handlingssamanhengen er medkonstituerande for den språklege meininga. I *The Structure of Scientific Revolutions* (1962) forstår Thomas S. Kuhn vitenskaplege resultat i oppdagingskonteksten, det vil seie i samband med dei psykologiske og sosiologiske tilhøva som gjer seg gjeldande i det aktuelle paradigmet, i det (forskar)samfunnet og innafor dei gjeldande vitenskaplege normer, dei vitenskaplege resultata kjem til i. Dette som ein motsetnad til den vitenskapsfilosofiske tradisjonen med å leggje vekt på grunningskonteksten, det vil seie vilkåra for at ei vitenskapleg utsegn kan reknast som velgrunna (Johannessen, 1996, s. 185). For å bruke speluttrykket frå Wittgenstein i ei forpostfekting, når paradigma<sup>12</sup> skiftar er det ikkje lenger om å gjere (for forskaren) å vere god i det vande spelet, det er eitt nytt spel på gong, med nye spelereglar.

### **Estetisk praksis**

I *Kunst, språk og estetisk praksis* (1984) gjer Kjell S. Johannessen greie for omgrepet estetisk praksis. Det kunstfilosofiske perspektivet dette omgrepet inneber byggjer på ei pragmatisk oppfatning av korleis mening kjem i stand. Eg vil her gjere greie for Johannessen si framstilling

---

<sup>12</sup> Her brukar eg omgrepet paradigme i vid forstand, om heile forskarsamfunnet, paradigme vert òg brukt i snever forstand om einskilde vitenskaplege mønsterverk, då som paradigmatiske mønsterarbeid (Johannessen, 1996, s. 145; Nordenstam 1996, s. 27).

av omgrepet estetisk praksis og korleis han brukar omgrepet til å lyssette kunnskap, læring og kommunikasjon på det estetiske erfaringsområdet. Johannessen ser omgrepa (logisk) grammatikk, språkspel og livsform som dei viktigaste i seinfilosofien til Wittgenstein (ibid., s. 7).

Paradigmeomgrepet har ei sentral rolle i og som føresetnad for Wittgenstein sitt omgrep om logisk grammatikk (Janik og Toulman, 1973, s. 176). Kjelda til omgrepet paradigme i intellektuelle krinsar i Wien i tida kring sekelskiftet var Georg Christoph Lichtenberg, ein tysk professor i naturfilosofi. Lichtenberg skreiv om teoretisk fysikk og språkfilosofi i ein aforistisk stil som Georg Henrik von Wright seier viser «a striking resemblance to Wittgenstein» (von Wright 1955, i Janik og Toulman, 1973, s. 176).

Ei logisk-grammatisk undersøking av eit omgrep gjer greie for bruksmåtane, praksisane, omgrepet inngår i. Praksisane kan ikkje analyserast som isolerte omgrep. Målsetjinga i ei logisk-grammatisk praksisanalyse er å vise grunnleggjande samanhengar mellom «begrepsdannelse, verdsetting, domfellelse og kommunikasjon på det estetiske livsområdet» (Johannessen, 1984, s. 6). Omgrepet livsform står for summen av praksisar som til saman utgjer og er gjevne føresetnader for den menneskelege røyndomsoppfatninga.

Estetisk praksis er læring av estetiske omgrep, verdsetting og vurdering av kunstverk, og intersubjektiv kommunikasjon om kunstverk. Perspektivet hjå Johannessen er slik det ofte er i estetikken eller kunstfilosofien, ikkje berre, men for det meste hjå kunstmottakaren og ikkje hjå den skapande og/eller utøvande kunstnaren. I min applikasjon av Wittgenstein og Johannessen vert utøving (inkludert skaping/produksjon) det sentrale perspektivet i omgrepet estetisk praksis. Eg ser framstillinga til Johannessen som gjeldande for og fruktbar i artikulering og forståing av kunnskap i musikkutøving. Estetisk produksjon og utøving er grunnleggjande innvovne i og konstituerande for den logiske grammatikken til den estetiske praksisen, utan musikkutøving ingen musikkestetikk eller musikkfilosofi.<sup>13</sup> Og i utøvande og skapande kunstnarisk verksemd førekjem det alltid ein verbalspråkleg estetisk diskurs, utan språket om

---

<sup>13</sup> Musikkvitskaplege verkanalyser kan sjå bort frå utøvinga og konsentrere seg berre om partituret, og såleis kan me likevel ha ein musikkvitskap utan musikkutøving. Men i historisk perspektiv kom musikkutøvinga før noteskrifta, og dermed kan eg fastholde påstanden om utan musikkutøving ingen musikkestetikk eller musikkfilosofi. Dette forklarar òg kvalitetsforskjellar i kunnskapen til ein musikal og ein 'tradisjonell musikkvitar' som virka(r) innafor den historistiske positivismen, basert på naturvitskapleg metode, som var dominerande innafor humanvitskapane frå 1860-åra og fram til 1960-talet (Nordenstam, 1996, s. 105). Den sistnemnde kan i sin musikkunnskap vere hovudsakleg opptatt av musikk frå syntaktiske og semantiske perspektiv og har kunnskapen sin knytt til språksymboliserte omgrep, mens musikaren i sin kunnskap er mest opptatt av det pragmatisk perspektivet og i større grad har kunnskapen sin i form av ikkje-språksymboliserte omgrep.

musikk inga musikkutøving slik ho utfaldar seg i vår kultur i dag. Det første er innlysande, det siste kanskje ikkje?

Mangfaldet som det estetiske erfaringsområdet utgjer kallar Johannessen estetisk praksis, denne omgrepsbruken fell inn under omgrepet språkspel hjå Wittgenstein. Estetiske språkspel er estetisk praksis. Med språkspel meiner Wittgenstein ikkje verbalspråket isolert, men språket innbakt i dei praksisar, handlingar, språkbruken førekjem i. «Når jeg derfor foretrekker å snakke om estetiske praksiser istedenfor estetiske språkspill, så henger det sammen med at jeg ønsker å fremheve de konstitutive relasjonene mellom språk, menneskelige handlemåter og virkelighet» (Johannessen, 1984, s. 12).

Wittgenstein brukte spelomgrepet som analogi for verkemåten til språket, derav omgrepet språkspel. Eit spel, som til dømes sjakk, vert konstituert av spelereglane og spelinga/ praktiseringa av spelet. Har me ikkje reglar, er det ikkje noko spel, og vert ikkje spelet spelt er det heller ikkje noko spel. Johannessen kritiserer tidlege Wittgensteintolkningar for å i for lita grad leggje vekt på spelinga av spelet og konsentrere seg om reglane. Den pragmatiske dimensjonen til omgrepet vart oversett (ibid., s. 19). Kva vert det då å utøve eit språkspel?

Å lære å mestre et språk er ikke å lære seg en mengde betegnelser for ting i verden. Det er å lære å mestre et uhyre stort repertoar av *sammenhenger* hvor bruk av språk inngår på en ytterst variert, men ikke-eliminerbar måte. Det er å mestre den menneskelige virkelighet i all sin kompleksitet. Det er å lære å forholde seg på de etablerte måter til den; omtale den; gripe inn i den; undersøke den; reflektere over den; finne fotfeste i den og bli fortrolig med den. Det skjer hovedsaklig ved at vi lever i den og øves opp i de eksisterende praksiser. Å tilegne seg språket er å tilegne seg virkeligheten og *vice versa*. (Johannessen, 1984, s. 29–30)

Frå dette vil meiningsinnhaldet i eit omgrep komme fram ved å gjere greie for dei praksisane omgrepsbruken inngår i. Ei slik framstilling er den *logiske grammatikken* til omgrepet. Sitatet over fortel kva det vil seie å kunne bruke eit omgrep meiningsfylt, sitatet gjer samstundes greie for korleis me tileignar oss kunnskapen. Kunnig omgrepsbruk inneber mestring av relasjonar i kontekstar der omgrepet inngår. Desse relasjonane er normer innafor tid og stad. Kunnig omgrepsbruk er difor å bruke omgrepet rett i den historisk etablerte konteksten. Kunnig omgrepsbruk vert lært ved øving i praksis. Denne framstillinga gjeld all bruk og danning av omgrep, det er ei allmenn innsikt (ibid., s. 32). Eg ser dette som gjeldande for omgrep som konstituerer kunnskap i musikkutøving, og desse omgrepa og kan og kan ikkje vere knytt til eit språkleg eller anna symbol.

### Den estetiske praksisen sin logiske grammatikk

Denne allmenne innsikta blir brukt av Johannessen til å framstille «de begrepsdannelser, formsformer og meddelelsesformer som karakteriserer det estetiske livsområdet. Det primære målet er å skape større klarhet gjennom å synliggjøre fundamentale trekk ved de estetiske begrepers logiske grammatikk» (ibid., s. 32). Det er verd å merke seg at det her er snakk om ei avgrensing til dei fundamentale trekk, ei uttømmende framstilling av omgrepsbruken ville vore ei detaljert framstilling av heile mangfaldet av estetiske praksisar som er innvovne i ein viss kultur. Wittgenstein forelas desse innsiktene i 1938, i sitatet fell omgrepet estetisk praksis inn under kva Wittgenstein kallar 'language games':

25. The words we call expressions of aesthetic judgement play a very complicated role, but a very definite role, in what we call a culture of a period. To describe their use or to describe what you mean by cultured taste, you have to describe a culture.<sup>3</sup> What we now call a cultured taste perhaps didn't exist in the Middle Ages. An entirely different game is played in different ages.

26. What belongs to a language game is a whole culture. In describing musical taste you have to describe whether children give concerts, whether women do or whether men only give them, etc., etc.<sup>4</sup> In aristocratic circles in Vienna people had (such and such) a taste, then it came into bourgeois circles and women joined choirs, etc. This is an example of tradition in music. (Wittgenstein, 1996, s. 8, §§ 25 og 26)<sup>14</sup>

Eit estetisk språkspel er den normative estetiske praksisen som vert spelt, utspelar seg, i ein gjeven kultur. Når Johannessen set seg føre å framstille grunnleggjande trekk ved estetiske språkspel gjeld dette den estetiske praksisen i vår kultur. Kunstverket får sin eksistens ved å vere innskripen i vår estetiske praksis (Johannessen, 1984, s. 35).

I kulturar der me ikkje kjenner den estetiske praksisen, til dømes historiske kulturar, kan me ikkje vite kva gjenstandar som kvalifiserer for omgrepet kunstverk eller om kulturen hadde eit slikt omgrep.<sup>15</sup> Dette av di me ikkje kjenner spelet gjenstanden var innskripen i, det vil seie

<sup>14</sup> Sitat frå forelesingsnotatsamlinga *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Delen «Lectures on Aesthetics» inneheld notatar tekne av studenten Yorick Smythies som deltok på forelesingar Wittgenstein held i Cambridge sommaren 1938. I fotnota (3) til § 25 står det: «To describe a set of aesthetic rules fully means really to describe the culture of a period—T.» T i fotnota tyder at teksten er av James Taylor, ein annan student. I fotnota (4) til § 26 står det «That children are taught by adults who go to concerts, etc., that the schools are like they are, etc.—R.» R i fotnota tyder at teksten er av studenten Rush Ree.

<sup>15</sup> Kunstomgrepet slik me kjenner det i dag, som eit samleomgrep for ulike kunstformer, kom til på 1700-talet. Det avgjerande steget i denne retninga vart teke av Abbé Batteux i 1746 i avhandlinga *Les Beaux arts réduits à un même principe* skriv Oskar Kristeller i 1951 i «The Modern Systems of the Arts».

den pragmatiske tydingskonstituerande konteksten gjenstanden var innskriven i. Eit kunstverk er ein gjenstand eller eit fenomen som får eksistensen sin i kraft av den rolla det har i vår estetiske praksis. Kva rolle har kunstverk i vår estetiske praksis, kva kjenneteiknar omgang med kunstverk i vår kultur?

Det innebærer blant annet å fordype seg i dem slik de presenterer seg for oss, å forholde seg verdsettende til deres visuelle og auditive egenskaper, å peke ut likheter og forskjeller som består mellom dem og objekter og fenomener av samme eller lignende art; å reflektere over uttrykkets form og dets meningsfylde, å gjøre visse anstrengelser for å utlegge deres *mening* i lys av stiltrekk, tradisjon og andre kontekstuelle forhold, å verdsette dem utfra de standarder som gir seg gjeldende utfra deres tradisjonstilhørighet eller mangel på sådan uten å la religiøse og moralske verdier gripe inn, etc. etc. (Johannessen, 1984, s. 34-35)

Slik som kunstverket, til dømes eit musikkstykke, får si mening av å inngå i den estetiske praksisen, inngår òg kunstnaren og publikum i den estetiske praksisen:

For kunstnere er personer som frembringer sine arbeider i den hensikt at det innforståtte publikum skal reagere estetisk på dem. Det innforståtte publikum kan på sin side bare være innforståtte i estetisk henseende dersom det finnes instituerte handlemåter som innebærer å kunne reagere estetisk på verkene. (Johannessen, 1984, s. 35)

Å vere innforstått inneber å kunne utøve den estetiske praksisen, det vil seie å kjenne reglane for spelet og å kunne nytte desse i estetisk praksis, å kjenne den estetiske praksisen sin logiske grammatikk. Innan ein estetisk praksis finn me såleis reglar, instituerte konvensjonar eller normer om me vil, samstundes som andre (estetiske) praksisar har andre normer og reglar. Me har ulike spel med ulike reglar og ulike spelemåtar.

Johannessen avviser kunst som ordlause møter med tause gjenstandar, om nokon skulle meine noko slikt. Tilhøvet vårt til kunst må av logiske grunnar ha eit i alle høve delvis kognitivt innhald, for å kunne ha kunstverk i ein kultur må det finnast ein språkleg diskurs der kunsten vert omtalt. Me må me ha ei førforståing som gjer oss i stand til å utøve estetisk praksis. Eg vil seie at me treng kategoriar som gjer oss i stand til å ta meininga i kunstverket innover oss, og desse kategoriane må vere den aktuelle estetiske praksis sine artsspesifikke konstituerande kategoriar for at me skal handle rett (etter reglane) i den aktuelle estetiske praksisen. Om desse kategoriane, førforståinga, ikkje er til stades havnar me i subjektivisme, då vil kunnskap og læring, tenking og samtale om kunst, ein rasjonal estetisk diskurs, verte umogeleg. Estetisk

praksis er noko meir enn «å lufte sine private fornemmelser i utsagns form» (ibid., s. 40). Estetisk praksis er basert på kunnskap, men dei intersubjektive kunnskapskategoriane er ikkje berre omgrep med språksymbol.

### Læring av estetisk praksis

Korleis kan me vite at me talar om det same meiningsinnhald i ein estetisk diskurs? Kva er vilkåra for det som kan kallast intersubjektiviteten i estetiske dommar? Johannessen viser til korleis Wittgenstein i *Filosofiske Undersøkelser* skil mellom det å kunne nytte eit omgrep rett som resultat av ein teknikk, og det å kunne nytte omgrep rett på grunnlag av rette dommar. Wittgenstein brukar fargeomgrepa som døme på bruk av rett teknikk, og emosjonsomgrepa som døme på bruk av rette dommar. Johannessen synes ikkje det er urimeleg å tru at det som gjeld for emosjonsomgrepa langt på veg òg gjeld for dei estetiske omgrepa, av di begge omgrepskategoriane blir brukte til å uttrykke og forstå menneskekunnskap (ibid., s. 41). Ved å sjå på korleis me lærer emosjonsomgrepa kan me få innblikk i somme grunnleggjande føresetnader for å felle estetiske dommar (ibid., s. 42).

Korleis lærer me emosjonomgrepa? Ved døme, slik som me lærer andre former for omgrep, men i ein kontekst som er meir samansett og uoverskodeleg enn for andre omgrepstypar. Den uerfarne lærer ved at den erfarne i situasjonar leier merksemda mot særskilde tilhøve. Slike utsegn karakteriserer Johannessen som ‘hint’ og ‘vink’ og dei blir ofte artikulerte i forma: *-Legg merke til ...* . Slik får den uerfarne ei rad døme som etterkvart byggjer opp innsikt i den logiske grammatikken til omgrepet, det vil seie reglane for når me rett brukar omgrepet, og omgrep er som sagt meiningsfylte storleikar som kan og ikkje kan vere knytt til språkleg eller anna symbol.

Kunnskap er mellom anna å bruke omgrep rett. Når me brukar eit omgrep rett har me utført ein dom eller ei vurdering som gjer at me vel å nytte det aktuelle omgrepet. I musikkutøving kan dette vere å i ein spesiell situasjon rett nytte ein særskilt spelemåte, denne spelemåten er då omgrepet, og når me vel å nytte denne spelemåten i den aktuelle situasjonen viser me at me kan nytte omgrepet/spelemåten rett av di det/han er i samsvar med den kulturkonstituerte norma for bruk av akkurat denne spelemåten.

I læringssituasjonen er det den erfarne som utfører desse dommane og brukar rett omgrep innafor den historisk etablerte estetiske praksisen. Når me etterkvart lærer å bruke eit omgrep samsvarande med ein historisk etablert praksis har me lært å utføre rette dommar.

Den rette bruken av emosjonsbegrepene hviler altså på en omfattende erfaring med mennesker. For den setter oss i stand til å mestre de skjøre og delikate forbindelsene mellom de ulike slags kroppsuttrykk, gester og minespill på den ene siden og situasjonens karakter på den annen. Men det er ikke mulig å ordfeste denne helheten av erfaring, ferdighet, innsikt og språklig betydning på en slik måte at den får form av unntagelsesfrie regler. Derfor sier også Wittgenstein at menneskekunnskap læres ved å lære riktige dommer, dvs. vi må styre vår menneskeforståelse utfra et omfattende repertoar av paradigmatisk koblinger av situasjonstype og følelsesmessig uttrykk. Særlig klare tilfeller blir, inntil bedre eksempler foreligger, gjort til norm for vår forståelse av andre mennesker. (Johannessen, 1984, s. 43)

Omgrepet sin logiske grammatikk utgjør eit normsystem for korleis og i kva samanhengar me kan nytte omgrepet. Dette normsystemet er i stadig endring og utvikling, både individuelt og innafor den estetiske praksisen. Når me gjer nye erfaringar, deltar i den estetiske praksisen, spelar, vil erfaringane våre heile tida bli testa og utfordra av dei partikulære erfaringane. Me kan utvikle «en stadig finere 'nese' for å skjelne likheter og forskjeller mellom paradigme og konkret tilfelle» (ibid., s. 44).

Dette fenomenet samanliknar Johannessen med *case-law-prinsippet* i rettsvitskapen. Slik er *case-law-prinsippet*: Ei lov vert nytta i ei juridisk sak. Når lova skal brukast neste gong ligg den tidlegare dommen føre som rettspraksis. Johannessen viser til Edward H. Levi (1948) som skildrar tilhøvet i tre punkt: Først vert det påvist viktige likskapar mellom den nye og gamle saka, for det andre vert lovregelen som er innebygd i det første tilhøvet formulert, og til sist vert den formulerte lovregelen brukt på den nye saka. *Case-law-prinsippet* eller rettspraksis er etablert. Lovbruken i saka har skapt ein regel eller ei lov, saklova. Men sjølv om det føreligg tidlegare praksisar er dommaren fri til å avvike *case-law-prinsippet* og leggje vekt på andre sider av saka.

Her peikar Johannessen på tre tilhøve: For det første at det går føre seg samanlikningar. For det andre vert reglane formulert som ei fylgje av samanlikning. For det tredje er heile systemet i rørsle av di nye paradigmatisk mønstereksempel erstattar dei gamle. Samanlikning, regelformulering og rørsle/endring.

Å handle estetisk overfor en gjenstand innebærer således med nødvendighet å innplassere gjenstanden i en familie gjenstander hvor dens særegne kvaliteter blir synlige gjennom de kontraster som etableres. Hvor berettiget den enkelte sammenligning er, kan i hvert enkelt tilfelle avgjøres ved å gå nøye gjennom de likheter og forskjeller som den aksentuerer. Vi kan derfor si at det å handle estetisk adekvat overfor gjenstander innebærer å skaffe seg et betydelig repertoar av mer eller



mindre artikulerte enkeltmøter med bestemt kunstverk som man siden kan bruke som sammenlignings-objekter overfor andre kunstverk som vi ennå ikke kjenner. (Johannessen, 1984, s. 45)

Med estetisk praksis reknar Johannessen med læring av estetiske omgrep, verdsetting og vurdering av kunstverk og intersubjektiv kommunikasjon om kunstverk. Eg la til utøving og produksjon/skaping og meinte at desse områda er like grunnleggjande innvovne i den logiske grammatikken til den estetiske praksisen som dei før nemnde. Eg vil ved hjelp av nokre dømme vise dette.

### **Musikkutøving som estetisk praksis**

Om me ser på ein instrumentalpedagogisk undervisingsituasjon med lærar, elev, musikkstykke og instrument, ser me for det første at i ein slik situasjon førekjem det som Johannessen nemner innunder estetisk praksis, læring av estetiske omgrep. Eleven skal tileigne seg estetiske omgrep (spelemåtar) knytt til mellom anna klang, frasering og framdrift, verdsetting førekjem ved at situasjonen er prega av at læraren skal gjere eleven medviten om kva som er rett klang og rett frasering nett for dette verket i den gjeldande estetiske praksis eller *oppføringspraksis* som vert nytta som omgrep om konvensjonelle spelemåtar. Om desse forholda førekjem det intersubjektiv kommunikasjon der verbalspråket er innvove i ein kommunikativ praksis saman med andre kommunikasjonkonstituerande tilhøve som gestar og andletsuttrykk. Orda vil isolert sett vere meiningslause, til dømes i forma: *-Slik ja, der kom klangen*. Kva klang det vert vist til, kva *omgrep* det er snakk om, må me vere til stades og dessutan øvd i å høyre ulike klangar knytt til det aktuelle instrument eller stemmefag for å forstå.

Kva med skaping? Om me med skaping tar bluesimprovisasjon og komposisjon som dømme, ser eg umiddelbart at sitatet over (‘Å handle estetisk overfor ...’) skildrar praksis på desse områda. Korleis lærer me bluesimprovisering og komponering? Ved å byggje opp eit repertoar av utkast, improvisasjonar og komposisjonar, som me vurderer opp mot tidlegare utkast og oppfatningar av den estetiske praksisen sine normer.<sup>16</sup> Prosessen vert kalla øving.<sup>17</sup> I

---

<sup>16</sup> I komposisjons- og satslæreundervisning vert handverket lært ved å skrive elevøvingar i til dømes Palestrinastil og i stilen til andre stilskapande komponistar. Her kan me kalla hovudverka til dei kjente komponistane for paradigmatisk mønsterarbeid. Innafor andre sjangrar snakkar ein òg om stilskaparar som elevar søker å imitere, til dømes Miles Davis (jazz) og Ragnar Vigdal (vokal folkemusikk).

<sup>17</sup> Dale (1990, s. 132–133) refererer Wittgenstein og Johannessen og meiner at øving/trening er ei hovudoppgåve i den estetiske oppsedinga, men påpeikar at i estetisk praksis kan ein stå fri til å bryte reglane. Dale vektlegg særleg det overraskande, uvanlege og uventa som kjenneteikn i si formidling av Johannessen sitt omgrep om estetisk praksis, det eg kallar rørsle/endring i case-law-prinsippet.

øvinga førekjem det samanlikningar med paradigmatiske mønstertilfelle, ideal, som me i øvinga kopierer. Etterkvart som me får eit større repertoar av einskilde utkast/erfaringar vil me i spelet, improvisasjonen eller i komponeringa, få eit større repertoar av uttrykksmåtar, eller stadig større nyanserikdom om ein vil. For den innforståtte lyttar eller lærar vil utøvinga/skapinga kunne framstå som av høg kvalitet i den aktuelle estetiske praksis om utøvinga viser at utøveren innafor spelereglane spelar på ein god måte. I musikkutøving vert case-law-prinsippet brukt ikkje primært i høve til å lære rette språksymboliserte omgrep, men i høve til kunnskap i form av ikkjepspråksymboliserte omgrep, desse omgrepa er musikalske førestillingar og deira brukspotensiale. Slike omgrep er til dømes klanglege, harmoniske, melodiske, rytmiske, stilmessige, formmessige og ekspressive.

Kunnskap i ein estetisk praksis er kjennskap til spelereglane og kyndig utøving av spelet. Å kunne utøve og skape musikk innafor ulike skular, epokar og sjangrar vil seie å kunne spele dei aktuelle estetiske praksisane. Å kunne spele dei aktuelle spela, eitt eller fleire, inneber å ha kunnskap i musikkutøving. For å vere oppdatert må ein ha kjennskap til dei nyleg avsahte dommane. Kva spelestil som vert verdsett, korleis saka vert sett, endrar seg med tid og stad, difor utviklar det seg ulike oppføringspraksisar ulike stader og til ulike tider. Difor kan ein tale om amerikansk orkesterklang som ulik austeuropeisk, eit nordisk tonespråk som ulik det medelhavske. På instrumentalplanet er dette konstituert av normer for klang og vibratobruk. Syn på bruk av vibrato i utøving av barokkmusikk er eit døme på korleis ulike dommar vert felt. Noko som har vorte framstilt som feil, er å synge barokkopera med den vibratoen og krafta som kjenneteiknar 'wagnersongerinner'. I skular og stilretningar vil samstundes kvar utøvar og kvart kor/korps/orkester/band ha sitt særpreg, som dei er meir og mindre medvitne om.

Ved å skrive om sitata frå Johannessen om estetisk praksis får eg skildringar av kunnskap i musikkutøving:

Kunnskap i song og spel kviler på ei omfattande erfaring med musikkutøving. Kunnskapen set oss i stand til å mestre dei fine nyansane og samanhengane mellom å nytte instrumentet og songstemma på ein særskilt oppøvd måte, å frasere og interpretere eit musikkstykk i ein særskilt stil, å lese notar eller andre symbolsystem, å spele saman med andre og å underordne dette i ei heilskapleg musikalsk meining, tilpassa karakteren til den aktuelle situasjonen. Det er ikkje mogeleg å ordfeste denne heilskapen av

---

erfaring, tåme, innsikt og meining på ein slik måte at han får form av unntaksfrie reglar. Difor seier eg inspirert av Wittgenstein og Johannessen at me lærer kunnskap i musikkutøving slik me lærer rette dommar, det vil seie at me må forstå kunnskapen i musikkutøvinga vår ut i frå eit omfattande repertoar av paradigmatiskke koplingar mellom situasjon og spele- og syngemåte. Særleg klare spele- og syngemåtar vert, inntil betre døme føreligg, gjort til norm for forståinga i musikkutøvinga. (Basert på Johannessen, 1984, s. 43)

Å syngje og spele er å innplassere musikkutøvinga i ein familie syngje- og spelemåtar der særskilte kvalitetar ver gjort synlege gjennom dei kontrastar som vert etablert. Kor kvalifisert den einskilde samanlikninga er, kan i kvart høve verte avgjort ved å gå nøye gjennom dei likskapar og ulikskapar som musikkutøvinga aksentuerer. Me kan difor seie at å spele og syngje innafor ein kulturkonstituert oppføringspraksis, å spele og syngje rett, er å skaffe seg eit monaleg repertoar av meir eller mindre artikulerde spele- og syngemåtar som me seinare kan bruke som samanlikningsobjekt i høve til utøving av musikk me enno ikkje kjenner. (Basert på Johannessen, 1984, s. 45).

### **Kunnskap i estisk praksis**

Den samla kunnskapen i estetisk praksis seier Johannessen er meir problematisk å artikulere språkleg enn anna kunnskap. «Den har ingen faste grenser og ingen klart avgrenset utstrekning. Den er sogar i uopphørlig bevegelse på grunn av dens mottagelighet for nye typer erfaringer og de stadig skiftende estetiske idealer» (Johannessen, 1984, s. 46). Dette skuldast i ikkje uvesentleg grad at den estetiske kunnskapen er «essensielt av *sammenlignende* karakter» (ibid., s. 47) og dermed knytt til individuelle kunstverk. Her ser me att likskapen med case-law-prinsippet. Kunnskapen inneheld ei rad døme på korleis me kan oppfatte eller sjå noko, me kan sjå det *som* noko. Når me spelar eit musikkverk vil me spela det *som* noko, og kunnskapen vår i den aktuelle estetiske diskursen vil vise seg i spelet for den innforståtte. Å spele Haydn *som Haydn*, vil seie å spele med nojeldande spelereglar og etablerte estetiske praksisar/oppføringspraksisar innafor vesteuropeisk kunstmusikk, nærare bestemt epoken wienerklassisme. Å spele Haydn som stilen i ein jazzskule, det vil seie med spelereglar frå ein annan estetisk praksis med andre fraseringar og andre klangideal enn dei som høyrer heime i den wienerklassiske tradisjonen, vil vere å spele Haydn med spelereglar frå eit anna spel. I høve til

den wienerklassiske estetiske praksisen sin tradisjon spelar ein feil, ein spelar ikkje det aktuelle spelet i det heile teke, men spelinga kan vere og har vore byrjinga på nye spel.

Å forstå noko *som* noko, er å forstå det i samband med repertoaret av paradigmatiske mønstertilfelle, dommar, me har bygd opp gjennom deltaking i kulturen. Mangel på forståing er mangel på døme/dommar<sup>18</sup> me kan sjå den nye erfaringa som. Men som i rettsalen må me ikkje godta den etablerte praksisen. Som dommaren kan me velje å leggje vekt på andre samanlikningar enn dei vande, me kan trekke inn ei anna sak som liknar den aktuelle på ein annan måte. Me må alltid sjå noko som noko, men me kan medvite velge eller intuitivt og umiddelbart å sjå det som noko det ikkje er vanleg å sjå det som. Slik endrar den estetiske praksisen seg og nye og spennande sider som kanskje før var løynde kan komme fram. Såleis kan me ikkje tale om faste grenser for den estetiske kunnskapen:

Det felles repertoaret av kunnskaper om individuelle kunstverk har således en kvasi-transcendental funksjon hvor det består et forunderlig kontrastforhold mellom dets konstitutive oppgave i den estetiske diskurs og repertoarets åpenhet og foranderlighet når det betraktes som en kunnskapsmessig totalitet. (Johannessen, 1984, s. 47)

Musikkutøving som bryt med konvensjonane kan vere både medviten nyskapande og spennande, og feil. Originalitet og personlegdom er kvalitetar innan musikkutøving, men det er stor skilnad på å med kjennskap til tradisjonen utvikle og nyskape musikkutøvinga (medvite bryte reglane), og å spele 'feil' utan kjennskap til tradisjonen (umedvite bryte reglane grunna manglande kunnskap). Vanlegvis må me først syne at me kan spele etter reglane før me får anerkjenning for å bryte/utvikle/endre reglane på ein sofistisert måte.

Johannessen spør i kva grad estetisk kunnskap kan artikulera språkleg. I ein estetisk diskurs vil det alltid vere mykje usagt, den estetiske dom «opererer på toppen av et erfaringsmessig isfjell» (ibid., s. 48). I ein diskusjon om ein Haydn-interpretasjon er rett, vil berre den innforståtte, som har ei stor mengde erfaringar med ulike tolkingar og som har lært kven av desse som er rette Haydn-interpretasjonar, kunne avgjere om me kan sjå den aktuelle spellemåten *som* ei rett Haydn-tolking. Når den innforståtte gjer eller ikkje gjer dette, fell ho rette dommar tufta på si erfaring: *-Det var ei stilrett Haydn-framføring. Å artikulere ei slik utsegn, å felle ein slik dom, føreset eit erfaringsmessig isfjell. Å forstå eit slikt utsegn føreset eit erfaringsmessig isfjell. Å spele slik føreset eit erfaringsmessig isfjell.*

---

<sup>18</sup> Ei eksempelsamling/samling døme er ei samling dommar, eit eksempel/døme er ein dom. Ordet døme kjem av *dømme* (Nynorskordboka).

Mange av stiltrekka i ein spelemåte kan verbalspråkleg artikulera, peikast på og visast til, dette vert gjort i undervising for at stiltrekka skal vise seg for eleven. Likevel har estetiske erfaringar av logiske grunnar ei avgrensa evne til å la seg verbalspråkleg artikulere. Johannessen viser dette ved å nytte § 78 i *Filosofiske Undersøkelser* der Wittgenstein spør om det er mogeleg å vite noko som ikkje kan formidlast til andre ved hjelp av språklege utsegner:

Sammenlign det å vite og det å si:  
 hvor høyt Mont-Blanc er i meter –  
 hvordan ordet «spill» blir brukt –  
 hvordan en klarinett lyder.

Den som undrer seg over at man kan vite noe uten å kunne si det, tenker kanskje på et tilfelle som det første. Sikkert ikke på et tilfelle som det tredje. (Wittgenstein, 1997 [1953], § 78 s. 68)

At all *vitskapleg relevant* kunnskap kan artikulera *språkleg* avviser Johannessen som eit ikkje haldande dogme (Johannessen, 1984, s. 49).

Så lenge den estetiske dom er avhengig av fellesskapet i forståelsen av de individuelle kunstverk som er operative i den konkrete sammenheng, vil det nødvendigvis være mye som forblir usagt i den individuelle estetiske dom. Den opererer på toppen av et erfaringsmessig isfjell.

Men visse sider ved våre estetiske erfaringer ikke bare forblir usagte, de kan av *logiske* grunner ikke utsies direkte. Dette kan ved første øyekast fortone seg ganske drastisk. Det er det likevel ikke. Vi har alle fra tid til annen brukt formuleringene: ‘Det er helt ubeskrivelig. Du må oppleve det selv.’ Her registrerer vi denne begrensningen ved meddelbarheten av estetiske erfaringer. Vi har ervervet oss kunnskap om et gitt estetisk objekt uten at vi er i stand til å meddele den i form av utsagn til andre.

Noe av det sjokkerte ved denne oppdagelsen fortaper seg når vi kikker på noen konkrete eksempler. I PU [*Filosofiske Undersøkelser*], § 78, argumenterer Wittgenstein for at det er mulig å vite noe uten å kunne meddele det ved hjelp av utsagn til andre. I filosofiske og vitenskapelige sammenhenger er vi tilbøyelige til å ta det for gitt at hvis vi har kunnskap om noe, så må vi også kunne meddele denne kunnskapen til andre i språklig form. Denne forestillingen er et uholdbart dogme. (Johannessen, 1984, s. 48–49)

Vidare i resonnementet, ved hjelp av eit døme med den særskilde *klangen til eit musikkstykke* ved ei bestemt framføring, kjem Johannessen fram til at der er ein type kunnskap som ikkje er påstandskunnskap, og heller ikkje tame som det å «blåse glass eller høvle plane flater» (ibid., s. 49):

Vi har i realiteten å gjøre med en tredje slags kunnskap som vi mest dekkende kan kalle fortrolighetskunnskap. Den er karakterisert ved at den for det første bare kan erverves ved egenhendig å omgås den gjenstand eller det fenomen som er opphav til den, den er kun tilgjengelig som første hånds erfaring, for det andre synes den å ha sitt mål i seg selv, den kan ikke brukes til noe annet som ligger hinsides den selv; for det tredje kan den altså ikke meddeles direkte til andre i påstandsmessig form. Likevel er den ikke prinsipielt umiddelbar. Et stykke på vei kan den overføres til andre ved hjelp av analogier, metaforer og konkrete eksempler. (Johannessen, 1984, s. 49–50)

Denne tredelinga av kunnskapsformer finn me hjå Tore Nordenstam i «Ett pragmatisk perspektiv på datautvecklingen» (i Göranson, red. 1983): ‘påståendekunnskap’ eller ‘teoretisk kunnskap’, ‘færdighetskunnskap’ eller ‘praktisk kunnskap’, og ‘förtroghetskunnskap’. Kor mange meter høgt fjellet Mont Blanc er, er eit døme på påstandskunnskap eller teoretisk kunnskap, korleis ordet ‘spel’ vert nytta er et døme på tame eller praktisk kunnskap, korleis en klarinett høyrer ut er eksempel på fortruleg kunnskap. I *Fra kunst til vitenskap* (Nordenstam, 1996) blir den same tredelinga brukt som overordna epistemologisk paradigme i humanistisk kunnskap.

### **Kunnskap i musikkutøving**

Eg byter ut kunnskapsfeltet humanistisk kunnskap med kunnskap i musikkutøving og erstattar døma til Nordenstam (1996, s. 29) frå humaniora med døme frå musikkutøving. Eg kjem då fram til at kunnskapen i musikkutøving kan delast i tre former.

For det første påstandskunnskap, den språkleg artikulerte kunnskapen som opptre i påstandsform: – *Geirr Tveitt døydde i 1981. – Ein trompet har tre ventilar.*

For det andre fortruleg kunnskap: Etterkvart blir utøvande musikarar, instrumentalpedagogar, studentar og elevar fortrulege med dels det empiriske området studiet gjeld, eit instrument, eit repertoar, ein historisk bolk, ein musikkstil som jazz, rock eller kunstmusikk, og dels med læringstradisjonen som vedkommande soknar til, som læringstradisjonen i kunstsong eller meistertradisjonen i hardingfelespel.

For det tredje tame: Tamen som musikaren, instrumental-pedagogen, studenten og eleven tileignar seg, instrumentalteknisk og songteknisk tame, tame i notesing, språkleg tame som høyrer heime i det aktuelle kunnskapsområdet og som vert kravd i den gjeldande musikalske praksis.

Påstandkunnskap er utsegner ved hjelp av språksymboliserte omgrep, å vite noko. Fortruleg kunnskap er å sjå noko på ein særskilt måte, som noko. Fortruleg kunnskap oppnår me ved å være deltakarar over tid, å vera fortruleg inneber ei *heilskapleg forståing* som delvis omfattar prinsipielt uartikulerbare innsikter. Tame er å kunne utføre handlingar, å kunne gjere noko. Omgrepet *tame* vert her brukt i ei anna tyding enn i samband med Polanyi i 5. kapittel. Slik eg brukar omgrepet *tame* i dette kapitlet vert det samanfallande med bruken av omgrepa praktisk kunnskap og kunne i neste kapittel.

### Samandrag

Kunnskapssynet som her er presentert kan eg antyde ved følgjande utsegner: Kunnskap i musikkutøving er ein estetisk praksis, eit spel med utøving av spelereglar. Musikken og musikkutøvinga får meining ved å inngå i estetiske praksisar. Kunnskap i musikkutøving kan perspektiverast som *tame*, påstandskunnskap, og fortruleg eller innforstått kunnskap. Den innforståtte kunnskapen er språkleg uartikulerbar fortruleg kunnskap som inneber å kunne sjå samanhengar og å felle rette dommar. Å felle rette dommar vil seie å gjere samanlikningar, å spele og synge noko *som* noko. Den innforståtte kunnskapen kjem i stand ved at ei rad enkelterfaringar vert bygd opp og dannar paradigmatiskke mønster eller kategoriar som me ser den nye erfaringa i samband med. Musikkutøving som estetisk praksis er eit normsystem i rørsle.

### MUSIKK

Porten min til Wittgenstein, framstillinga til Tore Nordenstam av Kjell S. Johannessen sin praksisfilosofi tufta på seinfilosofien til Wittgenstein, ser eg som ein allmenn kunnskapsteori som kan appliserast på musikkutøving.

Når det gjeld kunstsyn og musikkensyn, har ikkje Wittgenstein noko eksplisitt artikulert estetisk system, slik me i større og mindre grad kan omtale musikk som idé hjå Immanuel Kant, Friedrich von Schiller (1759–1805), Georg W. F. Hegel (1770–1831) og Arthur Schopenhauer (1788–1860), som autonom form hjå Eduard Hanslick (1825–1904) og Leonard B. Meyer eller som symbol hjå Susanne Langer (1895–1985) og Nelson Goodman (f. 1906) (Bowman, 1998). Den mest sjølvstendige handsaminga av kunsten hjå Wittgenstein finn me i estetikkforelesingane Wittgenstein held i Cambridge sommaren 1938. Studentnotatar frå desse

er utgjevne i *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief* (Wittgenstein, 1996).<sup>19</sup> Elles i dei utgjevne og etterlatne skriftene til Wittgenstein vert kunst og særskilt musikk vist til ei rad gonger. Wittgenstein brukar i stor grad døme frå musikk til å kommunisere allmenne filosofiske innsikter, eg har nemnt lyden av ein klarinett som døme på uutseieleig kunnskap, § 78 i *Filosofiske Undersøkelser*.

Kjell S. Johannessen har saumfart dei etterlatne skriftene til Wittgenstein, mellom dei dagboksnotatar og samtalereferat, og ved hjelp av desse prøvd å setje saman eit bilete av Wittgenstein sitt tilhøve til og syn på kunst, der musikken er ei stor og viktig brikke. Framstillinga mi av estetikken til Wittgenstein er mykje tufta på moment frå artikkelen *Wittgenstein og estetikken* (Johannessen, 1990, 1998).

Kva grunnlag hadde Wittgenstein for å uttale seg om musikk?

### Musikk i oppveksten

Ludwig Josef Johann Wittgenstein, fødd 26. april 1889, vaks opp i ein sær velhavande og svært kultur- og musikkinteressert familie som tilhørde det øvste skiktet i habsburgske Wien. I tida kring og før det førre sekelskiftet, *fin de siècle*, var Wien ei oppkome av sterke kulturelle rørsler som har forma ettertida. Der virka Arnold Schönberg (atonal musikk), Robert Musil (litteratur), Sigmund Freud (psykoanalysen), Adolf Loos (funksjonalistisk arkitektur), Gustav Klimt og Oskar Kokoschka (moderne biletkunstt) og mange fleire. Filosofane Arthur Schopenhauer og Søren Kierkegaard vart lesne (Janik og Toulman, 1973).

Stålmagnaten Karl Wittgenstein, faren til Ludwig som spelte fele og alltid hadde fela med seg på forretningsreiser, var kunstmesén. Eit av husa til familien, *Palais Wittgenstein*, var med sine sju flygel ein av dei viktigaste musikksalongane i Europa. Johannes Brahms og Arnold Schönberg var vener av familien, Gustav Mahler fekk verk uroppført i Palais Wittgenstein (Johannessen, 1998, s. 99), den unge Pablo Casals spelte der (*ibid.*, s. 169).<sup>20</sup> Syster til Karl, Anna, studerte piano med Brahms og med far til Clara Schumann, Wieck. Ei anna syster av Karl, Fine, var romansesongar. Som ledd i eit ungdomsopprør finn me Karl Wittgenstein i 1865 i New York der han held liv i seg mellom anna ved å undervise i latin, gresk, matematikk, *fiolin*

<sup>19</sup> Notatane i «Lectures on Aesthetics» er av Yorick Smythies.

<sup>20</sup> Me finn cellisten Pablo Casals att som paradigmatiske døme på ein meisterlærer i Schön (1987). Skildringa av Casals og meisterklassen i cello i Schön (1987) vert brukt på same måten i Molander (1996). Her møter Wittgenstein og Casals kvarandre på nytt.



og *althorn* (ibid., s. 171). Utan at eg legg så mykje i det, er det artig at faren til Wittgenstein hadde ei kort karriere som instrumentallærer.

Ludwig hadde sju sysken som vaks opp, mellom dei pianisten Paul Wittgenstein, som etter å ha mista den høgre armen vart ein suksessrik konsertpianist ved å framføre bestillingsverk av Richard Strauss og Maurice Ravel. Av desse verka kjenner mange i dag Ravel sin *Klaverkonsert i D-dur for venstre hand* (1931).

Alle borna i familien var talentfulle, noko som framgår av at Ludwig og Paul, som var dei to yngste, ikkje vart oppfatta som særskilt gåverike. For Ludwig sin del snarare tvert imot (Heaton og Groves, 1998, s. 8). Oppsedinga til borna vart ivareteken av ei rad privatlærarar i heimen, mellom anna ein klaverpedagog. «[Ludwig] mislikte imidlertid å bli undervist på tradisjonelt vis og nektet å fortsette med det» (Johannessen, 1998, s. 99). Men unge Ludwig lærte seg å spele klarinett på eiga hand. Johannessen refererer personar som etter møter med Wittgenstein fortel om hans «levende og intense forhold til musikk» (ibid.).

Ludwig Wittgenstein vaks såleis opp i eit eineståande økonomisk og kulturelt rikt miljø. Frå dette meiner eg Wittgenstein hadde gode føresetnader for å uttale seg om musikk. Kva seier så den musikkfortrulege Wittgenstein om kunst og musikk?

### Ungfilosofien – utseielege innsikter

I ungfilosofien er det berre ei publisert utsegn om estetikk, denne står i parentes i *Tractatus* som siste setning i § 6.421 og lyd: «(Ethik und Aesthetik sind eins)». I *Tractatus* blir omgrepet *verda* brukt om det språklogiske rommet meiningsfulle utsegner utgjer. Når Wittgenstein seier at etikk og estetikk er eitt, tyder dette at etikk og estetikk har det til felles at dei ikkje er i den språklogiske verda, men utafor. Områda er begge (språklogisk) utseielege.

I *Dagbøkene* frå før tida *Tractatus* vart skriven, *Notebooks 1914–1918* (Wittgenstein, 1961), finn me ei anna utsegn av Wittgenstein om kunst som òg viser likskapen i oppfatninga av etikk og estetikk i ungfilosofien: «Kunstverket er gjenstanden sett *sub specie aeternitatis*; og det gode liv er verden sett *sub specie aeternitatis*. Dette er sammenhengen mellom kunst og etikk» (Johannessen, 1998, s. 100). Etikken og estetikken har sams måten me ser noko på. Denne synsmåten utgjer slektskapet mellom etikken og estetikken. I den siterte utsegna ser Johannessen påverknaden frå Schopenhauer i ungfilosofien til Wittgenstein.

Å sjå noko *sub specie aeternitatis*, frå ein æveleg synsvinkel, er å sjå det som ein avgrensa heilskap. Kva inneber det å sjå noko som ein avgrensa heilskap? Me kan skilje mellom å vere blant tinga og å vere lyfta over dei. Den vanlege synsmåten er å sjå tinga frå deira midte.

Då er den einskilde tingen ingenting særskilt, men ein ting blant andre ting (ibid., s. 101). Når me derimot ser tingen sub specie aeternitatis, er tingen lyfta fram og me ser han med heile verda som bakgrunn, me ser tingen som eit avgrensa heile. Heile verda sett i den avgrensa tingen. Når me ser tingen på denne måten, frå ein slik synsstad, saman med heile verda som er heile det logiske rom, orienterer me oss mot tingen sitt vesen.

Johannessen held saman med dette idéen til Wittgenstein om at heile den logiske grammatikken er til stades i ei utsegn. På same måten som heile den logiske grammatikken implisitt er til stades i ei språkleg utsegn, er ei moralsk handling handlinga sett med heile verda som bakgrunn og eit kunstverk ein gjenstand sett med heile verda som bakgrunn. Dette er kanskje ikkje så utilgjengeleg som det kan verke.

Kva inneber det at heile grammatikken er til stades i ei språkleg utsegn? Johannessen brukar ein raud ball som døme. Når me uttalar: – (*Heile*) *Ballen er raud*, ligg det i dette ei stadfesting av ein tautologi og ei nekting av ein negasjon. Implisitt i utsegna ligg at andre ballar som er raude òg er ballar som er raude (tautologi), og at ballar som ikkje er raude, til dømes blå, ikkje er raude (nekting av negasjon). Når me seier at ballen er raud, seier me òg at andre ballar som er raude er raude, og me seier òg at ballar som har andre fargar ikkje er raude. For å forstå slike utsegner må me kjenne til kva tyding orda har, og korleis oppstillinga av orda lagar meining. Ei utsegn kviler på det semantiske og syntaktiske logisk-grammatiske systemet og dette systemet er implisitt til stades i utsegna. Å sjå ei utsegn som eit avgrensa heile tyder at sjølve utsegna er avgrensa, men heile språkverda er til stades i utsegna. Me kan bruke paradigme-omgrepet og seie paradigmet konstituerer utsegna.

I eit moderne teksthandsamingsprogram vil ei utsegn på skjermen, som er eit digitalt bilete som me har lært å sjå som meiningsgjevande tekst, i tillegg til språkssystemet/språkverda ha som føresetnad tekstprogramvara og tekstprogramvareverda, operativsystemet og operativsystemverda, skjermen og harddisken og straumen og tyngdekrafta og lyset og vidare bortetter så lenge me vil og veit med tilhøyrande verder, og då har eg ikkje eksplisitt nemnt det psykologiske, kulturelle og historiske. Mange verder er føresetnader og implisitt til stades i setninga på skjermen. Vanlegvis reflekterer me ikkje over dette, setninga på skjermen er eit fenomen blant andre fenomen i kvardagen, men under ein æveleg synsvinkel, i eit større perspektiv, kan me sjå tekstbiten som eit avgrensa heile. Tekstbiten inneheld heile verda, det usagte i det sagte. På same måten vil framføringa av ei musikalsk frase på eit høgt nivå kvile på og ha som føresetnad musikkutøvingsverda.

Kva inneber det å sjå ei moralsk handling med heile verda som bakgrunn? Etikken tek føre seg kva handlingar som er gode og rette handlingar sub specie aeternitatis. Å arbeide for

verning av naturen ved å drive attvinning som å pante ei flaske er ei avgrensa handling som kan verte sett som ei moralsk handling under ein æveleg synsvinkel. Engasjementet og overtydinga som ligg i å arbeide i miljøorganisasjonar kan ikkje logisk grunnast på fakta. Utsegner som argumenterer for miljøarbeid er verdiutsegner og ikkje faktautsegner. Om eg seier naturen blir øydelagt, artar vert utrydda, havet vert ureina, så er dette faktautsegner som kan vera sanne. Men desse påstandane artikulerer ikkje at det er *gale* at noko slikt hender. Eg kan ikkje logisk slutte frå at det *er* slik og slik til at me *bør* gjere slik og slik. Den moralske innsikta kan ikkje artikulerast logisk. Ho er ei *kjensle* eller ei overtyding som er *uutseieleg* og vert oppnådd ved å fordjupe oss i handlinga som ein avgrensa heilskap.

Kva inneber det å sjå eit kunstverk med heile verda som bakgrunn? Ved å fordjupe oss i, konsentrere oss heilt om kunstoplevinga, ved å sjå kunstverket som eit avgrensa heile, vil kunsten kunne formidle uutseielege innsikter. Ei rad utsegner frå den romantiske estetiske diskursen kan setjast i samband med kunstverket si evne til å avdekke (vesens)innsikter, som potensiale til erkjenning:

- *Å fortape seg heilt i eit kunstverk*
- *Å bli fylt av kunstverket*
- *‘Livets mening ble anskueliggjortt gjennom kontemplasjon av kunstverket’*

Den idealistiske og romantiske kunstoppfatninga som her gjer seg gjeldande artikulerer Arthur Schopenhauer, mellom anna slik:

Ingen annen kunstart innvirker så umiddelbart og så dypt på menneskene som musikken, nettopp fordi ingen kunstart lar oss erkjenne verdens sanne vesen slik musikken gjør det. (Schopenhauer, 1819; i Benestad, 1976, s. 250)<sup>21</sup>

Det å finne en melodi og i den avdekke alle de dypeste hemmeligheter i det mennesket vil og føler, er geniets verk, og dets virke er her mer åpenbart fjernt fra all refleksjon og bevisst hensikt enn noe annet sted, og kunne kalles inspirasjon. Begrepet er her, som overalt innen kunsten, ufruktbart: komponisten åpenbarer verdens innerste vesen og uttaler den dypeste visdom i et sprog hans fornuft ikke forstår, likesom en hypnotisk søvngjenger gir opplysninger om ting som han i våken tilstand ikke har noe begrep om. (Schopenhauer, 1819, 3. bok, § 52; i Kjerschow 1988, s. 65)

---

<sup>21</sup> Dette Schopenhauersitatet frå Benestad (1976) vert nytta i Varkøy (1993, s. 57) og i Varkøy (1994, s. 36).

Den kjensla som oppstår når me ser kunstverket som eit avgrensa heile, under ein æveleg synsvinkel, er det mystiske, seier Wittgenstein: «Die Anschauung der Welt sub specie aeterni ist ihre Anschauung als—begrenzes—Ganzes. Die gefühl der Welt als begrenzes Ganzes ist das mystisches» (Wittgenstein, 1998 [1922], § 6.45, s. 186).<sup>22</sup> Dette er i fylgje Johannessen «ikke det spor ‘mystisk’ i religiøs forstand» (Johannessen, 1998, s. 102). ‘Det mystiske’ hjå Wittgenstein er berre eit uttrykk for at kunst kan formidle verbalspåkleg uartikulerbare innsikter.

Johannessen påpeikar sambandet mellom Wittgenstein og Schopenhauer og Schopenhauer sitt samband med den nederlandske filosofen Baruch/Benedict Spinoza (1632-1677). Wittgenstein kjenner det spinozistiske uttrykket ‘sub specie aeternitatis’ gjennom at han er fortruleg med Schopenhauer. Spinoza skildrar ei utvikling i den menneskelege erkjenninga (og frigjeringa) frå sanseerkjenning, via fornufterkjenning til det høgaste stadiet som er intuitiv erkjenning (Stigen, 1992a, s. 421). Den spinozistiske førestillinga om intuitiv kunnskap meiner Johannessen (1998, s. 102) kling med som overtonar i kunstsynet til Schopenhauer. Schopenhauer meiner at kunstnaren har ei eiga evne til kontemplasjon som skrir over, transcenderer, vitskapleg språkomgrepsleg kunnskap.

Kunst og kunstopleving vert i ungfilosofien til Wittgenstein skildra som uutseieleg, me kan ikkje omtale kunsten i eit påstandsmessig språk. Kunstverket er gjenstanden sett under ein æveleg synsvinkel, gjenstanden vil då framstå som ein avgrensa heilskap.

Wittgenstein påpeikte at *Tractatus* var strengt filosofisk og samstundes strengt skjønnlitterær – estetisk. Det var den skjønnlitterære dimensjonen dei logiske positivistane ikkje las inn i *Tractatus*. Johannessen og Wittgenstein sjølv seier at me må lese *Tractatus* som me les eit dikt. Då forstår me bodskapen rett.

Det uutsigbare er – uutsigbart – inneholdt i det utsagte. (Wittgenstein, 1917; i Johannessen, 1998, s. 104)<sup>23</sup>

Filosofisk og estetisk forståing har til felles at det i begge høve gjeld å gripe noko som meddeler «seg på en indirekte måte gjennom det utsagte eller det kunstneriske uttrykket» (Johannessen,

<sup>22</sup> Johannessen (1998) siterer andre setning i § 6.45 i norsk omsetting. *Tractatus* vart utgjeven i tospråkleg utgåve, med tysk på venstresida og engelsk på høgresida. Den engelske teksten er revidert av Wittgenstein. Den engelske versjonen av § 6.45 lyd: «The contemplation of the world sub specie aeterni is its contemplation as a limited whole. The feeling of the world as a limited whole is the mystical feeling».

<sup>23</sup> Sitatet har Johannessen henta frå eit brev Wittgenstein skreiv 9. april 1917 til arkitektvenen Paul Engelmann, attgjeve i Engelmann (1967).

1998, s. 104). Ein kan dermed erfare innsikter som ikkje lar seg utseie. Den uartikulerbare innsikta er innbakt i det artikulerte, om artikulasjonen så er språkleg eller i ei anna uttrykksform. Teksten eller musikkstykket ber i seg uartikulerbare innsikter som akkompagnerer det utsagte, og dette utan at me treng noko førestilling om av me lever i ei skuggeverd der kunsten viser oss ein løynd eller metafysisk røyndom.

Det som kan artikuleraast og det som kan erfarast er ikkje samanfallande, diktet kan ikkje artikulere si meining *som* dikt, men me kan godt erfare denne meininga. «Og da blir det på ingen måte et selvmotsigende forehavende å ville utvirke transcendentale innsikter hos sine lesere, selv om man er seg bevisst at transcendentale utsagn ikke er mulige» (ibid., s. 105). Så sjølv om tamen og den fortrulege kunnskapen eg har i mi musikkutøving ikkje kan artikuleraast, systematiseraast, kopieraast og injiseraast<sup>24</sup> i eleven, så er det mogeleg å formidle innsiktene mine i musikkutøving ved hjelp av utsegner ved at det uartikulerbare er innbakt i det artikulerte og kan, om me er heldige, *vise* seg for eleven som ei utseieleg innsikt.

Hovudtanken i *Tractatus* er å vise fram skiljet mellom det som kan verte sagt og det som ikkje kan verte sagt, men vist. Og til det som ikkje kan verte sagt høyrer etikken og estetikken. Kunnskap i musikkutøving vert i følgje dette noko som ikkje kan verte sagt, men vist. Om me forstår pedagogikk som angåande kva som er rette og gode måtar for undervising, læring og oppseding, som angåande verdiar, noko me i praktisk pedagogikk er nøydde til, vil også pedagogikk vera eit utseieleg kunnskapsområde. Musikkpedagogikk vert dobbelt utseieleg, både i høve til musikk som estetisk fagområde og pedagogikk som etisk fagområde.

### Å ta det ein gong til

I seinfilosofien uttalar Wittgenstein seg i større grad om kunst. No vert dei kunstfilosofiske problema møtt med den nye filosofiske metoden, «analyser av konkrete eksempler på bruk av språk, tenkte eller faktiske, hentet fra vår omgang med kunstverk» (Johannessen, 1998, s. 106). Dette er den pragmatiske vendinga i filosofien til Wittgenstein. Det er direkte omgang med kunstverk som vert undersøkt.

Johannessen har skriva ei rad artiklar om Wittgenstein som meir og mindre handlar om kunnskap og språk, kunst og estetisk praksis, fleire av desse inngår i delvis omarbeidd og

---


<sup>24</sup> Diskettar, CD-rom, dataspel, internett og anna nytt gjev aldri meining i seg sjølv, dei får berre meining gjennom bruken me gjer av dei, dei er reiskapar, noko eg kjem nærare inn på i kapitlet om Polanyi. I den futuristiske action-filmen *The Matrix* (Wachowsky og Wachowsky, 1999) er dei komne lenger (?); i filmen vert praktisk kunnskap i asiatiske kampsport tileigna ved at eit dataprogram vert lasta inn i hjernen til hovudpersonen.

forkorta form i Johannessen (1999). Mykje av tematikken er den same og artiklane overlappar og utfyller kvarandre. Frå korleis Johannessen skildrar at kunnskap kjem i stand, følgjer det at for å få kjennskap til dei ynskte innsiktene må me møte stoffet mange gonger, gjerne framstilt med ulik tilnærming. Som eg har skrive, den innforståtte kunnskapen kjem i stand ved at ei rad enkelterfaringar vert bygd opp og dannar paradigmatiskke mønster eller kategoriar som me ser den nye erfaringa i samband med. Me lærer filosofi slik me lærer å utøve musikk, ved øving.

Problemstillinga eg no står framfor er om eg skal framstille moment frå seinfilosofien ein gong til, eller om eg skal nøye meg framstillinga i det førre kapitlet. Eg er mindre fortruleg med det Johannessen skriv enn det han er, og Johannessen er mindre fortruleg med Wittgenstein enn Wittgenstein var. For mi eiga erkjening vil det vere fruktbart å gjennomføre ei ny framstilling, men dette kan vere imot etablerte normer for sakprosa. Me finn vanlegvis ikkje to framstillingar av det same i ein sakprosa. I ein konsertsituasjon er det heller ikkje vanleg at muskarane spelar musikkstykket to gonger for at publikum skal få djupare innsikt i verket andre gongen (noko som kanskje ikkje hadde vore så dumt), men bruken av repetisjon som formverkemiddel i musikk og som metode i musikkpedagogisk verksemd og læring generelt er grunnleggande.

Eg trur at gjentakning fremmar forståing og læring, noko hermeneutikken artikulere. Eit andre møte med ein tekst og eit musikkstykke er ikkje det same som det første av di føresetnadene for det andre møtet inkluderer det første møtet, denne føresetnaden har ikkje det første møtet. Me må øve ein tekst på same måte som me øver på eit musikkstykke. Fleire artikulerte framstillingar av det same uartikulerbare skapar større sjanse for griping av det uartikulerte som det artikulerte inneheld.

Det er dette eg gjer i instrumentalundervisinga, eg prøver gjentekne gonger med ulike midlar, ord, demonstrasjonar, gestar, rørsler og andletsuttrykk å artikulere den prinsipielt uartikulerte innsikta i til dømes ein romantisk spelestil. Når eleven spelar med forståing på eige initiativ, ikkje fordi eg har sagt at han skal spele slik og slik på akkurat dette stykket, men når han sjølv har kome fram til at denne spelemåten, fraseringa, er stilrett for dette stykket, lukkast eleven i å formidle til meg at han har erkjent den språkleg uartikulerbare innsikta, han har forstått og lært.

Skal me fotografere eit tredimensjonalt objekt, ei overføring frå tre til to dimensjonar, til dømes eit avlangt holt røyr som ei fløyte eller eit sugerøyr, vil biletet frå eit perspektiv sjå slik ut: O,<sup>25</sup> mens det frå eit anna perspektiv vil sjå slik ut: . Begge bileta er

---

<sup>25</sup> Om einkvan las dette teiknet, rundingen, som bokstaven 'o', såg han ikkje rundingen slik eg vil ein skal sjå

*rette* og samstundes *ulike*. Om nokon såg bileta med påskrifta «(Dette er) ei fløyte/eit sugerøyr/eit avlangt holt røyr» og ikkje visste kva ei fløyte/eit sugerøyr/eit avlangt holt røyr var, ville det kunne oppstå usemje om kva ei fløyte/eit sugerør/eit avlangt holt røyr er. Er det ein runding eller eit smalt rektangel? Det er begge delar.

For ein røynd instrumentalpedagog og muskar kan fløyta vera ei verd, kanskje verda, når fløyta vert sett sub specie aeternitatis. Og då er det bruken, den pragmatiske dimensjonen, som er avgjerande i omgrepsforståinga. Eit anna døme på at bruken er konstituerande i omgrepsforståinga er når me i butikken ser merkelege utforma metallekamar som først gjev meining når me vert forklart kva arbeidsoppgåver spesialreiskapane vert nytta til, som når me ser metallekamen *som* ein østerskniv. Då går det eit lys opp for oss, då forstår me meir av kva metallekamen er, sjølv om me kanskje ikkje veit korleis han skal brukast eller har praktisk kunnskap i å nytte han i østersopning.

Eg forstår Johannessen (1984) som eit hovudsakleg epistemologisk perspektiv på seinfilosofien og (Johannessen, 1990, 1998) som eit hovudsakleg estetisk perspektiv. Eg nyttar begge perspektiva då eg ynskjer å sjå kunnskap i musikkutøving både i eit estetisk og epistemologisk perspektiv i høve til Johannessen si tolking av Wittgenstein sin seinfilosofi. Eg tek det ein gong til. I førre kapittel såg eg kunnskap i musikkutøving som estetisk praksis. Kunnskap i estetisk praksis omfatta tame og fortruleg kunnskap. I den vidare framstillinga vil omgrepet aspektsjåing utdjupe kva fortruleg kunnskap er og korleis den fortruleg kunnskapen kjem i stand.

### Aspektsjåing

I seinfilosofien forlèt Wittgenstein *biletteorien* til fordel for *språkspelmetoden*, Johannessen nyttar omgrepet estetisk praksis om estetiske språkspel. Innsikter kan berre komme i stand ved «hele serier av gjentatte anvendelser av den skisserte metoden på de forskjellige erfaringsområder» (Johannessen, 1998, s. 106). Då lærer me å sjå samanhengar og få oversikt. Eg konkretiserte dette ved å samanlikne med det å forstå tredimensjonale figurar frå todimensjonale bilete, som kvar for seg viser fram ulike *aspekt* ved mellom anna fløyta som fysisk objekt. For å konstruere ei oppfatning av kva ei fløyte er som fysisk romleg objekt frå

---

han, ut i frå den vidare teksten ser han attende og ser rundingen i ein ny kontekst som gjer den tilsikta meininga. Dette er eit døme på at det same verte sett som to ulike ting avhengig av den tydingskonstituerande konteksten. Dette kallast aspektsjåing, eg kan òg kalle det eit *mentalt girskifte* frå tekstgiret til biletgiret.

todimensjonale fotografi, lære det, treng me *mange bilete av det same frå ulike perspektiv som sett i relasjon til kvarandre vil kunne skape forståing* av korleis ei fløyte strekker seg ut i rommet.

Skilnaden på forståing av eit fysisk objekt si romlege utstrekning og kunnskap i musikkutøving er at me ikkje har direkte tilgang til kunnskap i musikkutøving. Kunnskap i musikkutøving finn me mellom anna som intersubjektive kulturelle mentale konstruksjonar som gjev oss evna til å sjå (høyre/forstå/vite/gjere) noko på ein særskilt måte. Og desse særskilde mentale konstruksjonane kan berre komme i stand ved at dei blir viste til, peikte på. Me kan ikkje etter å ha vist til kunnskap i musikkutøving, ta kunnskapen fram og seie: – *Slik ser han ut*, slik som me etter vising av fløytebileta kan ta fram ei verkeleg fløyte og seie: – *Og sjå her, slik ser ei verkeleg fløyte ut*. Men òg i evna til å sjå at bileta og den verkelege fløyta som det same ligg det uartikulerbar kulturkonstituert kunnskap. Ei ‘rett’ teikning av eit firkanta basseng med tre langs kantane ser annleis ut teikna av ein ‘kunstnar’ i det gamle Egypt enn det same motivet teikna i perspektiv av ein vestleg renessansekunstnar (Arnheim; i Blocker 1979, s. 59–60).

Kunnskapen er ikkje løynd for oss, kunnskapen ligg tvert imot open i dagen. Om me ikkje har han, skuldast det at me ikkje ser rett. Me kan få oversikt, kunnskap, ved å ordne og systematisere det som ligg framfor oss. Det handlar om å sjå det på ei ny måte, innta eit anna perspektiv enn det tilvande, så vil det som er der ope, men som me ikkje ser, vise seg for oss.

For meg blir seinfilosofien i stor grad oppteken av det psykologiske perspektivet i erkjenninga. Å ha kunnskap om noko er å kunne sjå (høyre/forstå) det på ein særskild måte, i psykologiske termar ville me bruke omgrepa persepsjon, gestaltpsykologi og kognitiv psykologi. Wittgenstein var lite glad i psykologisk eksperimentell metode for å få innsikt i desse fenomenar:

When we are studying psychology we may feel there is something unsatisfactory about the whole subject of study—because we are taking physics as our ideal science. We think of formulating laws as in physics. And then we find we cannot use the same sort of ‘metric’, the same ideas of measurement as in physics ... And this sort of trouble goes all through the subject.

Or suppose you want to speak of causality in the operation of feeling. “Determinism applies to the mind as truly as to physical things.” This is obscure because when we think of causal laws in physical things we think of *experiments*. We have nothing like this in connexion with feeling and motivation. And yet psychologist wants to say: “There *must* be some law”—although no law has been found. (Freud: “Do you want to say, gentlemen, that changes in mental phenomena are guided by



*chance?")* Whereas to me the fact that there *aren't* actually any such laws seems important. (Wittgenstein, 1996 [1942], s. 42)<sup>26</sup>

Eg har sjølv fått affinitet til filosofien av di den med ei forstandig stemme talar *med* meg som ein forståande person, og ikkje som psykologi og samfunnsvitenskap med metodeideal frå matematisk-teoretisk naturvitenskap om dei prøver å forklare noko *om* meg som eit objekt, til dømes å framstille tanken min som eit avansert og determinert kretskort. Likevel ser og store likskapar mellom seinfilosofien, særskilt andre delen i *Filosofiske Undersøkelser*, og persepsjonspsykologi og kognitiv psykologi. Wittgenstein tek føre seg tema som er psykologiske, og han har dermed ein psykologi, trass sitatet over.<sup>27</sup>

### Aspektsjåinga er ikkje kausal

Wittgenstein meiner at dei forklaringane me brukar i estetikken ikkje har noko felles med kausale forklaringar i (natur)vitenskapen. «An aesthetic explanation is not a causal explanation» (Wittgenstein, 1996, s. 18). Musikkopplevinga er ikkje ein effekt, ein verknad av ei årsak, men skuldast evna vår til å høyre musikkverket på ein særskild måte. Der er ikkje typar systematiserte artikulerde utsegner som er naudsynte og tilstrekkelege for at den ynskte uartikulerbare forståinga skal inntreffe hjå alle personar, om så hadde vore ville dei pedagogiske utfordringane vore mindre og enklare enn det dei er, og pedagogiske motebølgjer ville hatt mindre spelerom. Då ville me ha funne fram til *lovene* for læring og forståing på lik linje med naturlovene i fysikken, som no ikkje er heilt til å stole på dei heller. For den reine formallogikken med sine tomme omgrep er òg problematisk å applisere på naturvitenskap, ikkje berre på samfunnsvitenskap og humaniora:

... the demand for mathematical certainty in empirical matters is misguided and unreasonable; for, as we saw, mathematical certainty of knowledge can be attained only at the price of analyticity and thus of complete lack of factual content. Let me summarize this insight in Einstein's words: "As far as the laws of mathematics refer to reality, they are not certain; and as far as they are certain, they do not refer to reality". (Hempel, 1949, s. 249)

<sup>26</sup> Sitatet er frå «Conversations on Freud» i *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief* med notatar tekne av Rush Rees etter ein samtale med Wittgenstein sommaren 1942. Kritikken mot den eksperimentelle psykologien treff ikkje Freud direkte, då psykoanalysen ikkje er nokon eksperimentelt fundert teori, men kritikken treff kausaliteten i psykoanalysen.

<sup>27</sup> Psykologiske emne i Wittgenstein sin filosofi, mellom dei aspektsjåing – 'aspect perception' – vert handsama i Budd (1989).

Aspektsjåinga er ikkje kausal, ho kan og kan ikkje finne stad, som lærarar må me streve mot å leggje til rette for at ho kjem i stand, men utan garanti for resultat. Og om kva som er gode måtar å tilrettelegge for læring på står det strid.

### **Situasjon og ikkje definisjon**

Wittgenstein tek avstand frå ‘den tradisjonelle kunstfilosofien’. Med tradisjonell kunstfilosofi meiner han kunstfilosofi som prøver å finne fram til det spesifikt estetiske som alle kunstverk har til felles. Kunstfilosofien var oppteken av å svare på spørsmålet kva kunst er, og før det, kva det skjöne er, ved hjelp av vesensdefinisjonar eller realdefinisjonar (Næss, 1996 [1975], s. 68). Artikuleringa av naturen til det vakre og kunst, ved hjelp av naudsynte og tilstrekkelege vilkår, var interesseområdet til kunstfilosofien, dei ville svare på spørsmålet: – *Kva er kunst?* I slike problemstillingar ligg innbakt ei essensialisme som tek for gjeve at det fins noko felles, idé, vesen eller omgrep, som all kunst har felles, på same måte som det i eit psykologisk eksperiment ligg implisitt ei metafysisk tru eller førestilling om årsak og verknad, om kausalitet.

Men å artikulere kva kunst er ved å nytte ein (real)definisjon er feil, meiner Wittgenstein, for når me opplever noko som kunst, tek me me ikkje utgangspunkt i ord: «We don't start from certain words, but from certain occasions or activities» (Wittgenstein, 1996, s. 3).

If I had to say what is the main mistake made by philosophers of the present generation ... I would say that it is that when language is looked at, what is looked at is the form of words and not the use made of the form of words. Language is a characteristic part of a large group of activities ... We are concentrating, not on the words ‘good’ or ‘beautiful’, which are entirely uncharacteristic, generally just subject or predicate (‘This is beautiful’), but on the occasion on which they are said— on the enormously complicated situation in which the aesthetic expression has a place, in which the expression itself has almost a negligible place. (Wittgenstein, 1996, s. 2)

Korleis meiner Wittgenstein at me skal leggje til rette for estetisk forståing og læring, korleis skal me lære elevane våre å forstå musikkstykkane dei spelar og høyrer? Korleis skal aspektsjåinga, eller rettare sagt aspekthøyringa og aspektspelinga, komme i stand? Korleis er dei læreaktivitetane der kunnskap i musikkutøving inngår?

### Læring av aspektsjåing: Samanlikning og godtaking

I følgje Wittgenstein er det to ting som kjenneteiknar estetiske forklaringar, for det første at dei er i forma samanlikningar, og for det andre at dei må verte godtekne som forklaringar (Johannessen, 1998, s. 107).<sup>28</sup> Når eg prøver å få eleven min til å sjå/forstå noko i eit musikkstykke samanliknar eg musikkstykket med noko anna der det fenomenet eg vil påvise gjer seg gjeldande og seier: – *Spel det som ein koral!* Mi forklaring er i form av ei samanlikning, eg vil at eleven skal sjå musikkstykket som ein koral, innta ‘koralperspektivet’. – *Ja, sjølv sagt, kvifor tenkte eg ikkje på det, då vert det fint*, seier/tenkjer/fornemmer eleven, og viser at ho har forstått i spelet sitt. Ho har akseptert forklaringa mi og forstått. – *Kvifor det, det blir berre rart*, seier/tenkjer/fornemmer den andre eleven og viser at han ikkje har forstått i spelet sitt. Han har ikkje godteke forklaringa mi. Han har ikkje (inn)sett kva eg meinte. I begge høva er det ein føresetnad at elevane har ei førestilling om kva som er konvensjonell spelemåte for koralar.

Ein annan metode: Eg demonstrerer ved å spele for eleven. Eleven imiterer spelinga mi og prøver å spele slik som meg fordi han tykkjer eg spelar på ein god måte (godtaking), og difor ynskjer å spele slik sjølv. Ein tredje metode: Eg spelar stykket på to ulike måtar, ein i konvensjonell rett stil og ein i ein heller uvand stil. Eleven vert beden om å ta stilling til kva måte som er den rette (kva måte han godtek). En fjerde metode: Eleven spelar ‘utan’ stil eller med feil stil, eg imiterer eleven og spelar deretter på ein innafor oppføringspraksisen rettare måte, og ber deretter eleven ta stilling kva spelemåte som er den føretrekte eller rette. Desse skisserte døma viser at arbeid med samanlikningar og godtaking gjer eleven medviten om og i stad til å utføre ulike spelemåtar, nyansar eller aspekt i spelet. Slik oppnår eleven kunnskap i musikkutøving.

Johannessen (ibid., s. 107) refererer Shusterman (1986) som samlar verknaden seinfilosofien til Wittgenstein har øvd på estetikken momentvis, korleis Wittgenstein har påverka kunstfilosofar. For det første er dei estetiske omgrepa i den wittgensteinpåvirka estetikken radikalt ubestemte, for det andre er den estetiske diskursen kjenneteikna av eit logisk mangfald, dette inneber at partikulære estetiske utsegner er mangfaldige og at der er eit mangfald av kunstkritiske rammeverk. For det tredje er kunst og kunstkritikk karakterisert ved historisitet. Dette samtykkjer Johannessen med, men meiner framstillinga har ei omgrepslogisk slagside, noko som er naturleg av di dei som av Shusterman vert framstilte som influerte av seinfilosofien til Wittgenstein driv ulike variantar av *analytisk* filosofi, og dermed i lita grad

---

<sup>28</sup> Begge tilhøva er henta frå Wittgenstein (1996).

vektlegg den pragmatiske oppfatninga av korleis meining kjem i stand. Nettopp dette vektlegg Johannessen (1998), han ser han på eigenarten i kunstkritisk språkbruk. I høve til hovudproblemstillinga mi blir spørsmålet no å sjå på kva rolle verbalspråket inntek i praktisering og kommunisering av kunnskap i musikkutøving.

### **Språkbruk i estetisk praksis**

Eg er ikkje her oppteken av kunstkritikk, men musikkutøving. Med kunstkritisk språkbruk forbind eg ikkje først og fremst det Johannessen gjer greie for, men derimot skriftlege magasin- og aviskritikkar. Eg er mest fortruleg med musikkritikkar. Når det gjeld vestleg kunstmusikk kan musikkritikkar vere berarar av ein meir og mindre medviten romantisk og idealistisk Schopenhauerinfluert diskurs, noko i stil med:

*– Som i et åndenes bad ble vi alle innlemmet i det forklarte lys som åpenbarte seg for oss og hensatte oss i en forunderlig tristhet da vi vandret ut av konsertsalen, rikere og fattigere på samme gang*

I denne konstruerte utsegna ligg førestillinga om at musikken gjev oss innsyn i noko som me elles ikkje har tilgang til, og at når musikken er over framstår dette noko som tapt, opninga og openberringa musikken gav oss vart stengt då musikken opphøyde, men erfaringa ligg i oss som eit vakkert eller sublimt minne som gjev oss ei erkjenning om at der er ein eksistens utaford den trivielle kvardagen. Musikken lyfta oss opp i det høge eller mystiske, det som ikkje kan artikulera, men som kan openberre seg gjennom musikken. Det er som eit under der romantisk kunstmytologi fungerer religiøst. «Gjennom romantikken ble kunsten til religion for de klasser som hadde mistet sin kristentro, men som ikke kunne utholde opplysningstidens fornuftsdyrkelse» (Eriksen, 1986, s. 153).

Språkbruken Johannessen presenterer liknar derimot på den meir jordnære og konkrete språkbruken eg som elev, lærar og musikal erfarer i instrumentalpedagogisk verksemd og i musikkutøving. Framstillinga til Johannessen skildrar praksisar der kunstverket er til stades, og kva språkbruk som då vert nytta. Han brukar som døme situasjonen med to personar som ser på eit maleri og samtalar om maleriet. I lesing av ein skriven musikkritikk er ikkje kunstverket til stades, og på somme konsertar skal ein ikkje snakke, men det gjer ein i musikkpedagogisk verksemd. Musikarar uttalar seg sjeldan slik som i mi konstruerte konsertkritikkutsegn (*–Som i et åndenes bad ...*), dei snakkar meir i tråd med Johannessen si framstilling, som eg no skal gjere greie for. Slik kunnskapsteorien var ei utdjuping av § 78 i *Filosofiske Undersøkelser*, tar

no Johannessen òg eit sitat frå *Filosofiske Undersøkelser* som startpunkt når han vil artikulere eigenarten i 'kunstkritisk språkbruk'. I andre del av *Filosofiske Undersøkelser* er Wittgenstein inne i ein dialog om kva det vil seie å sjå noko som noko, teksten har teke før seg gestalpsykologiske døme på aspektsjåing. Ei strekteikning, hareanda, kan vekselvis bli sett som anten ei and eller ein hare, avhengig av om me oppfattar to smale og lange utbuktingar som andenebb eller hareøyrrer. I omsetjinga til Johannessen lyd Wittgenstein slik:

Her faller det meg inn at man i samtaler om estetiske spørsmål bruker ordene: 'Du må se det slik, det er slik det er ment'; 'Hvis du ser det slik, ser du hvor feilen ligger'; 'Du må høre disse taktene som en innledning' ... 'Du må frasere det slik'. (Johannessen, 1998, s. 108, sitert og omsett frå *Filosofiske Undersøkelser*)

I den norske omsetjinga av heile *Filosofiske Undersøkelser* av Mikkel B. Tin frå 1997, lyd utsegna slik, eg har teke med meir frå Wittgenstein enn Johannessen:

Her faller det meg inn at man i samtaler om estetiske emner bruker ordene: 'Du må se det slik, det er slik det er ment'; 'Hvis du ser det slik, vil du se hvor feilen ligger'; 'Du skal høre disse taktene som en innledning'; 'Du må lytte ut fra denne tonearten'; 'Du må frasere det slik' (og dette kan henvises til det å lytte så vel som til det å spille). (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 232)

Johannessen har utelate «Du må lytte ut fra denne tonearten» og ikkje tatt med parentesen: «(og dette kan henvises til det å lytte såvel som til det å spille)». Tonearten kanskje av di å forstå ei slik utsegn vil kreve fortruleg kunnskap som somme i målgruppa for teksten ikkje har.<sup>29</sup> I parentesen stadfester Wittgenstein at han meiner det han skriv er gjeldande for musikkutøving og dermed relevant for meg.

Frå dei fire (fem, om me tar med toneartdømet) døma Wittgenstein kjem med utleier Johannessen tydingskonstituerande kjenneteikn i kunstkritisk språkbruk. Denne skildringa er

<sup>29</sup> Kva ein toneart er kan naturvitskapleg artikulera i det uendelege, men toneartskjensla/grunntonekjensla/tonalitetkjensla kan berre tileignast gjennom praksis. Eit døme på artikulering og praktisering av tonalitetkjensle: Eg lærte nokre av elevane mine ulike mollskalaer, mellom dei harmonisk mollskala, ved å forklare tonetrinnoppbyggnaden og me spelte skalaer, etydar, songar og improvisasjonar i harmonisk moll. For å vise korleis skalaen var med og skapte uttrykket til musikkstykket, spelte me *Lisa gjekk til skulen* og andre kjente dursongar (songar elevane var fortrulege med) i ulike mollskalaer. Elevane relaterte med ein gong denne kunnskapen til det at nokre songar høyrdes 'arabiske', 'kamelaktige' og 'ørkenaktige' ut. – *Å, er det difor. Kult!* Elevane hadde eit band som dei styrte med på eiga hand, og mi skalaundervising resulterte i selsomme rocka utgåver av kjente durbarnesongar i ulike molltoneartar.

då den *logiske grammatikken* til kunstkritisk språkbruk, eg set han opp i fire punkt og perspektiverer i høve til opplæring i musikkutøving:

1. *Kunstverket er til stades.* Det er ikkje sjølvstendig musikken er til stades i musikkundervising, og er han ikkje det blir undervisinga meningslaus. Musikkstykket vert etterkvart realisert ved at eg hjelper eleven med å få det fram i spelet sitt, men eg bør alltid demonstrere og spele saman med eleven, tilrå plater og konsertar, slik at potensialet for estetisk erkjenning er til stades.

2. *Språkbruken utspelar seg i ein fortruleg kontekst.* Partane må vere innforståtte med kunstverket. Å vere innforstått inneber eit personleg og detaljert kjennskap til det aktuelle kunstverket. Opplæring går ut på å bli innforstått. Den didaktiske kompetansen hjå læraren ligg i å kunne finne overlappingar mellom lærar- og elevføresetnader, faglege møte-stader mellom lærar og elev.

3. *Det vert innteke eit særleg perspektiv i høve til eit individuelt kunstverk.* Det førekjem ei peiking mot eit særskilt trekk ved utøvinga av musikkstykket som sett i eit særskilt perspektiv fremmar forståinga av musikkstykket. Musikkundervising rettar merksemda mot ikkje-språklege musikalske omgrep, til dømes klanglege.

4. *Utsegnene er isolert sett meningslause,* Johannessen skriv vage. Dei gjev berre meining når dei er i samspel med eit døme eller ei gest. Det er dette Wittgenstein viser med utsegnene som inneheld ordet 'slik' i sitatet frå *Filosofiske Undersøkelser* over ('Her faller det meg inn ...'). Transkripsjonen av orda i musikkpedagogisk verksemd vil vera meningslaus av di me ikkje har tilgang til den samanhengen som gjev dei meining, den pragmatiske tydingskonstituerande konteksten.

Eg ser dette som ei god skildring av faktisk musikkpedagogisk verksemd som mesterklasseundervising, ei symfoniorkesterprøve, korøvingar, korpsøvingar, instrumentalundervising individuelt og i grupper, øvingar med ulike typer band innafor rytmisk musikk. Det er slik det går for seg når formidling lukkast og læring finn stad. Men kan utsegner som isolert sett er

meningslause, gje meining? Om eg vart spurt om korleis eg underviste, og svarte: – *Eg plar seie at elevane skal spele slik og så demonstrerer eg for dei*, korleis kan eleven forstå kva eg meiner? Er det sikkert at elevane legg merke til akkurat den nyansen eller det aspektet eg ynskjer?

Det bemerkelsesverdige ... er at man med den største selvfølgelighet forventer at ens samtalepartner er i stand til å reagere umiddelbart på fraseringen qua [som] eksempel. Han må være i stand til å ta den opp i sitt eget repertoar av spillemessige uttrykksmåter eller kunne gjenkjenne den som en klangmessig signatur i en bestemt spillestil. For her nytter det ikke med flere ord. Her må reaksjonsmåter og handlemåter tre i deres sted. Dette er stedet for den intransitive forståelse. Det er således ingen tilfeldighet at det ostensive innholdet i pekegesten forblir språklig uartikulert. Det er et *logisk-grammatisk* trekk ved den foreliggende kommunikasjonssituasjon. (Johannessen, 1998, s. 109)

Ostensiv tyder påpeikande. Det ostensive innhaldet i gesta er den uartikulerbare innsikta, kunnskapen og forståinga, gesta viser til. *Intransitiv* forståing har Johannessen framstilt som ein mogeleg «fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein» (Johannessen, 1989, s. 35). Denne måten å forstå på er likskapen mellom det å forstå kunst og det å forstå ei utsegn. Eit intransitivt verb tar ikkje objekt. Døme på intransitive verb er lyse og skine. Når noko lyser eller skin, så lyser ikkje og skin det noko. Verbet fortel om verksemda til subjektet. Subjektet lyser og skin. Musikken lyser og skin. Ikkje noko, men seg sjølv. Når eleven forstår kva eg meiner, når han ser og utøver det ynskte aspektet, og dermed tileignar seg fortruleg kunnskap i den estetiske praksisen musikkutøving er, har han forstått på ein *intransitiv* måte.

### **Intransitiv forståing (Openberring)**

Johannessen skil mellom å forstå noko transitivt og å forstå noko intransitivt. Å forstå noko transitivt er ei formidla eller transportert forståing. Å forstå noko intransitivt er å forstå noko utan formidling, umiddelbart, utan transportmiddel/hjelpemiddel. *Transitiv* forståing har følgjande idealtypiske kjenneteikn:

1. Det eksisterer et eksternt forhold mellom forståelsesakt og forståelsesobjekt.
2. Forståelsesobjektet lar seg artikulere på en fullgyldig måte med verbale midler etter at forståelsen har inntruffet.

3. Forståelsen inntreffer bare dersom man gjør seg visse anstrengelser for å oppnå den.
4. Forståelsen er primært å betrakte som et intellektuelt fenomen. Verbaliseringen av forståelsesobjektet er bare et symptom på at forståelsen har inntruffet.  
(Johannessen, 1989, s. 44)

Transitiv, formidla forståing, er: «...hypoteser om sammenhenger mellom fenomener, analyser av data og interpretasjon av fenomener i kontekst» (ibid., s. 46). Dette er eit etablert vitenskapleg paradigme.

Negasjonen av dei ovafor siterte fire punkta skildrar ei intransitiv umiddelbar forståing. Det er ein indre og ikkje ytre samanheng mellom forståingsakt og forståingsobjekt. Forståingsobjektet, kunnskapen, lar seg ikkje artikulere på ein fullgod språkleg måte. Forståinga er ikkje eit resultat av medvite arbeid, forståinga er umiddelbar. Forståinga er umiddelbare reaksjonar, opplevingar eller openberringar som seg sjølv, og dermed er den intransitive forståinga «ikke å anse som et mentalt fenomen overhodet» (ibid., s. 90). At intransitiv forståing ikkje er eit mentalt fenomen, forstår eg som at forståinga ikkje har eit språkleg medvite intellektuelt arbeid som føresetnad. Det er ikkje ei språkleg omgrepsmessig analyserande tankeverksemd, refleksjon, som har leidd fram til kunnskapen. Eg vil seie at umiddelbar forståing er eit mentalt fenomen der (under)medvitet vårt opererer på eiga hand, utafor vår viljestyrte kontroll.

Den intransitive forståinga er noko som (in)treff. Eller ikkje gjer det. Å oppnå ei umiddelbar innsikt eller ei openberring kan karakteriserast som ei intuitiv handlling.

Teoretikere er uenige om hvordan intuitive handlinger skal forstås. Noen mener at intuisjon er en lynrask kognitiv overveielse, som en superrask dataprosessor, og som bygger på faktiske kunnskaper, enten bevisst eller ubevisst. Andre mener at intuisjon er en egenskap ved selve sansningen der både kunnskaper og følelser spiller sammen. (Imsen, 1998, s. 232)<sup>30</sup>

Døme på umiddelbar forståing kan vere å «bli slått av likheten mellom to ansikter» (Johannessen, 1989, s. 46), å oppfatte eit bilete ved første augekast (ibid., s. 47),<sup>31</sup> dette i

<sup>30</sup> Sitatet vektlegg at føresetnadene, den innforståtte kunnskapen, er grunnlaget for den intuitive handlinga, og at intuisjon vert sett som ei handling. Det ligg uavklarte problemstillingar i utsegna, å skilje mellom kunnskap og kjensler er problematisk, å skilje mellom sansing og kognitiv aktivitet er òg problematisk.

<sup>31</sup> Dette dømet førekjem i eit sitat på s. 78 i *Philosophical Grammar* (1980) av Wittgenstein.



motsetnad til å sjå likskapar mellom andlet og å oppfatte eit bilete på grunnlag av målretta arbeid.

Wittgenstein (1996, s. 19) brukar omgrepet ‘clicking’ om estetisk innsikt, i samband med når tempoet til ein song kjennest rett. Tempoet er rett når det seier ‘klikk’. ‘Klikkinga’ fører til ei tilfreds kjensle, *det kjennest rett* med til dømes akkurat dette særskilte tempoet i musikkutøvinga. Andre utsegner når musikkutøvinga kjennest rett og intransitiv forståing vert oppnådd er når ‘ting fell på plass’, ‘nye perspektiv opnar seg’ og ‘musikkstykket opnar seg». Lys er ofte brukt i metaforar for forståing, som lyspære i teikneseriar, i å verta opplyst, og i utsegna: – *Det gjekk eit lys opp for meg*. Eg ser likskapen med Schopenhauer, i omgrepsmessig innhald om ikkje i ord.

Den umiddelbare intransitive innsikta kan vera sikrare og djupare enn den transitive. Ei forteljing frå faget høyrelære gjev eit døme på dette. Elevane vert førespelt melodiske intervall av læraren på piano og skal deretter namngje intervalla. Den klanglege opplevinga skal kategoriserast. Transitiv metode kan vere at eleven prøver å samanlikne det førespelte intervallet med byrjinga på songar han er innforstått med og høyre intervallet som denne og deretter avgjere om det er likskapar.<sup>32</sup> Ein annan transitiv metode er å synge eller tenkje seg ein skala frå starttonen til den neste, og deretter ved hjelp av logisk slutning identifisere intervallet. Døme på tankeoperasjon: – *Sidan tonane i dette intervallet samsvarar med første og sjette trinn i ein durskala/dei to første tonane i songen ‘Det lyser i stille grender’, kan eg slutte meg til at det er ein stor sekst*. Den intransitive metoden viser seg ved at eleven umiddelbart fastslår kva intervallet er. – *Det er ein sekst!* seier han, utan å tenkje seg om. Han er heilt sikker og har som alltid rett. *Korleis veit du det?– Av di der er slik store sekstar er!* seier han. Her sluttar forklaringa hans. Omgrepet stor sekst er etablert hjå eleven.

Eit anna døme på umiddelbar forståing er å le av (forstå) ein god vits (Johannessen, 1989, s. 49). Eg merkar meg (det slår meg) at i slike døme førekjem omgrepet slå hyppig:

- *Då slo det meg ...*
- *Eg vart slegen av likskapen mellom ...*
- *Vitsen var slåande god*
- *Komikar var slagferdig*
- *Idéen slo an*

<sup>32</sup> Dette kan resultere i at ein mellombels misser kunnskap, eg har erfart at elevar som vanlegvis syng rett/reint gjer seg til å synge enkle songar med feil første intervall. Sjå Polanyi om destruktiv analyse.

Her syner språket at eit slag, som er noko som kjem fort og stundom uventa, er ein metafor for umiddelbar eller intransitiv forståing. For at slaget, det slåande skal fungere intransitivt, må det treffe. Omgrepet *treffe* blir òg brukt som metafor for umiddelbar forståing, slåande utsegner og slåande musikk, som ein *slager* og ein *hit*, treff:

- *Det var treffande sagt*
- *Musikken trefte meg heime (av di eg var innforstått)*
- *Dirigenten trefte hovudet på spikaren gong etter gong, og me vart slegne av nye innsikter*
- *Songen var ein slager*
- *Låta er ein hit*
- *Konserten slo meg rett ut*

Den siste utsegna har når det gjeld innhald òg stort slektskap med den Schopenhauer-influerte musikkkritikkutsegna eg presenterte (‘– *Som i et åndenes bad ...* ’), sjølv om språkforma er ei anna. Umiddelbare innsikter kjem i stand ved treffande slag. Ein god lærar er ein slåande lærar som treff elevane. Men kva set i verk den intransitive forståinga, kva skal til for at det slåande skal treffe?

### **Dømmekraft**

Johannessen (1989) kjem inn på kva som skal til for at det slåande skal treffe, dei menneskelege føresetnadene for forståing. Han viser til Kant og hans omgrep om dømmekraft, som for meg vert samanfallande med aspektsjåing, evna til å sjå noko som noko. Kant omtalte dømmekrafta som «et ‘besynderlig talent’ som hørte med til våre medfødte anlegg» (Johannessen, 1989, s. 87).

Johannessen ser Kant som ein forløpar for Wittgenstein, men framstiller føresetnadene for å forstå som resultat av ikkje berre medfødde evner, men «forankret i de etablerte begrepsmessige kategorier, de tradisjonsmessig formidlede handlemåter og tilnærmingsmåter og ikke minst i de rådende verdier» (Johannessen, 1989, s. 89). Dermed blir evna til intransitiv forståing forstått som i alle høve delvis konstituert av kulturelle og tillærte rådande handlemåtar og verdier. Dermed er evna til forståing og læring kultur/kontekstavhengig og meir relativ enn absolutt, og gjev rom for pedagogisk optimisme:

... forståelsen kan inntreffe etter å ha fått hjelp til å erfare den; en hjelp som bestod i å bidra med 'ytterligere beskrivelser' som primært hadde karakter av oppmerksomhetsdirigerende gester ... Opplevelsen måtte imidlertid inntreffe dersom begrunnelsen skulle kunne godtas. Det forutsatte i sin tur at mottageren disponerte over den fornødne ... innforståthet. (Johannessen, 1989, s. 84–85)<sup>33</sup>

Som lærar må eg bruke merksemdsdirigerande gester som er tilpassa eleven sine føresetnader, kor fortruleg eller innforstått han er.

### All forståing er intransitiv

Johannessen argumenterer for at den intransitive forståinga, som Wittgenstein og Johannessen viser til ved ei rad musikkdøme, er «fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein» (ibid., s. 35).<sup>34</sup> All forståing har *innslag* av intransitiv forståing. Det er dømme-krafta som iverkset den intransitive forståinga, som både gjev omgrepet innhald og som skapar ei estetisk oppleving, som føretek samanbindingar, som lar oss sjå noko som noko, som skapar kunnskap og forståing.

Å forstå ei utsegn og å forstå eit kunstverk har same logiske grammatikk. Meininga i ei språkleg utsegn er ikkjepspråkleg. Innhaldet i eit omgrep er ikkjepspråkleg. Når me definerer eit språksymbolisert omgrep a (definiendum) ved å nytte andre språksymboliserte omgrep b (definiens), fungerer omgrepa b som påminningar, som hint og vink, b er ikkje meininga i a. Om me ikkje har ikkjepspråkleg innhald i b, er innforståtte med b, vil ikkje b hjelpe oss å forstå a, sjølv om me no formallogisk veit at  $a=b$ , men utan forståing av omgrepsinnhaldet. *Pugging* av definisjonar skapar ikkje forståing, det er *tankelaus* utanåtlæring.

Kjenner eg som lærar at eg ikkje når fram med tilnærminga mi, når forklaringa ikkje gjev meir innsikt enn det forklarte, vel eg andre innfallsvinklar til det same. Kva som er dei forløysande ord eller kva som skapar forløysing/forståing i andre uttrykksmodi er både ein subjektiv læringsstrategisk og ein intersubjektiv kunnskapssosiologisk variabel.

Omgrep kan ikkje språkleg artikulerast eintydig og eksakt. Omgrepsinnhaldet i orda for oss er alltid i varierende grad personleg, intersubjektivt, kulturelt og historisk.<sup>35</sup> Tenk på namnet på staden du vaks opp. Kva innhald har du i dette namnet? Sikkert ikkje det same som eg har.

<sup>33</sup> Sitatet er henta ut av ein samanheng med forståinga av eit kunstverk.

<sup>34</sup> Sitert frå tittelen på artikkelen.

<sup>35</sup> Ord me har funne på sjølve og berre sjølve kjenner innhaldet i fell utanom mi forståing av kva eit omgrep er. Omgrepet er i sin natur noko allment (Johannessen, 1997, s. 5).

Alle språkhandlinger er intervensjoner i språkssystemet og i verden, og språkhandlingene bærer med seg spor og rester av andre språkhandlinger, andre (ytre) kontekster og altså andre meninger. Ordene er som foreldreløse små barn; de er som små bebodde kloder med høy grad av uforutsigelighet. Dette utnytter skjønnlitteraturen, og dette undertrykker den tradisjonelle vitenskapelige prosa. (Røsaak, 1999, s. 6)<sup>36</sup>

### **Kunnskap i musikkutøving: Å sjå noko som noko**

Korleis skal ein skape forståing? Korleis *kan* ein skape forståing? Ved forklaring. Korleis skal me forklare? Ved hjelp av ei samanlikning. Dette er svara til Wittgenstein og Johannessen. Å sjå noko som noko. Men å sjå noko rett, å spele eit musikkstykke rett, er ikkje å sjå det som noko anna, men å sjå det som seg sjølv. Dei analoge forklaringane er hjelpemiddel. Å sjå noko som noko inneber ikkje eit representerande referensialistisk, representativt eller realistisk musikk-syn og kunstsyn. Dei analoge forklaringane skal vise oss kunstverket og kunnskapen i musikkutøvinga som seg sjølv.

Den kunstkyndige prøver ... å hjelpe oss til å se hvorledes maleriets enkelte elementer kan samles til et sammenhengende og meningsfullt hele. Og det gjør han ved å invitere til en bestemt aksentuering av det som hele tiden er synlig for meg. (Johannessen, 1989, s. 109)

Instrumentallæraren prøver å hjelpe elevane til å sjå korleis einskilde element i musikkutøvinga kan samlas til eit samanhengande og meiningsfullt heile. Det handlar om å leie merksemda i visse leier, rettleiinga viser til ei ny ordning (ibid.), til nye organiseringar av og synsmåtar på enkeltdelane som utgjer musikkutøvinga. Sarah E. Worth tolkar Wittgenstein på same måte:

Understanding a musical theme consists of comprehending the interrelations between the aspects of the music and of appreciating the way the parts form a whole. The same applies to understanding a sentence. (Worth, 1997, s. 163)

Evna til å sjå det slik, er tame. Evne til å skape forståing ved å nytte dømmekrafta er tame. Tamen som ligg i evna til å sjå og gjere noko på ein slik måte at det gjev ei særskild intendert meaning, er ei personleg ikkje-omgrepsleg (intuitiv) handling som samstundes vert forventta å vera allmenn eller intersubjektiv, avgrensa til paradigmet.

---

<sup>36</sup> I samband med språksynet til den franske filosofen Jacques Derrida (1930–2004).

Ein føresetnad for intersubjektiv *omgrepsleg* kunnskap, seier Kant, er at me har den a priori felles evna,<sup>37</sup> dømmekrafta, omgrep er her brukt i forståinga omgrepsinnhald med naudsynt språkleg symbol:

En slik overensstemmelse [erkjennelsesevnenes overensstemmelse med betingelsene for erkjennelse overhodet] finner da også faktisk alltid sted når en gitt gjenstand via sansene setter innbillingskraften i gang med sammenfatning av mangfoldet, og denne igjen får forstanden til begrepsmessig å frembringe det heles enhet. (Kant, 1995 [1790], s. 110)<sup>38</sup>

Dømmekrafta er òg i sving i samspel med forstanden når det gjeld smaksdommar om det vakre, men resultatet er av ikkjeomgrepsleg art (i tydinga omgrep utan språksymbol). Det er her samanfall i meiningsinnhald mellom *eit ikkjeomgrepsleg resultat*, kva eg kallar *eit omgrep utan symbol* og kva Espen Hammer kallar *eit ubestemt omgrep*, og Kant så vakkert og meiningsfylt kallar «begrepet om fremtredelsenes oversanselige substrat» (Esen Hammer, i Kant, 1995 [1790], s. 31).

Sidan dei same (kantianske) allmenne sjelsevnene, innbillingskrafta og forstanden er i sving i estetisk erkjenning, dei «oppliver hverandre» (ibid., s. 110), kan me slutte at ikkjeomgrepslege smaksdommar òg er intersubjektive. Sidan me som personar er nokon lunde likt skapte, kan me anta at me har a priori føresetnader for å erkjenne på same måte ...

... og er man bare sikker på å ha subsumert [sic] riktig, kan man, i likhet med hva som er tilfellet i forbindelse med et objektivt prinsipp, forlange allmenn tilslutning. (Kant, 1995 [1790], s. 111)

Når me leier merksemda i ei viss retning, er det med ynskjet om at, med Kant sine omgrep, innbillingskrafta, fantasien, skal subsummere på ein annan måte eller at subsummeringa skal komme i stand. *Å leggje til rette for forståing og kunnskap vil ut i frå dette vere å leie*

<sup>37</sup> Den amerikanske lingvisten Noam Chomsky (f. 1928) argumenterer (Chomsky, 1957) for at born har ei medfødd evne som når ho modnast gjev evne til å forstå dei formale grammatiske prinsippa i språket. Evna gjer born i stand til å formulere setningar dei ikkje har høyrte. Dette kan sjåast i samband med Kant sin påstand om a priori (erfaringslause) føresetnader for kunnskap. Argument for det same når det gjeld tal gjev Butterworth (1999). I musikkpedagogikk er det eit sentralt tema i kva grad musikaliteten er medfødd, og kva me skal forstå med musikalitet.

<sup>38</sup> Eg har henta setninga mellom hakeparentesane lenger framme i Kant sin tekst for å gje meining til bruken av omgrepet 'overensstemmelse' i sitatet.

*merksemda i ei viss retning*. I musikkpedagogisk verksemd og i musikkutøving må me mellom anna rette merksemda mot *framdrift*.

### **Eit døme: Framdrift**

Framdrift er eit etablert omgrep innan musikkutøving. For dei innforståtte gjev det fullgod meining å tale om framdrift. I musikkutøving er framdrifta eit konstituerande moment i spelet. Korleis kan kva framdrift er forklarast? Me kan gjere det vitskapleg, eller litterært/poetisk ved å bruke analogiar som samanlikningar, ved å bruke metaforar til å overføre tyding og ved hjelp av korte og treffande uttrykk for tankeinnhald, aforismar. Korleis undervise i framdrift? Når eg dveler ved omgrepet framdrift, ser eg at kunnskapen som ligg i å kunne spele med framdrift, i naturvitskapleg forstand er eit sær sær uhandterleg og komplisert felt, og ikkje minst ufruktbart i høve til formidling av kunnskap i framdrift.

Framdrift er noko om puls, som er eit like omfattande omgrep, om korleis me som utøvarar og lyttarar opplever at musikken går framover. Dette har med tida å gjere, endå eit uutømmeleg omgrep, og det inneber ein relasjon der musikken går framover i forhold til ei slags tenkt normaltid, me er dermed meir og mindre medvitne om ulike tider samstundes. Framdrift har ikkje naudsynt med tempoet å gjere, grunnpulsen kan vere roleg samstundes som framdrifta er god, grunnpulsen kan være høg medan framdrifta er svak.

Vidare kunne eg halde på ei god stund med å prøve å artikulere noko som ikkje lar seg artikulere. Resultatet kunne vorte eit sær komplisert og vanskeleg tilgjengeleg vitskapleg arbeid. Samstundes er det uproblematisk for meg å få tiåringar innvigde i kva framdrift kan vere<sup>39</sup> ved å nytte demonstrasjon og samspel, ved å la dei få oppleve framdrift. Eleven treng ikkje og kan ikkje nytte eit vitskapleg arbeid om framdrift, på same måte som eit lite barn ikkje treng og ikkje kan nytte vitskapleg grammatikk for å lære seg å snakke.

Skal eg samtale med eleven om framdrift kan eg velje å bruke metaforar og i mindre grad logiske faktaforklaringar. Kontekstuelt fungerande og konvensjonelle samanliknande 'poetiske' forklaringar for to ulike former for framdrift er 'å spele på tuppa' og 'å spele baktungt'. Uttrykka er metaforar for høg og låg grad av framdrift. Når me står på tuppen av skoen, og er på veg til å misse balansen og falle framover, då er me 'på tuppa'. Å vere 'på tuppa' er ubalanse framover, då må me ta eit steg fram, eller gå og springa stendig fortare for

---

<sup>39</sup> Ikkje ordet framdrift, men den uartikulerte meininga i omgrepet. Ordet er ein merkelapp. Me kunne kalle det noko anna, noko det òg vert på ulike språk.

ikkje å falle, for ikkje å misse balansen. Det blir som ein brattare og brattare nedoverbakke. Vanleg oppreist eller gåande balansert<sup>40</sup> stilling er metafor på 'normal' framdrift. 'Baktungt' er ubalanse bakover, det går tungt og trått framover, det går ikkje framover i det heile teke, ein står omtrent stille og kjem ikkje av flekken.

Det er ei spennande oppleving å spele i eit ensemble som spelar på tuppa, umerkeleg kan det skje noko, ein får kjensla av at det går fortare og fortare, noko det òg gjer, ingen klarar å halde att, det er som om heile orkesteret misser balansen og fell framover, fortare og fortare, rådville auger møter kvarandre mens det vert spelt for harde livet for å klare å halde følge med musikken som har byrja å leve sitt eige liv, og me fell, fortare og fortare, heilt til me går i bakken og musikken oppløyser seg og opphøyrer, og lått eller fortviling spreier seg.

Det er òg ei eiga oppleving som dirigent å leie eit baktungt orkester, av og til skjer det, musikken står og stampar som ein båt i motvind (endå ein metafor), og kjem ikkje av flekken, eg får følelsen av å dirigere sirup, alle freistnader på å auke framdrifta mislukkast, eg føler at det heile er iferd med å stoppe opp, me held på å deise ned på rompa. Det er tungt og trått, me kjem ingen stader, og musikken lir. Framdrifta manglar. Sirup.

Kva grad av forståing dette vil gje lesaren avheng i kva grad han har erfart det eg skriv om, sjølv fryser eg på ryggen når eg skriv dette, opplevingar av framdrift er lagra i kroppen min. Det er ingenting mystisk med desse utsegnene i ein praktisk samanheng, dei gjer jobben sin og dei innforståtte forstår dei. Dei fungerer som samanlikningar som blir forstått som analoge forklaringar, og gjev i tillegg rom for humor.

Framdrift fungerer òg som vurderingskriterium og elev- og lærarføresetnad:

- *Han spelar så baktungt*
- *Ho spelar ofte på tuppa, særleg på konsertar*
- *Det var god framdrift i spelet hans*

Ein flik av kunnskap i musikkutøving inneber kunnskap i framdrift. Ei konvensjonell framføring av ei romantisk frase går framover i starten og roar ned på slutten. Framdrifta er størst i starten av frasa. Somme jazzlåtar skal i følge konvensjonell oppføringspraksis vere litt på tuppa, somme *svenskemarsjar* skal vere litt baktunge.

---

<sup>40</sup> I musikkverda vert omgrepet balanse nytta metaforisk i mange kontekstar, ofte om styrkegradstilhøvet mellom ulike stemmer/melodilinjer/instrument/instrumentgrupper/solist og orkester.

Framdrift, som ein dimensjon i musikkutøvinga, kan visast til med tilgjengelege kontekstuelle fungerande språklege verkemiddel. Slik er det òg med andre område som konstituerer musikkutøvinga. Klang vert skildrande og vurderande karakterisert som rik, tynn, fylldig, skjerande, mogen, roten, utflytande, tørr, lys, mørk, skinande, blank, rund, matt, spiss, glødande, sprø, austlandsk, vestlandsk, nordnorsk, engelsk, fransk, amerikansk, russisk, nasal, blaut, stor, liten, metta, fin, stygg, hard, rein, god, varm, kald, fast og så bortetter. Klang kan òg skildrast ved samanlikningar med fysiske gjenstandar, med ‘ein tett støvsugar’<sup>41</sup>, med ei ‘kaffekanne’ (Bastian, 1987, s. 54), eller som ‘kattemusikk’. Her er det berre den intelligente fantasien som set grenser.

### **Samandrag**

Wittgenstein er oppteken av at å sjå noko som eit kunstverk, som eit musikkstykke, avheng av korleis eg ser det. At noko framstår for meg som eit musikkstykke på ein særskild måte, føreset at eg ser det i rett perspektiv. Kunstverket verkar ikkje på meg, men viser eller openberrar seg om eg ser det rett. Såleis er ikkje den estetiska opplevinga ein verknad av kunstverket, men ei haldning. Kunstverket får sin eksistens ved at eg ser det slik. Realiseringa av kunstverket ligg i den som ser, i synsmåten. Kunstverket tilbyr seg som ei ikkjekausal forklaring som me intransitivt, umiddelbart, kan sjå eller ikkje sjå, godta eller forkaste. Å sjå noko som eit kunstverk, er å forstå det rett i ein historisk kulturell kontekst.

Meininga i ei utsegn er på same måte som meininga i eit kunstverk noko som må treffe. Meiningsinnhaldet er det som ikkje kan verta sagt direkte, innbakt i det som blir sagt. Å sjå noko som noko inneber at me inntek eit særskilt perspektiv. Det me ser er seg sjølv og ikkje noko anna, i kunstverket viser ikkje meininga til noko.

Når me ser eit kunstverk rett, er me på bøljelengde med det, me er innstilte på mottak, og me svingar i takt med det. I ungfilosofien var kunsten noko useieleg som me kunne erfare ved å sjå det sub specie aeternitatis. I seinfilosofien er den same innsikta ført vidare. Gjennom døme, gester, analogiar og aforismer kan merksemda rettast slik at det useielege syner seg som ei innsikt.

Eg ser dette som gjeldande skildringar av musikkutøving. Realiseringa av musikken ligg i den som spelar, i spelemåten. Musikken tilbyr seg som ei ikkjekausal forklaring som eg intransitivt, umiddelbart, kan realisere eller ikkje realisere i musikkutøvinga. Å utøve musikk

---

<sup>41</sup> Dette dømet refererte ein medstudent frå ein speletime.



er å spele rett i ein historisk kulturell kontekst. Når eg spelar rett er eg på bølgelengde med musikken og svingar i takt med han, og det uutseielege openberrar seg for meg.



## 5. MICHAEL POLANYI

Michael Polanyi vart fødd to år etter Wittgenstein, i Budapest i 1891, og levde til 1976. I 1913 vart Polanyi uteksaminert som lækjar. I studietida retta interessene til Polanyi seg mot forskning og vitskap. Polanyi gjorde teneste som medisinsk offiser i hæren i 1914-1918. Etter krigen disputerte han ved Universitetet i Budapest med ei avhandling om korleis gassar vert absorberte i faste stoff. Frå 1920 til 1933 arbeidde han med fiberkjemi ved Kaiser Wilhelm Institut i Berlin, arbeida han gjorde der skapte grunnleggjande endringar i røntgenanalyse og krystallografi. Uroa av den aukande diskrimineringa av jødar, flytta Polanyi i 1933 til ei stilling i fysisk kjemi i Manchester. Frå 1933 til 1936 publiserte Polanyi 37 artiklar om reaksjonskinetikk.

Frametter 1930- og 40-talet vart Polanyi gradvis meir oppteken av det filosofiske og politiske grunnlaget for vitskap, av korleis sosiale og politiske forhold byggjer på tradisjonen, kulturen og kunnskapsteorien til den einskilde, og av kva implikasjonar dette får for vitskap. Ved universitetet i Manchester vart det tilrettelagt for at Polanyi kunne arbeide med det nye interesseområdet sitt (Puddefoot, 1996).

I Aberdeen gav Polanyi i 1951–1952 ei forelesingsrekke som kom til å utgjere kjernen i hovudverket *Personal Knowledge* frå 1958. (Når eg refererer til «Polanyi, 1958» er mi kjelde paperbackutgåva frå 1974 med rettingar frå 1962.) Den kanskje mest kjente og siterte utsegna til Polanyi – «we know more than we can tell» – vert imidlertid ofte oppgjeven med *The Tacit Dimension* (1967) / *Den tause dimensjonen* (2000 [1967]), som kjelde. *The Tacit Dimension*, basert på tre forelesingar haldne ved Yale University i 1962, er på 108 luftige sider mot *Personal Knowledge* sine 428 tettprenta sider. Polanyi skriv sjølv (1967, s. x) at *The Tacit Dimension* er representative utsnitt av filosofien hans. I *The Tacit Dimension* er omgrepsbruken noko modifisert, hovudomgrepet er no ‘tacit knowing’ som òg er tittelen på den første forelesinga. *The Tacit Dimension* manglar mykje av den fenomenologiske dømerikdomen,

forteljargleda og dei mangslungne framstillingane i *Personal Knowledge. The Tacit Dimension* vert til gjengjeld opplevd som meir abstrakt og logisk, men omgrepa er fattigare på innhald. *The Tacit Dimension* vert i internasjonal forskning sett som ei klargjering av tankane som først vart utvikla i *Personal Knowledge*, meiner Kjell S. Johannessen (1992, s. 100). Svenske Bertil Rolf, derimot, meiner at *The Tacit Dimension* «ger en del bra exempel, men är begreppsmässig ganska förvirrad» (Rolf, 1989, s. 20).

Eg brukar *Personal Knowledge* som hovudkjelde og *The Tacit Dimension* som omgrepsmessig klargjering av omgrepet 'knowing'. Når det gjeld Polanyi sitt syn på kunst og musikk brukar eg *Meaning* frå 1975 av Polanyi og Harry Prosch og *Personal Knowledge* som kjelder.

## **KUNNSKAP**

I *Personal Knowledge* ynskjer Michael Polanyi å etablere eit alternativ til idealet eller dogmet om 'objektiviteten' til vitenskapleg kunnskap, kunnskap som uavhengig og upersonleg, eit ideal han avviser (Polanyi, 1958, s. vii). Idéen om kunnskap som uavhengig, 'detached', meiner Polanyi utøver destruktiv påverknad på «biology, psychology and sociology, and falsifies our whole outlook far beyond the domain of science. I want to establish an alternative ideal of knowledge, quite generally» (ibid.). Når det gjeld dei eksakte vitenskapane, er objektivitetsidealet kanskje harmlaust «for it is in fact disregarded there by scientists» (ibid.).

### **Kunnskap er ei handling som krev tame**

I forordet til *Personal Knowledge* gjev Polanyi oss essensen i kunnskapsteorien sin:

I regard knowing as an active comprehension of the things known, as an action that require skill. Skilful knowing and doing is performed by subordinating a set of particulars, as clues or tools, to the shaping of a skilful achievement, whether practical or theoretical. We may then be said to become 'subsidiary aware' of these particulars within our 'focal awareness' of the coherent entity that we achieve. Clues and tools are things used as such and not observed in themselves. They are made to function as extensions of our bodily equipment and this involves a certain change of our being. Acts of comprehension are to this extent irreversible, and also non-critical. For we cannot possess any fixed framework within which the re-shaping of our hitherto fixed framework could be critically tested. (Polanyi, 1958, s. vii)

Eg har prøvd å setje om med mest mogeleg av meiningsinnhaldet intakt. ‘Knowing’ hjå Polanyi femner om både kva eg kallar teoretisk og praktisk kunnskap, som ‘knowing math’ eller ‘knowing the piano’, om me forstår matematikk som teoretisk kunnskap og pianospeling som praktisk kunnskap. I sitatet over kan det sjå ut som om ‘knowing’ og ‘doing’ er ulike kunnskapsområde, men omgrepsbruken kan òg lesast som at ‘knowing’ og ‘doing’ er to uttrykk for det same. I *The Tacit Dimension* er Polanyi eksplisitt på bruken av ‘knowing’: «I shall always speak of ‘knowing’ ... to cover both practical and theoretical knowledge» (Polanyi, 1967, s. 7). Med vising til ‘können’ og ‘wissen’ i tysk språkbruk og den engelske filosofen Gilbert Ryle (1900–1976) sine omgrep ‘knowing what’ og ‘knowing how’ (Ryle 1949), seier Polanyi: «These two aspects of knowing have a similar structure and neither is ever present without the other» (Polanyi, 1967, s. 7). Meiningsinnhaldet i ‘knowing’ er både visse og kunne, både praktisk og teoretisk kunnskap. Korleis skal eg då setje om ‘knowing’?

‘Knowing’ og ‘know’ vert på engelsk òg brukt i tydinga ‘kjenne’ i samband med vennskap: – *I know you.* – *Knowing her by acquaintance.* Me finn bruken av kjenne knytt til vennskap, kjennskap, kunnskap og erkjenning på norsk:

- *Eg kjenner deg*
- *Me er kjenningar*
- *Ho kjenner instrumentet sitt godt*
- *Han er ein blueskjennar*
- *Det kjenner eg til*

Her går vegen vidare til det å vere skjønner og connoisseur. Å ha kunnskap i noko, ‘knowing’, er å kjenne noko, ein person, ein rørsle som eit bogestrok, eit språk, ein kultur. Det me (er)kjenner vert etter kvart kjenningar.

På norsk har me uttrykk som lesing, skriving, rekning, musisering, speling, dansing, teikning (verbalsubstantiv). Desse omgrepa formidlar den *personlege* dynamiske deltakinga i kunnskapen, men dei manglar eit overordna verbalsubstantiv som ‘knowing’. Me seier: – *Ha kunnskap i ...* . I omsettinga av ‘knowing’ kunne eg innført omgrep som ‘kjenning’, ‘viting’ eller kanskje betre ‘kunnskaping’.<sup>42</sup> Eg vel imidlertid å bruke omgrepet *kunnskap*, og då som overordna omgrep for det som vart og vert inndelt i kunnskap, tame og haldningar (Imsen, 1997,

<sup>42</sup> Verbalsubstantivet kunnskaping står ikkje i *Bokmålsordboka* eller *Nynorskordboka*, men vert brukt i samanhengar knytt til strategisk leiing, kunnskapsbedrifter og intellektuell kapital (IK) (Bygdås og Skaret, 1999).

s. 192; *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*, KUF, 1998).<sup>43</sup> Eg brukar omgrepet kunnskap i vid forstand, som eit overordna omgrep for alle typar kunnskapsmessige resultat og tilsynekomstar, om teoretisk visse, om praktisk tame, og om estetisk produksjon og oppleving. Når eg skriv *kunnskap* legg eg i dette omgrepet det eg forstår med Polanyi sitt omgrep 'knowing'.

Når eg med Polanyi skriv at kunnskap føreset 'skill'<sup>44</sup> som ofte vert omsett med *tame*, meiner eg ikkje det som vert forstått med tame i skiljet mellom kunnskap, tame og haldningar, eller slik me finn ei mindre snever oppfatning (Hanken og Johansen, 1998, s. 59) av dei same kunnskapsområda i Bloom (1956) sin opphavlege måltaksonomi som kognitive, affektive og psykomotoriske målområde. Når eg med Polanyi snakkar om tame, bruken hans av omgrepet 'skill', er dette ein type metatame, ein dynamikk og eit prinsipp som er sams for alle typar kunnskapsmessige resultat og handlingar, òg resultat og handlingar som vert omtala som tame hjå Johannessen eller tilhøyrande det psykomotoriske målområdet. Det kan verke tungvint å ikkje bruke omgrepet tame berre om praktisk kunnskap, men eg meiner det er fruktbart både å sjå teoretisk kunnskap som tame, og å bruke omgrepet kunnskap om praktisk tame, ikkje minst for å vise at kunnskapsområda har likskapar, og for å motverke motsetnader og mistydingar mellom advokatar for respektive praktisk og teoretisk kunnskap.

Eg brukar omgrepa kunnskap og tame i ei anna tyding enn dei meir og mindre etablerte skilja mellom kunnskap og tame. Eg kategoriserer områda kunnskap, tame og haldningar som *kunnskap*, og *all kunnskap er handling som krev tame*. Denne bruken samsvarar med ei vid bruk av kunnskapsomgrepet. Eg har likevel bruk for å oppretthalde skilja mellom kunnskapsområda. Då eg har brukt opp omgrepa kunnskap og tame, vil eg i staden for å bruke omgrepa kunnskap og tame i ulike tydingar og la det vere opp til lesaren å forstå kva eg meiner ut i frå samanhengen, slik eg tolkar Polanyi (1958), halde meg til uttrykka teoretisk kunnskap/visse og praktisk kunnskap/kunne, og ikkje bruke omgrepa kunnskap og tame om ulike kunnskapsområde.

---

<sup>43</sup> Denne inndelinga vert ofte brukt i planverk og i lærebøker i pedagogikk og fagdidaktikk.

<sup>44</sup> Det engelske ordet 'skill' har sitt opphav i gammal norsk i tydinga kunnskap, distinksjon, at noko er skild ut. Me finn det i dag i norsk i 'skilje' og 'adskilt' (bokmål). På engelsk vert ordet brukt i mellom andre følgjande tydingar: «The ability to use one's knowledge effectively and readily in execution or performance. Dexterity or coordination especially in the execution of learned physical tasks. A learned power of doing something competently: a developed aptitude or ability» (Merriam-Webster). Som synonym til 'skill' kan det på engelsk brukast 'art', i tydinga 'kunsten å gjere noko'.

‘Awareness’ er eit anna nøkkelomgrep hjå Polanyi, eg har vald å setje det om med *merksemd*, respektiv underordna og fokusert, dette i sterk konkurranse med dei meir poetiske uttrykka *fornemmelse* (bokmål) og det å vera *var*.

Slik vart omsetjinga mi av hovudinnhaldet i Polanyi sin kunnskapsteori:

Eg forstår kunnskap som ei aktiv forståing av det ein har kunnskap i, denne aktiviteten krev tame. Tame i å vite og i å gjere vert utført ved å underordne eit sett av enkeltdelar, fungerande som hint eller reiskapar, i utforminga av eit kunnskapsmessig resultat, dette vere seg praktisk eller teoretisk. Me kan dermed seiast å vere ‘underordna merksame’ på desse enkeltdelane i den ‘fokuserte merksemda’ me oppnår av ein heilskapleg eksistens. Tinga som fungerer som hint og reiskapar vert ikkje observerte som seg sjølv. Dei fungerer som forlengingar av den kroppslege rustinga og dette ber i seg ei særskild endring i eksistensen vår. Forståingshandlingar er grunna dette irreversible, og òg ikkje-kritiske. For me kan ikkje ha eit fast rammeverk som kritisk kan teste endringa i utforminga av vårt til no faste rammeverk. (Polanyi, 1958, s. vii)

Det vert slått fast at både å vite noko og å (kunne) gjere noko føreset tame. Begge delar er aktive prosessar der ei underordna merksemd registrerer einingar som til saman gjev grunnlag for den fokuserte merksemda si visse og kunne, eller teoretiske og praktiske kunnskap. Innhaldet i den underordna merksemda fungerer som ein forlengar eller del av rustinga til kroppen. Prosessen fører til forandring, er irreversibel og i sin natur ikkjekritisk, men føreset derimot tillit eller tiltru. Polanyi brukar uttrykket ‘believe’, men òg ‘faith’.

*Tru* er sentralt i filosofien til Polanyi. Den første utgjevne boka der Polanyi presenterer filosofien sin heiter *Science, Faith and Society* (Polanyi, 1946). I tittelen på denne boka finn me hovudområdet for Polanyi si interesse, han vil påvise at vitskap er ein samfunnsmessig praksis prega av *overtydningar*, av former for tru og metafysikk. Polanyi vart då òg referert av Kuhn (1962).

For å artikulere nærare kva sitatet frå Polanyi tyder, vil eg legge fram presentasjonen til Polanyi av aspekt ved strukturen til forståingsaktiviteten eller forståingshandlinga. Framstillinga er mest tufta på *Personal Knowledge*, «Part One», «4. Skills». Framstillinga til Polanyi er her dømerik, utstrekt bruk av døme er i tråd med synet hans på læring. Desse aspekta vil saman gje eit bilete av Polanyi sitt syn på tileigning, praktisering og kommunisering av kunnskap, og er ei framstilling eg ser som fruktbar for forståing og artikulering av kunnskap i musikkutøving.

### Praktisering av uskrivne reglar

Området Polanyi undersøker er (natur)vitskap, 'science'. I utøving av praktisk kunnskap i handverk skapar forskaren vitskapleg teoretisk kunnskap (Polanyi, 1958, s. 49). Difor, seier Polanyi, grip me forskaren si personlege deltaking i kunnskapsdanninga ved å undersøke strukturen til den praktiske kunnskapen. Som innfallsport brukar Polanyi det, i fylgje han, velkjente faktum «that the aim of a skilful performance is achieved by the observance of a set of rules which are not known as such to the person following them» (ibid.). Ei kyndig framføring/praktisk kunnskap kjem i stand ved å nytte reglar som ikkje er kjente *som* reglar for personen som nyttar dei, «we know more than we can tell» (Polanyi, 1967, s. 4). Dette vert eksemplifisert ved hjelp av symjing og sykling.

Visste eg at når eg sym held eg meg flytande ved å regulere pusten? Lungene vert i mindre grad enn på land tømde ved utpust, og utvidar seg meir enn vanleg ved innpust. Slik har eg alltid meir luft i lungene og flyt som ei bøye. Dei som kan symje mestrar denne praktiske kunnskapen, men kan vanlegvis ikkje forklare han. Når sykkelen held på å velte til høgre, kvifor svingar eg då styret til høgre og ikkje til venstre for å rette opp? Dette forklarar òg Polanyi, noko av forklaringa kan settas fram som ei matematisk likning. Men lærer eg kunsten å sykle om eg kan likninga?

Rules of art<sup>[45]</sup> can be useful, but they do not determine the practice of an art. They are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge. (Polanyi, 1958, s. 50)

Verbaliserte reglar determinerer ikkje uttømmende utøvinga av den praktiske kunnskapen/kunsten å gjere noko. Den praktiske kunnskapen føreset noko meir, praktisering av reglar me ikkje kjenner i verbalisert form, men som me kjenner i handling. Verbaliserte reglar er nyttige som hjelpemiddel til å lære praktisk kunnskap berre om dei kan integrerast i utøvinga av den praktiske kunnskapen. Dette er implikasjonsrikt for pedagogisk verksemd. Kva tid er reglar og teori nyttige for ein elev/student/svein? Når har han føresetnader for å gjere nytte av akkurat denne teoretiske kunnskapen, for å kunne integrere dei verbaliserte reglane i den praktiske utøvinga?

---

<sup>45</sup> 'Art' vert her brukt synonymt med 'skill' i tydinga praktisk kunnskap, slik som me kjenner det på norsk om handverkskunnskap, kunsten å gjere noko.



## Destruktiv analyse

Polanyi skildrar analyser av kunnskap som destruktive, øydeleggande. I analyser av praktisk kunnskap kan resultatet verte at me forklarar vekk konstituerande forhold ved den praktiske kunnskapen. Som døme på destruktiv analyse tek Polanyi føre seg analysen av anslaget til pianisten. For røynde pianistar er anslaget ein realitet, pianistar vert vurderte ut i frå anslaga, me kjenner pianistar på anslaga, og pedagoger ser utvikling av anslaget som eit viktig målområde.

I analysen av den klingande pianotonen er det vanskeleg å godta eksistensen av anslaget. Etter at tangenten har utløyst hammaren, rører hammaren seg fritt før han treff strengen(e). Det einaste pianisten kan variere med tangenten er farten til hammaren, det einaste som kan varierast med anslaget vert dermed styrkegrada. Høg fart fører til styrkegrada *forte*, lågare fart til *piano*. Høvet til ulike anslag på same styrkegrad vert umogeleg. Analysen gjev ikkje rom for røyndommen til pianisten. Pianistar vil sjølvsagt protestere på ein slik påstand, for dei er anslag eit omgrep med eit potensielt utstrekt og variert innhald. På liknande måtar kan vitskaplege granskingar bortforklare og/eller ikkje sjå omstende og erfaringar som vert opplevde som relevante og genuine. Eg kjem seinare attende med ei forklaring dette pianospelparadokset.

Slik eg forstår Polanyi ligg det ikkje først og fremst verdilading i omgrepet destruktiv analyse, analysen er destruktiv i naturen sin. Destruktiv analyse er dekonstruksjon av omstende som vert opplevde og forstått som ein heilskap, i dette høvet pianisten sin praktiske kunnskap i anslag. Destruktive analyser er viktige og naudsynte, men poenget til Polanyi er at me i det analyserte alltid vil misse noko av det som konstruerer den opplevde heilskapen. Det er naudsynt med kritisk medvit til analysen. Ho forklarar ikkje alt, og difor er slutningar frå analyse til det analyserte problematiske, og difor er det vanskeleg å få innsikt i praksis via teori.

I historiske og/eller kulturkomparative perspektiv finn me ulike analyser som forklarar same forhold på ulike måtar. Moderne vestleg vitskap har sidan opplysningstida i stor grad teke over forklaringsherredømmet. Dette har i deler av verda ført til mindre sjukdom og naud, mindre fattigdom, auka individuell fridom og ei rad godar som kjenneteiknar kva som er vorte kalla den moderne velferdsstaten. Analyse er naudsynt og nyttig for å naturvitskapleg forklare smitte og moralfilosofisk forstå at brenning av hekser ikkje kan forsvarast.

I *The Tacit Dimension* gjev Polanyi rom for at analyser òg kan vere konstruktive, dette førekjem når reintegrasjonen av det analyserte lukkast. I analysen kjem meining bort, men om me etter å ha fokusert og gjort oss medvitne om somme av dei underordna einingane, lukkast i å integrere dei att, kan kunnskapen som då framstår vere djupare og meir velfundert enn den opphavlege:

... it is important to note that this recovery never brings back the original meaning. It may improve on it. Motion studies, which tend to paralyze a skill, will improve it when followed by practise. The meticulous dismembering of a text, which can kill its appreciation, can also supply material for a much deeper understanding of it. In these cases, the detailing of particulars, which by itself would destroy meaning, serves as a guide to their subsequent integration and thus establishes a more secure and more accurate meaning of them. (Polanyi, 1967, s. 19)

Men skaden ved analyse kan òg vere uoppretteleg:

Meticulous detailing may obscure beyond recall a subject like history, literature, or philosophy. Speaking more generally, the belief that, since particulars are more tangible, their knowledge offers a true conception of things is fundamentally mistaken. (Polanyi, 1967, s. 19).

Sjølv om analysen kan vere fruktbar, er det eit feil å tru at ho er uttømmende. Polanyi brukar døme frå industrien der kunnskapen i industriarbeidarar si handtering av maskiner ikkje lar seg analysere. «The attempt to analyse scientifically the established industrial arts has everywhere led to similar results. Indeed even in the modern industries the indefinable knowledge is still an essential part of technology» (Polanyi, 1958, s. 52).

I musikkopplæring vil læreran kunne betre musikkutøvinga ved å leggje vekt på detaljar. Ved å fokusere på underordna einingar gjennom instrumental- og vokaltekniske øvingar kjem det heilskaplege musikalske uttrykket ut av fokus, men om det lukkast å reintegrere dei betra underordna einingane i ei heilskapleg musikalsk meining, kan musikkutøvinga framstå med auka kvalitet. Men me har ikkje nokon garanti for at analysen og vektlegginga av detaljer alltid er fruktbar, det kan vise seg at eleven ikkje lukkast i å reintegrere dei nye underordna einingane. Eleven hadde kunnskap som me som lærerar har øydelagd ved destruktiv analyse. I verste fall lukkast heller ikkje eleven i å vinne attende den opphavlege kunnskapen, eleven kan ende i ei musikalsk audemark av tekniske øvingar og teori, der det meiningsfylte musiske har svake livsvilkår. For å unngå dette, må læraren i arbeidet med kunnskap i musikkutøving medvite reflektere over til kva tid og i kva grad det ber frukter å leggje vekt på del eller heilskap, i høve til ulike typar mål, og i høve til elevføresetnader som motivasjon og individuelle læringsstrategiar.

Eit kjennemerke ved kunnskap er i alle høve at han ikkje kan spesifiserast heilt, han kan ikkje skildrast uttømmende. Dette får konsekvensar for utbreiinga eller diffusjonen av kunnskapen. Utbreiinga er avgrensa til mellommenneskeleg kontakt i tid og rom, til tradisjon.

## Tradisjon

Me kan spore utbreiinga av ulike handverk til migrasjonen til handverkarar, noko som er eit godt bilete på korleis utbreiinga av kunnskap i musikkutøving går for seg. Eg ser tydeleg at kunnskap i musikkutøving er knytt til kvar gode musikkpedagogar oppheld seg. Polanyi brukar utbreiinga av vitskapleg kunnskap som døme, det er det som er temaet hans, kunnskapen til vitskapskvinnar eller -mannen som tame. Vitskapleg kunnskap kan sporast til migrasjonen til forskarar. Å drive vitskapleg verksemd er eit handverk som har udefinierbar kunnskap knytt til utøveren. «Again, while *the articulate contents of science* are successfully taught all over the world in hundreds of new universities, *the unspecifiable art on scientific research* has not yet penetrated to many of these» (Polanyi, 1958, s. 53). Medvitet om dette ser eg gjev vidt femnande konsekvensar for skule, utdanning og informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Den uspesifiserbare kunnskapen er knytt til interpersonlege møte.

Når eit handverk ikkje vert utøvd, kjem den uspesifiserbare kunnskapen bort. Polanyi brukar det kjente dømet med den italienske fiolinmakaren Antonio Stradivarius (1644?–1737) Sjølv om han omtrent ikkje kunne skrive, hadde Stradivarius rutinekunnskapar om fiolinbygging som i dag ikkje er kjente. Tradering er konstituerande og naudsynt i vinning og vidareføring av kunnskap, om kunnskapen ikkje skal komme bort. Læringsmetoden til tradisjonen er å arbeide med døme, og ber i seg å underkaste seg autoritet:

You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness. By watching the master and amulating his effort in the presence of his example, **the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself.** These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders himself to that extent uncritically to the imitation of another. A society which wants to preserve a fund of personal knowledge must submit to tradition. (Polanyi, 1958, s. 53, mi utheving)

Polanyi fortel at det på seksten- og sytt hundretalet i det britiske offentlege rom vart utvikla ein politisk praksis, 'a political art', og ei politisk doktrine, politiske læresetningar eller *teori*. Då dette spreidde seg til Frankrike og andre deler av verda på sytt hundretalet, var det *doktrina* om politisk fridom som spreidde seg, kunnskapen som låg i *praktiseringa* av offentleg fridom, kunnskap som berre kan kommuniserast gjennom tradering, fylgde ikkje med. Den franske revolusjonen som baserte seg på doktrina, som var meiningslaus utan kunnskapen om kva

praksis ho viste til, vart av Edmund Burke (1729–1797)<sup>46</sup> motsagt med ei tradisjonsformidla oppfatning av eit fritt samfunn (ibid., s. 54). Polanyi artikulere her implisitt ei *pragmatisk* oppfatning av korleis meining kjem i stand.

Dømet over viser at tradering er naudsynt, og er i eit nøtteskal Polanyi sitt syn på tilhøvet mellom språk, praksis, kunnskap og læring. Kunnskap har ein tydingskonstituerande uartikulert dimensjon innvoven i praksis som vert tileigna i situert tradering. På høgt nivå finn me slik kunnskap som ekspertkunnskap, ‘connoisseurship’ (ibid., s. 54). I norsk vert omgrepet connoisseur brukt parallelt med omgrepa kjennar og skjønner, desse omgrepa gjev gode innfallsvinklar til perspektivering av kunnskap i musikkutøving og pedagogisk verksemd. «Den amerikanske pedagogen Elliot Eisner bruker uttrykket ‘connoisseur’ for å karakterisere en dyktig lærer» skriv Bjørg B. Gundem (1990, s. 35) og analogfører ein god lærar med ein vinskjønner. Korleis vert me vinekspertar? Ikkje berre ved å drikke, og ikkje berre ved å lese om vin, seier Gundem. Me treng i tillegg «en slag intuitiv fornemmelse, slik at en klarer å bruke sin viten og erfaring i det øyeblikk det kreves» (ibid.).

Eg forstår Gundem sitt uttrykk ‘intuitiv fornemmelse’ som samanfallande med kunnskap forstått som ei handling som krev tæme, og fylgjer Polanyi vidare i undersøkinga hans av strukturen til forståingshandlinga. Til no har han slått fast at utøving av kunnskap er knytt til praktisering av reglar me ikkje kjenner, at analyser av kunnskap kan risikere å utelate konstituerande tilhøve ved kunnskapen, at kunnskap vert tradert i eit tillitsfullt mester-svenntilhøve, og at ekspertkunnskap har dei til no skildra kjenneteikna. Polanyi fører analysen vidare ved å sjå nærare på underordna og fokusert merksemd, på heilskapar og på ulike typar meining, på reiskapar og kontekst, på tiltru og på spesifisering. Dette vil til saman artikulere hovudpunkt i Polanyi si gransking av korleis kunnskap kjem i stand og vert praktisert.

### **Underordna og fokusert merksemd**

For å få fram dimensjonane underordna og fokusert merksemd brukar Polanyi spikring som døme. Når eg brukar ein hammar til å slå i ein spikar, rettar eg merksemd både mot spikaren og hammaren, eg er var både hammaren og spikaren, men merksemdene eller sanseintrykka er av ulike slag. Eg er underordna merksam på kjensla i handflata som sluttar om skaftet på hammaren, denne underordna merksemda smeltar inn i mi fokuserte merksemd som er retta

---

<sup>46</sup> Edmund Burke var irskfødt britisk skribent og statsmann (som òg skreiv om estetikk). Polanyi refererer truleg implisitt til *Reflections on the Revolution in France* (Burke, 1986 [1790]).

mot å slå inn spikaren. Eit anna døme er korleis ein blind mann si underordna merksemd retta mot sjølve stokken konstituerer den fokuserte merksemda hans som er retta mot kva stokken kan fortelje han om omgjevnadene. Merksemda vert flytta *utover*, frå hammaren til spikaren, frå stokken til omgjevnadene, *frå* underordna merksemd *til* fokusert merksemd. I *The Tacit Dimension* brukar Polanyi anatomiomgrepa proksimal og 'distal' knytt til underordna og fokusert merksemd, den underordna merksemda er proksimal/nær, den fokuserte merksemda er 'distal'/lenger ute. «It is the proximal term, then, of which we have knowledge that we may not be able to tell» (Polanyi, 1967, s. 10).

Polanyi skriv her om kunnskap 'we may not be able to tell'. Dei underordna einingane i praktisk kunnskap kan eg kanskje ikkje vere i stand til å fokusere, å vere medviten om. Men kanskje det likevel er mogeleg å fokusere dei, kanskje er det eg som ikkje har lært det enno, og kanskje kan eg lære det? Kan me observere dei underordna einingane som konstituerer den fokuserte merksemda? Tilsynelatande ja. Når eg brukar hammaren kan eg, om eg vil, medvite skifte fokus frå spikaren til hammaren Slik kan den taust fungerande merksemda eg retta mot hammaren verte fokusert, og den tause kunnskapen kan tilsynelatande verte artikulert og medviten.

I *Knowing and Being* (1969) skil Polanyi mellom underordna einingar som *kan* fokuserast og underordna einingar som ikkje kan fokuserast. Underordna einingar som det ikkje er mogeleg å observere direkte kallar Polanyi no *subliminale*, som tyder ute av stand til å produsere sansing eller persepsjon, det subliminale er noko som fungerer umedvite (*Merriam-Webster*). Som døme på subliminale underordna einingar nemner Polanyi (1969, s. 139) samantrekkingar i augemuskelene og vibreringa til trommehinna i øyra. Underordna einingar som *kan* fokuserast vert kalla (ibid.) *marginale*. «We may say that my awareness of both kind of clues [subliminal and marginal] is subsidiary to my focal awareness of [an] object» (ibid., s. 140).

Om me i praktisk kunnskap rettar fokusert merksemd mot (dei marginale) enkeltdelane i den underordna merksemda, i ei destruktiv analyse, vil desse enkeltdelane kunne misse sin konstituerande funksjon og me misser evna til å utøve den praktiske kunnskapen. Det er dette som kan skje når ein pianist endrar si fokuserte merksemd frå *musikken* til kva han gjer med fingrane sine:

If a pianist shifts his attention from the piece he is playing to the observation of what he is doing with his fingers while playing it, he gets confused and may have to stop.

This happens generally if we switch our focal attention to particulars of which we had previously been aware in their subsidiary role. (Polanyi, 1958, s. 56)<sup>47</sup>

Merksemda kan berre leggje vekt på eit fokus om gongen. Å rette fokusert merksemd mot det som fungerer som underordna einingar i den fokuserte merksemda, fører til at den meininga (til dømes i form av praktisk kunnskap i instrumentalteknikk) me opplevde forsvinn. Dette tilhøvet kan gjere seg gjeldande ved sceneskrekk, musikalsk heilskap og musikk forsvinn, underordna einingar, både subliminale og marginale, kan verte organiserte på ein uynskt måte, og kan framstå heilskapleg som nervøsitet.

Meininga til ein reiskap knyter seg til kva han vert nytta til, *bruken* av hammaren og stokken til den blinde konstituerer meininga. Når me rettar den fokuserte merksemda mot reiskapen misser han funksjon *som* reiskap. Orda er reiskapar for språkleg meining. Orda si rolle i språket er underordna den språklege meininga. Når me les, skriv og snakkar er me vanlegvis berre merksame på orda på ein underordna måte, den fokuserte merksemda er retta mot meininga orda konstituerer. Språket er transparent, me ser meining gjennom språket (Polanyi, 1958, s. 57).

Polanyi seier at dei meiningsfulle heilskapane den underordna merksemda konstituerer òg er av to slag, eksistensielle og representative. Eksistensiell meining er meining som ikkje viser til noko anna enn seg sjølv, meininga er eksistensen, meining i musikk er hovudsakleg eksistensiell. Representativ meining viser til noko anna, dette gjer til dømes meininga i fysiske lover. I begge høva konstituerer underordna merksemd fokusert merksemd si meining og tilsynekomst som ein heilskap, som kunnskap.

### Reiskap og rammeverk

Skiljet mellom underordna og fokusert merksemd kan perspektiverast ved å sjå på tilhøvet vårt til kroppen og tilhøvet vårt til ting utafor. Eg er ofte underordna merksam på kroppen min, eg brukar han som ein reiskap for mi fokuserte merksemd. Eg reflekterer vanlegvis ikkje over enkeltdelane i muskelbruk, pust, melting, hårvekst og innstilling av auge. Me er underordna merksame på kroppen. Å rette underordna merksemd mot reiskapar kan me forstå som å sjå dei som forlengingar av kroppen. Punktet for den fokuserte merksemda vert flytta utover. Frå å kunne holde blyanten til å kunne skrive, frå skrifta til skrifta si meining. *Frå fingrane til*

---

<sup>47</sup> Polanyi viser til den franske psykologen og pedagogen Henri Wallon (1879–1962) og hans *De l'acte à la pensée* [Frå handling til tanke] (1942, s. 223).

instrumentet, *frå* instrumentet *til* klang, *frå* klang *til* musikalsk meining. Når eg brukar og lit på (trur på) reiskapar vert dei ikkje handsama som eksterne objekt, dei verkar som ein del av kroppen. «We pour ourselves out into them and assimilate them as parts of our existence. We accept them existentially by dwelling in them» (ibid., s. 59).

Musikkutøving brukar musikkinstrument som reiskapar. Ei omskriving av sitatet over vert at me tømmer oss ut i instrumentet og det vert ein del av kroppen vår. Me tar det til oss ved å bu og bade i det. I instrumentalundervising er det snakk om å ha eit naturleg tilhøve til instrumentet, og om instrumentet som ein del av personen. Eller dette kjem ikkje i stand, som det vart sagt til meg etter ein konsert: – *Han var ikkje venn med fiolinen sin*. Han kjente ikkje fiolinen, han var ikkje fortruleg med instrumentet sitt av di han ikkje klarte å bruke det som ein underordna reiskap i musikalsk meining.

I sitatet over ('We pour our elves...') viser Polanyi slektskap med den tyske eksistensfilosofen Martin Heidegger,<sup>48</sup> noko Polanyi sjølv peikar på i forordet til paperbackutgåva av *Personal Knowledge* frå 1964:

All förståelse är baserad på att vi bebor de particularia som ingår i det som vi förstår. Detta slags beboende är vårt eget deltagande i existensen av det som vi förstår; det är Heideggers *varande-i-världen* (Polanyi, 1964, s. x, Polanyi sin kursiv; i Johannessen 1992, s. 97).

I sin kommentarartikkel til *Der Ursprung des Kunstwerkes [Kunstverkets opprinnelse]* (Heidegger, 1960), der Heidegger skriv om Vincent van Gogh (1853–1890) sitt maleri av dei slitne støvlane til ei bondekone, skriv Bjørn Holgernes:

Men hvorledes er så bondekoneens forhold til støvlene? Så lenge støvlene 'er i bruk', vil støvlene i bondekoneens bevissthet i en viss forstand være 'hoppet over' eller tatt for gitt. Bondekoneen tenker ikke: «nå har jeg et par støvler på føttene som på sin måte samler en hel verden omkring seg og er med på å gi perspektiv og en mening til alt det omkringliggende». Dersom bondekoneen gir seg hen til slike refleksjoner (hvilket

---

<sup>48</sup> I *Knowing and Being* (1969) relaterer Polanyi òg prosjektet sitt eksplisitt til både analytisk filosofi og til fenomenologi og eksistensialisme: «Current writings on the history of science have confirmed the view I put forward years ago that the pursuit of sciences is determined at every stage by unspecifiable powers of thought ... this fact forms my starting point for developing a theory of non-explicit thought. You may call such a theory – using a term coined by Gilbert Ryle – an informal logic of science and knowledge in general. Alternatively, you may call it a phenomenology of science and knowledge, by reference to Husserl and Merleau-Ponty. This would correctly relate my enterprise both to analytical philosophy and to phenomenology and existentialism» (Polanyi, 1969, s. 155).

selvsagt er fullt mulig) vil støvlene for øyeblikket *tre ut* av sin bruksmessige måte å være på, og bli et objekt for teoretisk besinnelse.

Bondekonen tar støvlene i bruk. Jo mer støvlene ‘glemmes’ i denne bruken, jo mer genuint er støvlene ‘seg selv’. Støvlens primære måte å være på i en menneskelig bevissthet, er å stå i et så stort fortrolighetsforhold til mennesket at de overhodet ikkje er til [stede] som noe vi er klar over ‘er der’. (Holgernes, utan år, s. 12; i *Filosofisk estetikk*, 1998, s. 86)

Polanyi skildrar, i bresjen for Thomas Kuhn, at vitenskapleg verksemd går føre seg i ei historisk og kulturelt fastsett førforståing, der ei rad tilhøve umedvite vert godtekne som meir eller mindre udiskutable premiss for verksemda. Akseptering av og tiltru til desse premissa er rammeverket<sup>49</sup> eller konteksten som meining vert skapt og verkar i. Dette rammeverket kan me, slik som ein reiskap, forstå som internalisert i oss, som ein del av kroppen om me vil. I høve til dette rammeverket er det forskaren tolkar sine erfaringar. Forskaren er i førevegen innteken, ‘forutinntatt’, i rammeverket når underordna merksemd dannar meiningar i den fokuserte merksemda. ‘Forutinntattheten’ er den umedvitne trua og tilliten til dei meiningar som vert danna.

Eg ser her likskap mellom Polanyi og Heidegger sin versjon av den hermeneutiske sirkelen, som eg omtalte i kapitlet «3. Forskingsmetode». Heidegger vektlegg at me er sperra inne i fordommane eller førforståinga. For at ny forståing ikkje skal bli hindra, må me veksle mellom å trenge inn i andre sine livsverder og å vende attende til eige referansesystem/rammeverk eller livsverd.

Kunnskapsdanninga kjem i stand ved at den underordna merksemda verkar som ein reiskap for den fokuserte merksemda, både når det gjeld praktisk kunnskap og bruk av reiskapar og etablering av meining og forståing i teoretisk kunnskap.

### **Manglande spesifisering**

Den umedvitne tamen, den dynamiske prosessen eller aktiviteten som skapar heilskaplege eksistensar eller meiningar, kjem Polanyi inn på i samband med gestaltpsykologen Wolfgang Köhler (1887–1967)<sup>50</sup> si skildring av korleis ei ape lærer seg å bruke ein reiskap. Innsikta til

<sup>49</sup> Polanyi skriv ‘framework’, eg har omsett til rammeverk, meininga er samanfallande med omgrepet paradigme, forstått i vid forstand.

<sup>50</sup> Polanyi (1958, s. 62) oppgjev inga kjelde til Köhler, men oppgjev seinare (ibid., s. 74) kjelda *The Mentality of Apes* (Köhler, 1927) i samband med uartikulert intellingens, sjå neste del, Polanyi om «Kunnskap og språk». Wolfgang Köhler ga ut *Gestalt Psychology* i 1947. «Gestaltpsykologiens pionerer» (Imsen, 1998, s. 35) Wolfgang Köhler (1887–1967) og Edward C. Tolman (1886–1959) kritiserte åtferdsteorien/behaviorismen – representert ved mellom andre B. F. Skinner (1904–1990) – for å undervurdere den intellektuelle kapasiteten til



apa vert (re)organisert slik at ho lærer å sjå noko som<sup>51</sup> ein reiskap, hevdar Köhler. Om desse handlingane berre vert erfart umedvite, som underordna einingar, som det resultatet dei medverkar til, vil apa velge ut dei handlingane som ho finn nyttige, utan å kjenne dei underordna einingane slik dei ville framstå om dei vart fokuserte.

Dette er den vanlege måten me i øving målretta føler, fumlar og famlar oss fram til eit ynskt resultat, ein prosess som ber i seg prøving og feiling, utan at me akkurat veit kva me gjer. Me møter ikkje årsakene til suksess som objekt som kan plasserast i klasser definert av naudsynte og tilstrekkelege vilkår (Polanyi, 1958, s. 62, fritt etter). Korleis lærte eg å stupe og å spele? Ved å prøve og feile mange gonger, ved øving.

Her vert læreprosess og meningsdanning skildra som uspesifiserbar på ein måte eg finn allmenngyldig. Dette forklarar òg problema med artikulering av ekspertkunnskap, og problem med overføring av kunnskap. Ei spesifisering av den totale umedvitne læringsprosessen vil møte metodeproblem. Sidan rammeverket er integrert i læreprosessen, vil ei kvar spesifisering medføre ein spesifisering av det totale rammeverket. I tillegg vil den potensielle opphopinga av enkeltdejar isolert sett og på sitt underordna nivå vere utan mening.

### **Samandrag**

Kunnskapsteorien til Polanyi inneheld desse aspekta: Kunnskap, teoretisk og praktisk, er ei handling som krev tame. Denne tamen er praktisering av uskrivne reglar. Tamen er verksam når underordna merksemd gjev opphav til meningsfylt kunnskap i fokusert merksemd. Kunnskap kan ikkje analyserast og spesifiserast uttømmmande. Reiskapar, som musikkinstrument, kan me forstå som forlengingar av kroppen der den underordna merksemda vert flytta utover. Kunnskap vert tradert i interpersonlege møter. Ein kjennar, ein skjønner eller connoisseur, eksemplifiserer kunnskap på høgt nivå.

Kunnskap føreset og er tufta på tiltru og tillit som er fastsett av rammeverket/paradigmet. Det personlege i 'personal knowledge' er ikkje berre det subjektive, men óg uartikulert intersubjektiv kunnskap, tufta på kulturen og medfødde disposisjonar.

---

høgare artar. W. Köhler sine granskningar viste at sjimpansar har evne til læring med forståing. Sjimpansane viste mellom anna evne til å bruke etablert kunnskap i nye situasjonar, til å nytte symbol og ha tilgang til eigen kunnskap, til å danne abstrakte omgrep (Gleitman, 1986, s. 126–134).

<sup>51</sup> Jf. å sjå noko som noko – aspektsjåing – hjå Wittgenstein.

## **KUNNSKAP OG SPRÅK**

Polanyi skildrar kunnskap som ein uartikulert tæme og ein kunst i tydinga 'the art of knowing'. Å vite noko skjer ved at me er subsidiært eller underordna merksame på enkeltdelar i den fokuserte merksemda. Dette hovudpunktet i kunnskapsteorien ser eg som fruktbart for all kunnskapsdanning, om ho er teoretisk, praktisk eller estetisk. Om Polanyi forstår kunnskapen som taus og personleg, tyder det at rolla til verbalspråket er overvurdert? Kva funksjon har språk i kunnskap?

Polanyi meiner at dei intellektuelle føremonene til menneska i høve til dyra nesten berre skuldast språkevna vår. Før born lærer seg å snakke har utviklinga store likskapar med ein sjimpanse. Ved 15–18 månaders alder er den mentale utviklinga til sjimpansen omtrent avslutta, medan utviklinga hjå menneskebarnet berre er i si byrjing. I kommunikasjon med andre menneske startar barnet å forstå ord og snakke sjølv. «By this one single trick in which it surpasses the animal, the child acquires the capacity for sustained thought and enters on the whole cultural heritage of its ancestors» (Polanyi, 1958, s. 69). Verbalspråket kan ikkje vere eit resultat av språket i seg sjølv, språket må føresette førspråklege medfødde fordelar. Kor som er, om me ser bort frå språket, er menneska berre litt betre enn dyr til å løyse problem (ibid., s. 70).<sup>52</sup>

Medviten tanke og språk som reiskap aukar dei mentale kreftene i ekstrem grad. Dette kan tilsynelatande sjå ut til å stå i motsetnad til Polanyi si analyse av kunnskap som språkleg uspesifiserbar tæme. Svaret på dette problemet at språkleg artikulering alltid er ukomplett, «our articulate utterances can never altogether supersede but must continue to rely on such mute acts of intelligence as we once had in common with chimpanzees of our own age» (ibid., s. 70). Dei tause evnene veks i takt med oppøvinga av språkleg tæme, «our mute abilities keep growing in the very exercise of our articulate powers» (ibid.).

### **Førspråkleg kunnskap**

Hjå barn og dyr finn me uartikulert intelligens og ikkjespråkleg eller førspråkleg kunnskap. Uartikulert intelligens deler Polanyi inn i tre kategoriar.<sup>53</sup> Kategoriane er forstadier til, og verkar

---

<sup>52</sup> Polanyi viser til eksperiment av Otto Kæhler (i Thorpe 1951), som viser at når det gjeld å sjå kor mange einingar det er i ei mengd, er me, når me ikkje får lov til å telje, ikkje noko betre enn fuglar. Omtrent åtte er grensa.

<sup>53</sup> Polanyi viser til mellom andre Skinner (1938), Hebb (1949), Hilgard (1948), Krechevsky (1932, 1933) i Hilgard (1956), Tolman (1932) og Piaget (1950). Tredelinga er hovudsakleg frå Hilgard og Tolman.

i, den språkstøtta menneskelege intelligensen. Uartikulert intelligens viser seg i måtar å tileigne seg kunnskap på, i læringa.

Den første typen uartikulert læring er '*trick-learning*', læring av praktiske triks. Polanyi brukar rotteforsøka til B. F. Skinner (1904–1990) som døme. Rotta lærer at å trykke ned eit handtak utløyser mat. Læring av triks er praktisk handling knytt til resultat. Trick-learning er som læring av menneskeleg praktisk kunnskap målretta. Den praktiske kunnskapen som viser seg i handling indikerer at læring har funne stad.

Den andre typen uartikulert læring er '*sign-learning*', signallæring. Her nemner Polanyi Skinner sin inspirator, Ivan Pavlov (1849–1936) sine eksperiment som døme, men er ikkje udelte enig med Pavlov sine konklusjonar. I Pavlov sine eksperiment fekk hundar mat samstundes med lyden av ei bjølle. Etter ein stund reagerte hundane i følgje Pavlov på bjølla åleine på same måte som før var knytt til mat. Polanyi forklarar eksperimentet som at hunden har lært å forvente at noko skal skje ved å gjenkjenne eit signal som eit teikn. Bjølla får hunden til å *tenkje* på mat, lyden av bjølla er eit matsignal. Signallæring er persepsjon og intelligent/kognitiv verksemd. «Animals like rats and dogs are richly equipped by nature to grasp coherently the things they perceive, and sign learning appears to be an extension of this perceptive faculty by the power of intelligence» (ibid., s. 73). Signallæring er ikkje målretta, men har som kjennemerke merksemd, me legg merke til noko og veit kva teikna tyder.

Den tredje typen uartikulert læring resulterer i heilskapleg forståing av ein situasjon og eit problem. Denne læreprosessen vert skildra som *latent læring*. I latent læring vert situasjonen sett frå ulike sider, noko som gjev rom for å tolke han på ulike måtar og sjå alternative løysingar på problem. Kunnskapen ligg som eit latent potensiale som vert teke i bruk når trong og ynskje oppstår. Ei rotte i ein labyrint tar den kortaste alternative ruta til maten når ei hindring oppstår i den vanlege ruta (ibid., s. 74).<sup>54</sup> Denne framferda tyder på at rotta har oversikt over labyrinten, ho har eit mentalt kart over labyrinten som ho brukar som rettleiing når ulike situasjonar oppstår i labyrinten:

... rats were run through a maze without a reward for ten days. When food was finally placed in the goal box, there was an abrupt decline in errors. Presumably the rats had learned something about the maze the preceding days. But they did not show that they had learned until the reward was introduced. Before then, what they had learned was only latent but not yet manifest. (Gleitman 1986, s. 127)<sup>55</sup>

<sup>54</sup> Rotteeksperimentet er henta frå E. C. Tolman (1951, s. 189–208).

<sup>55</sup> Gleitman (1986) viser til Tolman og Honzik (1930, s. 257–275).

Den latente (skjulte/usynlege/uartikulerte) læringa som gjekk føre seg i ti dagar gjorde rotta i stand til å finne løysinga på *problemet* som oppstod då det var høve til mat til stades, å finne effektivt fram gjennom labyrinten. Rottene fekk bruk for og kunne nytte si *erfaring* med labyrinten. Den latente eller skjulte kunnskapen artikulererte seg i handling av di rottene var blitt *fortrulege* med labyrinten.

### Språkstøtta kunnskap

Dei tre uartikulerte måtane dyr lærer på er hjå menneska ved hjelp av verbalspråket og andre hjelpemiddel vidareutvikla. «Trick-learning may be regarded as an act of invention; sign-learning as an act of observation; latent learning as an act of interpretation» (Polanyi, 1958, s. 76). Menneska lærer ved å skape, observere og forstå. Polanyi plasserer oppfinningar, teknologi og ingeniørverksemd i den første kategorien; naturvitskap i den andre; og abstrakt logikk og matematikk i den tredje. I artikulert kunnskapsutvikling og læring innafor kvart av desse områda verkar dei andre to områda som underordna einingar.

Framstillinga til Polanyi kan eg sette opp i eit skjema for læring og kunnskapsdanning. Språkstøtta og førspråkleg kunnskapsdanning finn stad innan tre område:

UARTIKULERT INTELLIGENS OG FØRSPRÅKLEG KUNNSKAP	+	SPRÅK	=	ARTIKULERT INTELLIGENS OG SPRÅKSTØTTA KUNNSKAP
1. Læring av triks	+	språk	=	skaping (kunne/praktisk kunnskap)
2. Signallæring	+	språk	=	observasjon (visse/teoretisk kunnskap)
3. Latent læring	+	språk	=	interpretasjon (forståing)

Språkleg uartikulert intelligens kan lære seg praktisk kunnskap, vite kva noko tyder, og ved hjelp av latent læring oppnå samansett og fleksibel kunnskap som kan verte brukt på ulike måtar. Det er påvisinga av den tredje typen læring hjå dyr som oppgraderer synet på intelligensen til dyr. Latent læring fører til uartikulert *forståing*. Støtta av språk er desse kunnskapsformene vidareutvikla til mangfaldet i menneskelege kulturar.

I den store labyrinten kulturen me lever i er, vil me latent og umedvite tileigne oss uartikulert kunnskap, dette i samsvar med framstillinga av strukturen til forståingshandlinga i den førre delen «Kunnskap».

### *Språk*

Polanyi seier språket utviklar dei førspråklege kunnskapsområda til tre vitskaplege kunnskapsområde. Når fokusert meining vert danna i eitt vitskapleg område, fungerer dei andre som meiningskonstituerande underordna einingar, dette i samsvar med kunnskapsteorien til Polanyi. «The use of language develops each of these faculties into a distinctive science to which the other two contribute subsidiarily» (Polanyi, 1958, s. 76). Utifrå dette kan eg logisk slå fast at *visse* føreset taust fungerande forståing og kunne, *kunne* føreset taust fungerande forståing og visse, og at *forståing* føreset taust fungerande kunne og visse.

Med *språk* forstår Polanyi ulike former for symbolsk representasjon som skrift, matematikk, grafar, kart, diagram og bilete. Han nemner ikkje noteskrift, men eg legg ho til, av di ho passer inn i kriteria til Polanyi sitt utvida språkomgrep. Noteskrifta er eit språk i den forstand at ho er eit representerande/noterande symbolsystem.

Hovudprinsippa i verkemåtane til språk er *representasjon* og *operasjon*.<sup>56</sup> Representasjonsprosessen er når eit symbol, som til dømes eit ord, vert brukt for å representere noko. Operasjonsprosessen er korleis me brukar, operasjonaliserer, symbola i språkbruk. Polanyi viser ved hjelp av døme at prinsippa i verkemåten til språket vert lite formålstenlege og vanskelege å handtere i reindyrka form.

Eit perfekt representerande språk vil innehalde ei uendeleg mengd ord, av di kvar situasjon, kjensle og gjenstand har sitt eige ord. Problemet vert at me får så mange ord at ingen ville klare å lære dei. Polanyi peikar på at tydinga til ord vert lært (ibid., s. 78) ved gjentakning. I eit perfekt representerande språk vil kvart ord berre kunne brukast ein gong, så ingen ville lære det. Representasjonsprosessen i språket må vere så enkel eller upresis at det same ordet vert brukt nok gonger, slik at det vert lært.

Orda må likevel vere slik at dei ikkje vert forveksla med andre, dei må ha pregnans slik at dei kan fylle funksjonen sin på ein konsistent måte. Men kva vert då konsistent?

'Consistency' is a deliberately imprecise term designating an unspecifiable quality. Since the world, like a kaleidoscope, never exactly repeats any previous situation ... we can achieve consistency only by identifying manifestly different situations in respect to some particular feature, and this requires a series of personal judgments. (Polanyi, 1958, s. 79–80)

---

<sup>56</sup> I språkvitskap vert læra om korleis eit språk er oppbygd kalla grammatikk. Grammatikken analyserer språk i høve til formverk/morfologi, syntaks, fonologi/lydverk, tydingslære/semantikk og pragmatikk.

Når me brukar eit ord har me gjort vurderingar om ordet kan brukast eller ikkje. Eg meiner i tråd med Røsaak (1999, s. 6), som eg siterte i delen «Musikk» i kapitlet om Wittgenstein, at eitkvart ord har sentrum og periferi i meiningsinnhald og i bruk. Omgrepsinnhaldet vert endra over tid, sentrum og periferi flyttar seg. Mange dispuatar er om kven si omgrepsforståing som er gyldig. Slike diskusjonar er platoniske eller essensialistiske om me implisitt forstår omgrepet som noko absolutt. Ordstridane kan verte oppløyste om me på empirisk grunnlag vel å forstå omgrepsinnhald som konvensjonell bruk, kva me vert einige om her og no.

For at språk skal få meining i bruk må det òg ha eit system av reglar som fastset korleis me kombinerer orda i bruk. Det andre hovudprinsippet for verkemåten til språk, *operasjonsprosessen*, stiller krav til *handtering*. Kart er symbolsystem og difor eit språk. Eit bykart i full storleik, like stort som byen, er sannare enn eit i postkortstorleik, men ein absurditet i høve til nytte. «Language can assist thought only to the extent to which its symbols can be reproduced, stored up, transported, re-arranged, and thus more easily pondered, than the things which they denote» (ibid., s. 81). Nyttå til språket som operasjonell reiskap ligg i evna det har til å reprodusere, lagre og transportere tinga og tilhøva det symboliserer på ein slik måte at me lettare kan reflektere over dei. Kva skal me med eit kart? Kartet gjev ikkje att lukta, lydane, lufta og kjenslene av bakken mot føtene og greinene i andletet me opplever i skogen. Kartet er ein reduksjon, ei destruktiv analyse. Å kikke på kart erstattar ikkje turen i skogen, men kartet gjev oss betre *oversikt* slik at me lettare *finn fram* og ikkje så lett går oss vill. Kartet gjev oss kunnskap turen ikkje gjev, og turen gjev oss kunnskap kartet ikkje gjev. Begge kunnskapsformene er verdfulle.

Språk aukar det menneskelege intellektet av di me kan manøvrere og (re)organisere orda i språket. Me kan leike oss med orda og prøve dei ut i nye konstellasjonar og dermed skape ny meining, nye idéar og ny kunst. Kunstmålaren skaper fokusert meining ved hjelp av fargar, barnet mitt ved hjelp av legoklossar, musikaren og komponisten ved hjelp av tonar. Språk er reiskapar som me brukar til å danne meining. Orda i tale og skrift kan verte organiserte som underordna einingar som på uendeleg mange måtar kan gje fokusert meining.

### **Det som ikkje kan skildrast, det meiningsfylte og det sofistiskerte**

Polanyi gjer greie for korleis ulike forhold mellom det språkleg artikulerte, det formale, og det uartikulerte tause, det personlege, dannar ulike område i forhold mellom tekst og meining (ibid., s. 87). Området dominert av den tause komponenten, der språkleg artikulering er omtrent umogeleg, vert kalla 'the ineffable domain'. Eg vel å omsette til 'det som ikkje kan skildrast'.

Det andre området har eit meningsfylt forhold mellom språkleg artikulering og taust innhald. Teksten lukkast i å ta vare på den tause komponenten som gjev teksten mening, «*the tacit is co-extensive with the text of which it carries the meaning*» (ibid., s. 87). Dette området kallar eg ‘meningsfull skildring’.

I det tredje området, dominert av den artikulerde komponenten, dett det tause og det artikulerde frå kvarandre «since the speaker does not know, or quite know, what he is speaking about» (ibid.). Dette førekjem i to former. For det første når fumlete språkleg artikulering manglar tanken sitt tause grunnlag, og resulterer i meningslause absurditetar. Polanyi inntar sjeldan det pedagogisk fruktbare perspektivet at det som er meningsfullt for ein person er meningslause absurditetar for ein annan, slik det ofte er i kommunikasjon og pedagogisk verksemd. Det Polanyi meiner her er at artikuleringa ikkje gjev mening for han som snakkar, skriv eller les. Han forstår ikkje kva han sjølv seier, skriv eller les.

Den andre forma er når me i artikulasjon brukar symbol må ein måte som førebels ligg utafor forståinga vår, artikulasjonen varslar ny forståing, eg seier at han er førforståande. Slik forståing kan òg kalles *avant garde* eller med Kuhn (1962) førparadigmatisk. Området dominert av den artikulerde komponenten og manglande forståing, om no mangelen på forståing skuldast absurditetar eller er førforståande, kallar Polanyi ‘the domain of sophistication’.<sup>57</sup> Eg kallar det ‘sofistikerte framstillingar’. Sofistikerte framstillingar kan framstå som både vås og utsegner før si tid, og kan vere det eine eller det andre. Utsegner før (og etter) si tid er av samtida blitt stempla som vås. Difor er det vanskelig å avgjere kven som er galen, om nokon, og kven som kjem med fruktbare utsegner. Me kan ikkje vite om me skal ta sofistikerte utsegner på alvor.

Dette gjev oss tre kunnskapsområde med ulik vektlegging av den tause komponenten. For det første *det som ikkje kan skildrast*, for det andre *meningsfylte framstillingar* og for det tredje *sofistikerte framstillingar*. I omtalen av det som ikkje kan skildrast kommenterer Polanyi

<sup>57</sup> Umiddelbart lurte eg på bruken av omgrepet sofistikert, men *Oxford Dictionary* har tre forklaringar som fell saman med dei to kategoriane Polanyi plasserer innunder ‘the sophisticated domain’. Første tyding av sophisticated: «Having learnt the ways of the world and having lost natural simplicity». Det naturleg enkle som her er mist fell saman med tap av den tause komponenten. Dette kan verte sett i samband med uttrykk som ‘kunstig’, ‘uekte’, ‘tillært’ og ‘akademisk’ i vurdering av musikkutøving, det er noko som manglar sjølv om formelle kriterier er til stades. Den andre tydinga av ‘sophisticated’ er: «Complex; with the latest improvements and refinements». Den tredje er om mental aktivitet: «Refined; complex; subtle». Dei to siste forklaringane kan settast i samband med kva eg kalla førforståing, det er eit nyskapande element med, og meininga kan vere vanskeleg å få tak i av di ho er hårfin, spissfindig og/eller underfundig (subtil). Sofisten og pedagogen Gorgias (ca. 483–ca. 376 f. Kr.) argumenterte i *Om det som ikkje er, eller om naturen* for at ingenting eksisterer, dersom noko likevel eksisterer kan me ikkje vite noko om det, og om me mot forventing likevel veit noko, kan det ikkje artikulera. «Skriftet vart av enkelte oppfattet som et forsøk på å drive gjen med filosofene» (Stigen, 1992a [1983], s. 47–48). Gorgias var kanskje sofistikert?

det paradoksale i eit slikt prosjekt, og at det strir mot Descartes si doktrine om at me berre skal akseptere klare og tydelige idéar. Polanyi (1984, s. 87) meiner at den tidlege Wittgenstein er på linje med Descartes i si utsegn frå *Tractatus*: Om det me ikkje kan tale, om det må me teie (Wittgenstein, 1998 [1922], s. 188–189). Polanyi meiner at han gjennom heile *Personal Knowledge* viser at formalismen hjå Descartes, og som han tillegg den tidlege Wittgenstein representert ved *Tractatus*, er mangelfull og ufruktbar. Polanyi seier derimot at «strictly speaking nothing that we know can be said precisely; and so what I call ‘ineffable’ may simply mean something that I know and can describe even less precisely than usual, or even very vaguely» (Polanyi, 1958, s. 88). Om me på rigorøst formallogisk grunnlag skulle avvise det som ikkje kan skildrast presist, vil me redusere oss sjølve til «voluntary imbecility» (ibid.).

### Det som ikkje kan skildrast

Polanyi (1958) skildrar kunnskap som praktisering av reglar me ikkje kjenner, at analyser aldri er uttømmende og at kunnskap difor ikkje kan spesifiserast. Det som ikkje kan skildrast er alltid att usagt i språkleg artikulering av kunnskap. Men sjølv om me ikkje kan skildre kunnskap uttømmende, kan me vere i perfekt stand til å praktisere han. Forklaringa på dette er at dei underordna einingane som konstituerer kunnskapen er utilgjengelege for oss:

... I know the particulars of what I know only in an instrumental manner and am focally quite ignorant of them; so that I may say that I know these matters even though I cannot tell clearly, or hardly at all, what it is that I know. (Polanyi, 1958, s. 88)

Underorda instrumentell eller funksjonell merksemd er ikkje kjent for den fokuserte merksemda, men han viser seg i kvaliteten til den fokuserte merksemda. Praktisk kunnskap og utøving av skjønn, i musikkutøving speleteknikk og interpretasjon/talking, er begge kunnskaps-former som kviler på eit taust fundament som ikkje kan skildrast. «This applies equally to connoisseurship as the art of knowing and to skills<sup>[58]</sup> as the art of doing, wherefore both can be taught only by practical example and never solely by precept» (ibid.).

Men sjølv i dei høva der alle marginale underordna einingar er kjente, der dei lar seg artikulere og er artikulerte, likevel er tilsynkomsten av kunne, visse og forståing noko som

<sup>58</sup> Sitatet viser at Polanyi brukar omgrepet ‘skill’ i ulike tydingar, her om praktisk kunnskap og kunne, mens han til dømes i innleiingssitatet mitt til kunnskapsteorien sin skriv «Skillfull knowing and doing» (Polanyi, 1958, s. vii).



ikkje kan skildrast. Ved hjelp av intelligente slutningar frå underordna einingar oppstår kunne, visse og forståing. Denne mentale *slutningsprosessen* er det som ikkje kan skildrast.

Eg kan som lærar stadig vekk gje elevane tips, råd, vink og hint, kall det gjerne holistiske metaforar på den eine sida og analytiske forklaringar på den andre sida. Metaforisk med adresse mot å skape forståing i den fokuserte merksemda kan eg seie: – *Kan du prøve å få det meir flytande?* I ei meir faktaorientert forklaring kan eg fokusere dei underordna einingane ved å seie: – *Spel tettare legato, la tonane ha same styrkegrada heile tida, no spelar du starten på kvar tone for markert og med små pausar mellom tonane.* Dette seier eg av di eg har ei overordna kulturfastsett normativ oppfatning av korleis akkurat dette musikkstykket skal høyrast ut i den fokuserte merksemda, og ynskjer at eleven skal forstå kva eg meiner og spele slik. Eleven si eventuelle forståing kan vise seg i spelinga hans. Om eleven har forstått, kan eg seie: – *Ja, no høyrer eg at du har forstått kva eg meinte.* I ein annen situasjon lukkast eg ikkje i å vise forståinga fram for eleven. I det første høvet har eleven på eiga hand trekt slutningar som har ført han fram til forståing. I det andre høvet har eleven ikkje lukkast i å trekke dei ynskte slutningane. Desse mentale slutningsprosessane kan ikkje skildrast. «Such processes of inference, which may involve sustained efforts of intelligence, are ineffable thoughts» (ibid., s. 89).<sup>59</sup>

Eg kan òg ta feil. Eg kan tru at eleven har forstått ved at det tilsynelatande høyrer ut som om han har forstått. Realiteten kan vere at han på det underordna nivået minutiøst følgjer mi rettleiing, men ikkje sjølv ikkje (enno) ser/høyrer/forstår den fokuserte musikalske meininga som spelet hans faktisk har som erfaringspotensiale. I slike høve er utøvinga til eleven utan forståing, utøvinga er blind aping. Eg har programmert eleven utan at eleven forstår. Blind aping kjem før forståing, og er ikkje uynskt, men derimot ein føresetnad for læring, noko som me ser tydelig i språkutviklinga hjå born. For å lære må me tru at det er noko å lære, sjølv om me ikkje forstår kva det me skal lære er. Me har ikkje føresetnader til å vurdere det me enno ikkje veit kva er. Hadde me forstått på førehand hadde det ikkje vore noko å lære. «You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness» (ibid., s. 53).

---

<sup>59</sup> Polanyi brukar anatomikunnskap som døme, forståinga av organa i kroppen pakka i kvarandre i eit lukka, tredimensjonalt og ugjennomsiktig rom, «an intricate three-dimensional arrangement of closely packed opaque objects», noko Polanyi vart fortruleg med gjennom legeutdanninga si.

Det er ikkje vanskeleg å finne musikkstudentar som seier at dei først år i ettertid forstod kva lærarane deira ein gong prøvde å få dei til å innsjå. Ingen kan forstå for oss, korkje foreldre eller lærarar eller datamaskiner, me må gjere det sjølv:

Diagrams or demonstrations of instructive aspects ... will ... merely offer clues to ... understanding, while understanding itself must be achieved by a difficult act of personal insight, the result of which must remain inarticulate. (Polanyi, 1958, s. 89)

Forståinga ligg i integrasjonsprosessen. Denne integrasjonsprosessen er utilgjengeleg for oss. Med dette meiner Polanyi (1958) at han har vist at *omtale* av det som ikkje kan skildrast korkje er umogeleg eller ei sjølvmotseiing. I påvisinga av 'det som ikkje kan skildrast' er det ikkje hensikta hans å avvise språket si rolle, men å klargjere kva det kan og ikkje kan. Målet er å forbetre forståing og bruk av språk som støtte i kunnskapsdanning. Når eg språkleg artikulterer forståing ved å høyre eller spele noko som gjev mening for meg, må eg ikkje ta det for gjeve at mi forståing følgjer med og skapar den same forståinga for ein medmusikant eller elev. Ein nedslått lærar i høyrrelære sa ofte i fortvilning: – *Men høyrer de ikkje dette då?* Nei, dei gjorde ikkje det. Det er naudsynt med fagleg kompetanse som lærar, men det er ikkje nok.

### **Kunne og visse i musikkutøving**

Kategoriane kunne, visse og forståing er meningsfylte for meg i forståing av kunnskap i musikkutøving.

For utøve musikk må eleven lære seg måtar å mestre instrumentet på. Han lærer seg triks som får han og instrumentet til å produsere lydar og tonar. Slike triks er praktisk kunnskap eller *kunne*. Kunnskapsområdet vert kalla instrumentalteknikk og vokalteknikk. Instrumentalteknikk har kjennemerka til trikslæring: Målretta verksemd knytt til resultat i form av praktisk kunnskap. Instrumentaltekniske øvingar har som mål å opprette kompetanse på ei rad delområde som i musikkutøvinga skal fungere som konstituerande underordna einingar. Ved hjelp av språkstøtta visse og forståing, fungerande som underordna einingar, er trikslæringa vidareutvikla til kreative og skapande aktivitetar som komposisjon og improvisasjon. Den som improviserer og komponerer nyttar kunne som har sitt opphav i og føreset førspråkleg kunnskap.

Signallæring har som utgangspunkt at noko symboliserer og er eit signal på noko anna. Symbolet eller signalet er representativt, i den artikulerte forma kallar Polanyi slik læring for observasjon og plasserer naturvitskap i denne kategorien. Slik kunnskap er *visse*.

Musikkutøving kan perspektiverast naturvitskapleg, med det atterhald at musikkutøving er kultur og ikkje natur, så ei slik tilnærming vil vere samfunnsvitskapleg med metodeideal frå teoretisk-matematisk naturvitskap. Signallæring eller visse har som kjennemerke at me legg merke til eller observerer samband mellom signalet og noko anna, me har merka oss noko regelbunde som me kan gjere til ei meir eller mindre sikker forventning eller lov. Fakta, lover, modellar, omgrep og teoriar i naturvitskap og kvantitativ samfunnsvitskap prøver på ulike måtar å observere og skildre ulike samanhengar.

Visse er å vite kva symbola og teoriane representerer eller tyder, korleis dei kan gje oss hypotesar om og skildre (signalisere) lovbundne samband. Visse (fastsett av tame og forståing) innan vitskapen musikkpedagogikk er til dømes hypotesar om eventuelle meir og mindre kausale samband mellom øving og framgang, mellom valg av repertoar og motivasjon, eller mellom alder og gehørutvikling. Denne kunnskapen vert i ulik grad forstått som sann, sannsynleg og er avpersonalisert. I praktisk munnleg undervisingstradisjon vert det òg levert påstandar om samband mellom årsak og verknad. Gjer me slik og slik vil musikkutøvinga betre seg slik og slik. Denne vissa er ofte i lita grad (natur)vitskapleg dokumentert. Ho vert dokumentert og grunna ved at ho tradisjonelt har vist seg å resulterer i til dømes praktisk kunnskap. Den og den dyktige musikaren gjorde eller gjer slik: – *Gjer du slik eller slik, får du betre klang/betre anslag/betre pust/ betre strøk og so bortetter ...*

Kunne og visse er ulike kunnskapsformer. Dette gjev rom for å etablere dominerande måtar å ha kunnskap på eller måtar å vere i kunnskapen på. Ho som veit mykje om si kunne kallar eg ein reflektert praktisk. Ho som kan mykje, som har talent, men i mindre grad kan verbalspråkleg artikulere kva ho gjer, kallar eg praktisk. Han som veit mykje, men kan mindre, er teoretisk. Det er her ikkje snakk om skarpe grenser, men kva kunnskapsform ein mestrar best, kva uttrykksmodus som er deira primære. Dyktige musikkvitarar treng ikkje vere framstående i song og spel. Framstående musikkutøvarar kan ikkje naudsynt utføre ei språkartikulert harmonisk eller historisk analyse av musikken dei framfører, men dei kan gjere det implisitt i musikkutøvinga. Musikkvitarar veit noko og muskarane kan noko anna. Men kan me vite utan å kunne, og kan me kunne utan å vite? I følgje Polanyi kan me kunne utan å vite alt, all kunne er bygd på uspesifisert og utilgjengeleg kunnskap. Når eg sykklar, stuper, spelar og underviser kan eg ikkje artikulere heilt kva eg gjer. Kan me vite utan å kunne? Ja. Han som ikkje kan symje kan vite at dei som kan symje held seg flytande ved å ha meir luft i lungene i enn ute av havet. Me kan òg, utan å kunne spele piano, vite at anslaget til pianisten skuldast støy frå tastaturet, noko kanskje ikkje alle som spelar piano veit. Dermed *veit* han som ikkje *kan* meir enn han som *kan* når det gjeld underordna einingar.

Kunne og visse er ulike kunnskapsformer som har ulike ting å komme med, og er ikkje fruktbart å sette opp mot kvarandre som konkurrerande forklaringsmåtar på det same. Kunne og visse må verta forstått som ulike perspektiv med ulik eigenverdi og ulikt potensiale for erkjenningsglede.

### Forståing i musikkutøving

I instrumentalundervising som nyttar seg av notar har artikulert visse plass, kva notane signaliserer vert lært teoretisk. Elevane lærer seg relasjonar mellom notesymbol og språklege uttrykk. Transposisjon, nøkkel, forteikn og plassering på linesystemet gjev oss informasjon om *tonehøgde*. På norsk kan tonehøgde språkleg artikuleraast som *vesle g* eller *trestroken ciss*. Dette kan me vite utan å kunne produsere tonen, utan å ha ein førestilling om korleis han kling, og utan å forstå korleis han vil klinge i ein komposisjon. Tonenavn kan lærast ved å be elevane pugge dei, lage noterebusar eller skriftlege utfyllingsoppgåver. Desse oppgåvene kan løysast utan at elevane har kunne og forståing i noko anna enn i å stille saman symbol.

Metronomtal, taktart og den grafiske utforminga til noten og pausen gjev informasjon om *tonelengde*. På norsk kan tonelengde artikuleraast som *sekstendel* eller *halvnote*. Desse namna kan òg lærast på ulike måtar.

Innan tradisjonell notasjon uttrykker notesystemet ei spesifikk tonehøgde og meir eller mindre spesifikk tonelengde, avhengig av om metronomtal er til stades eller ikkje. Tonehøgde kan verte uttrykt eksakt i *hertz*, i svingingar per sekund. Tonelengde, det ved noten som symboliserer tida tonen varer, vil eksakt kunne verta uttrykt i sekund eller andre tidseiningar. Noteskrifta som språk brukar ikkje sekund og hertz. Det ville ikkje vere formålstenleg av di noteskrifta som representerande og operativt språk må vere handterleg og ikkje for presis.

Musikklæraren spør: – *Kor lang er ein firedelsnote?* Eleven svarar tilsynelatande rett: – *Eitt slag*.<sup>60</sup> Men kva er eit *slag*? Etterkvart erfarer eleven at rett som det er vil åttedelar vare lengre enn firedelar, og firedelar kan ha to, eit halvt, to tredels eller eit firedels slag, og dette samstundes som eleven enno ikkje finn det logisk at det som heiter *heilnote* har *fire* slag, og at det som heiter *halvnote* skal teljast til *to* på, for det meste då. Desse slaga er no ikkje helt til å lite på. Og ikkje før dette har festa seg introduserer læraren *alla breve*.

Metronomen min har 39 metronomtal, frå 40 til 208 slag per minutt. Metronomen gjev ein firedel 39 ulike moglege lengder. I tillegg til andre moglege metronomtal gjer fenomen

<sup>60</sup> Ein elev med sans for humor svarte: – *Ca. 3 mm!* og signaliserte implisitt at læraren kanskje burde spurt: – *Kor lenge varer ein firedelsnote?*

som alla breve, accelerando, agogikk, ritardando og rubato seg gjeldande i musikkutøving.<sup>61</sup> Same symbol, ein firedelsnote, kan fylle same funksjon som uendeleg mange symbol som måtte til for å signalisere alle dei ulike tidseiningane firedelsnotar har målt i sekund.

Tonelengda noten symboliserer er vanlegvis i større grad relativ enn tonehøgda noten symboliserer. Med transposisjon, oktaveringar, temperering og oppføringspraksis vil same tonehøgdesymbol òg ha mange ulike tydingar i tilhøve til eksakt tonehøgde målt i hertz.

Visse om at eit symbol heiter firedel og ciss er figurativ, om me ikkje har *forståing* for dei relative og relasjonelle forholda eg har eksemplifisert ved tonelengd og tonehøgde. Det som gjer noteskrifta enkel og upresis, i den forstand at symbolet firedelsnote kan signalisere ei rad ulike tonelengder avhengig av andre tilhøve, gjer ho samstundes handterleg. Me ville ikkje lære oss å handtere ei eintydig noteskrift som sa det heile av di det ville bli for mange symbol å halde greie på. Me må spe på med vår eiga tame i forståing i tolkinga av det som kan handterast, tamen i forståing eg med Polanyi har gjort greie for i artikuleringa av strukturen til forståingshandlinga. Samstundes gjer relativiteten i noteskrifta ho vanskeleg å lære. Men når hovudprinsippa i noteskrifta er lært, er ho ein ypperleg reiskap der dei i musikk underordna einingane tonehøgde og tonelengde vert «reproduced, stored up, transported, rearranged, and thus more easily pondered» (Polanyi, 1958, s. 81, om språk).

I noteskrift er det er ikkje streng regelfylgjing mellom signal/symbol og kva som vert symbolisert. Kunnskap i å nytte notar ber i seg forståing og tolking av notebiletet ut i frå kontekstuelle forhold som notane *ikkje* signaliserer, mellom anna oppføringspraksis og sjanger. Å ha god tame i notelesing ber i seg *forståing*, tufta på visse om kva notane symboliserer og kunne i å setje symbola om til song og musikk ved å nytte instrument og stemme. Forståing er den tredje typen læring, latent læring som ved hjelp av ulike språk utviklar seg til kva Polanyi kallar interpretasjon. I Polanyi si allmenne framstilling brukar han omgrepet interpretasjon, eit omgrep eg finn det relevant å omsette med forståing, samstundes som me finn at omgrepet interpretasjon er vanleg å nytte om forståing i musikkutøving.

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget (1896–1980) fokuserer på utviklinga av evna til å tolke og forstå i *Psychology of Intelligence* (1950).<sup>62</sup> Piaget skil mellom operativ og figurativ kunnskap (Imsen, 1998, s. 94). Operativ kunnskap er intelligent, med intelligent meiner eg

---

<sup>61</sup> Døme på kva tonelengde målt i sekund ulike metronomtal ville ha: Ved tempoet firedel=144 måtte me hatt eit symbol som representerte tidseininga 0,416666666666... sekund, ved tempoet firedel=112 måtte me hatt eit symbol som representerte tidseininga 0,5371428571... sekund, ved tempoet firedel=44 måtte me hatt eit symbol som representerte tidseininga 1,3636363636... sekund, osb.

<sup>62</sup> Polanyi (1958) refererer til Piaget (1950).

forståande *bruk* av kunnskap i praktisk handling, i konkrete operasjoner. Operativ kunnskap er òg intelligent *bruk* av abstrakt kunnskap i rein tankeverksemd, i formale operasjoner, ofte støtta av verbalspråket. Piaget seier dermed det same som Polanyi, kunnskap er tame.

Operativ kunnskap er kjenneegna av at mentale kart eller kognitive skjema og strukturar vert manipulerte. Me har evne til å resonnerer i høve til konkrete situasjonar eller abstrakte idéar. Rotta i labyrinten danna seg eit kart over labyrinten og nytta det til å finne kort rute til maten, ho danna seg eit mentalt skjema over labyrinten, ho nytta etablert kunnskap i møte med ein ny situasjon, ho operasjonaliserte eller nytta kunnskapen sin på ein intelligent og forståande måte.<sup>63</sup> På analog måte vil forståande kunnskap i notelesing og interpretasjon verte tileigna ved at me over tid oppheld oss i labyrinten/notesystemet/oppføringspraksisen. Med god rettleiing vil me etterkvart danne oss eit stadig betre og meir detaljert kart over landskapet som me praktiserer i notelesing og musikkutøving.

### **Samandrag**

Polanyi ser språket som ein reiskap som aukar det menneskelege potensialet for kunnskap. Språk gjer at førspråkleg kunnskap veks og utviklar seg. Kunnskap er alltid tufta på eit uartikulert eller taust grunnlag som vidareutviklar seg ved praktisering av artikulert kunnskap. Førspråklege kunnskapsformer som læring av triks, signallæring og latent læring utviklar seg, ved hjelp av verbalspråk og andre symbolsystem som reiskap, til kunne, visse og forståing, heile det menneskelege kulturelle mangfaldet. Språk er fastsett av representasjons- og operasjonsprinsippa. Tilhøve mellom det artikulerte språklege, det formale, og det uartikulerte tause, det personlege, dannar ulike område i tilhøvet mellom tekst og meining. Område dominert av det uartikulerte er det som ikkje kan skildrast. Meiningsfylte utsegner har balanse mellom det artikulerte og det uartikulerte. Utsegner dominert av den artikulerte komponenten er sofistikerte. Kategoriane kunne, visse og forståing har eg applisert på musikkutøving i tilhøve til instrumentalteknikk, kvantitative musikkpedagogiske granskingar, og notelesing og interpretasjon.

---

<sup>63</sup> Om me tenkjer på det naturlege levesettet til rotter, er det nærliggande å tru at evolusjonen har gjeve dei ein genetisk disposisjon for slik kartdanning.

## **MUSIKK**

I *Personal Knowledge* vert musikk saman med abstrakt maleri eksplisitt handsama i «Part Two: The Tacit Component», «6. Intellectual Passions», «12. The Abstracts Arts». I *Meaning* (1975) av Polanyi og Harry Prosch vert mellom anna kunst og kunstverk diskutert ut i frå Polanyi si analyse av strukturen til forståingshandlinga. Diskusjonen vert avgrensa til kva Polanyi og Prosch omtalar som representativ kunst: Maleri, skulptur, scenekunst og poesi.<sup>64</sup> Eg tykkjer at kapitlet «5. Works of Art» òg er fruktbart i forståing av musikk.

## **Fornuft og tru**

Ein av dei tause paradigmatiske komponentane Polanyi identifiserer i personleg kunnskap er 'intellectual passions'. Eg omset med intellektuell lidenskap, tru og entusiasme. Entusiasme er knytt til sterke kjensler, verdjar og overtendingar. Me er begeistra av di me trur på noko. Geisten eller ånda er over oss.

I vektlegginga av tru og overtending som føresetnad for kunnskap, viser Polanyi slektskap med middelalderfilosofen og kyrkjefaderen Augustin (354–430). Slik som Polanyi avviser at logisk-empiristisk/positivistisk vitskap gjev oss uttømmmande forklaring og forståing, avviste i si tid Augustin at erkjenninga<sup>65</sup> den gongen kunne leve på berre filosofi, det var òg trong for tru. Men Augustin avviste ikkje filosofi som erkjenningssveg. Polanyi avviser heller ikkje vitskap (science), me må berre ikkje tru at desse er det heile.

Augustin meinte at dei viktigaste trussanningane «er uutgrunnelige for tanken» (Stigen, 1992a, s. 265). Noko kan forklarast, men det vert att «en ikkeanalyserbar kjerne. Denne kjernen utgjør mysteriet» (ibid., s. 272). Det religiøse trusaspektet i filosofien til Augustin er uttrykt i postulatet:

Intelliges ut credas; crede ut intelligas. (Stigen, 1992a, s. 272)

Du må forstå for at du skal tru; du må tru for at du skal forstå. Tilgangen til kunnskap hjå Polanyi føreset som hjå Augustin både tru og tenking, eller kjensle og fornuft, om me vil. Ikkje blind tru og ikkje rein fornuft. Tru og kall har som kjent flytta fjell, sjølv når det ikkje var

<sup>64</sup> Me kan òg finne og forstå kunstverk innan desse greinene som representantar for ekspresjonisme og abstrakt eller organisk formalisme. Kategoriseringa i kunst som representasjon, ekspresjon og formalisme er frå Blocker (1979).

<sup>65</sup> For Augustin er/var det snakk erkjenning av Gud og guddommelege sanningar.

fornuftig. Tilhengarar av fornuft og rasjonalitet er òg truande, dei trur på fornufta. Dei logiske positivistane og deira forgjengar, Leibniz, hadde til felles tru på at det finst sanne fakta, tru på at det finst logiske sanningar, tru på at intersubjektivitet er mogeleg, og tru på idéen om idealspråket. Tilsaman utgjer desse overtvingane ein metafysikk, ein *a priori* føresetnad for logisk naturvitskap (Apel, 1972).

### Erkjenningsglede

Polanyi påviser kjenslene tru og entusiasme eller pasjon i vitskapen, og spør seg kva andre kjensler som er i slekt med vitskapen, «kindred to it» (Polanyi, 1958, s. 193). Det er slektskap mellom orden og opplevinga av det som er vakkert, svarar Polanyi, og viser til oldtidsfilosofen og matematikaren Pythagoras (580–500 f. Kr.) si påvising av tilhøvet mellom kva glede tonar skapar og kva matematisk-vitskapleg tilhøve det er mellom tonane.

Det eksisterer slektskap mellom ulike former for orden og det som er vakkert. Orden i natur, matematikk og i *kunst* vert erkjent som vakker gjennom oppdaging i naturen, forståing i matematikken, og i kunst gjennom skaparkrafta til fantasien. Slektskapet er nærast mellom rein matematikk og abstrakt kunst som musikk og (abstrakt) biletkunst (ibid.). I musikalske komposisjonar verdset me det vakre i settet av komplekse relasjonar. «And as in pure mathematics, so also in abstract arts, these interesting relationships are discovered, or created, within structures composed of utterances denoting no tangible object» (ibid.). Dei interessante relasjonane i musikk vert oppdaga, eller skapte, i strukturar som er samansett av ytringar som ikkje symboliserer noko eintydig, klart og definitivt objekt.

Polanyi seier at musikk utmerkar seg som abstrakt kunstart ved at musikk har eit eige presist og komplekst uttrykk som underordnar seg sin eigen grammatikk. Felles for musikk og rein matematikk er at me kan ha ei undersøking av og ein viktig diskurs om ingenting. Han meiner rimelegvis ingenting fysisk, rein matematikk med tomme omgrep og musikk er åndsverksemd. Rein matematikk og musikk talar til oss. Me spelar og høyrer musikk og *likar musikken ved å forstå han*, på same måte som me likar matematikk (og som me kanskje mislikar når me ikkje forstår):

Like mathematics, music articulates a vast range of rational relationships for the mere pleasure of understanding them. (Polanyi, 1958, s. 193)



Musikalsk glede og begeistring er å forstå musikken sine talrike meningslag og deira relasjonar. Eg forstår dette som at fryden ein matematikar kjenner når han løyser eit matematisk problem samsvarar med fryden eg opplever når eit musikkstykk eg spelar eller høyrer på opnar seg og gjev meg tilgjenge.

Til forskjell frå matematikk er ikkje musikk samansett av symbol med eintydig funksjon som er konstituerande for bruken. Dei elementære ytringane i musikk, enkeltdelane i den underordna merksemda, har derimot eit sanseleg, sensuelt eller estetisk innhald, ‘a sensuous content’:

A patch of colour, a musical note, are so substantial in themselves, that they can speak their part in articulating a relationship with other patches of colour, or other musical notes, without pointing beyond themselves. Instead of denoting something - whether an external object or their own use - they empathically present their own striking sensuous presence. (Polanyi, 1958, s. 193–194)

Skilnaden på kunst og vitenskap er at i kunst er subjektet på ein djupare måte deltakar i det erkjente: «The arts appear no longer as contrasted but as immediately continuous with science, only that in them the thinker participates more deeply in the object of his thought» (ibid., s. 194).

Musikk-kommentaren til Polanyi kan settast i samband med kategorien musikk som autonom form. Som Leonard B. Meyer vektlegg Polanyi at den musikalske opplevinga oppstår som resultat av «the perception and cognition of sonorous ‘intramusical’ patterns and relationships» (Bowman, 1998, s. 193).<sup>66</sup> Kunst vert noko som har noko å fortelje oss. Estetisk erfaring, skaping og utøving vert ei erkjenningssform. Og til felles med vitenskap har kunst at «impulsen er nysgjerrighet, og at målet er opplysning» (Goodman, 1984, s. 123). Kunst og vitenskap er fyrst og fremst kjenneteikna av frydefulle erkjenningssprossar, ikkje det som er vakkert og/eller sant<sup>67</sup> (Goodman, 1984). Kva skal til for at dei frydefulle erkjenningssprossane skal komme i gang?

---

<sup>66</sup> Sitatet er om Leonard B. Meyer som vert omtalt i kap. 4 «Music as Autonomous Form» i Bowman (1998).

<sup>67</sup> «Trods den fremherskende doktrin spiller sandhed i sig selv en meget ringe rolle i videnskab. ... Uanset om de videnskabelige hypoteser er sande, er de verdiløse ... med mindre de ... har noget at fortælle ... de mest fornemme videnskabelige love er sjældent helt sande. Mindre afvigelser vejer ikke så tungt som interessen for bredde, styrke og enkelhed. ... Videnskabens svigter sin data» (Goodman, 1984, s. 127).

### Mellom kjent og ukjent

Musikken føreset alltid noko, erfaring og medfødde disposisjonar, om han skal gje meining. Erfaringar vert ikkje direkte uttrykt i musikk, men musikk inneheld dei, refererer indirekte til dei, nemner dei og aktiviserer dei. Kunstforståing, til dømes i musikkutøving, avheng av kor kjent referansen er. Kunst må ikkje vere for nær og presis, men heller ikkje så fjern at han vert utan meining. For å oppnå erkjenningsglede må kunstverket/musikken ha noko kjent og noko ukjent i seg. Er tilsynelatande alt kjent er det ikkje noko å oppdage. Er alt ukjent kjem ikkje oppdaginga og forståingsprosessane i gang. Det må vere *spennande*, gje rom for oppdaging og erkjenningsglede.

‘Wonderland’ måtte ha ein inngang for Alice i *Alice’s Adventures in Wonderland* av Lewis Carroll (1999 [1888]). Alice fylgde ein travel kanin med klokke i vestelomma inn i eit kaninhol som vart omskapt til ein brønn ho glei nedover. I det ukjente Wonderland var det noko kjent. Kortstokken og forlorne skilpadder er kjente ting for mange, men det er nytt og ukjent for dei fleste at ei *forloren* skilpadde fortel om då ho var ekte skilpadde og gjekk på skulen. Og at hjertedama, ‘the queen of hearts’, stadig vekk ropar – *Av med hovudet!* og vil avrette først og dømme etterpå er særmerkt. Kunst inviterer oss inn i det ukjente, som i kraft av det er ukjent òg er *nytt*, og det nye vil ofte vere spennande.

Musikken sitt ‘wonderland’ må òg ha ein inngang. For ein fersk elev vil melodiar han kjenner frå ulike samanhengar sette den nye og ukjente instrumentaltekniske kunnskapen i relasjon til noko kjent. Eit tilhøve som Polanyi ikkje tar opp, men som er viktig i pedagogisk verksemd, er at individuelle føresetnader er ulike og i endring. Opplevinga av noko som kjent eller ukjent er knytt individuelle, sosiale og kulturelle tilhøve. Etterkvart er det ikkje lenger like stor stas for den ikkje lenger heilt ferske eleven å spele barnesongen han spelte i fjor.

Kva me ikkje kjenner har me ikkje føresetnader til å meine så mykje om. Kva me kjenner delvis, opnar for erkjening. Kva me trur me kjenner heilt kan bli trøyttamt av di det ikkje spennande og utfordrande lenger. Desse utsegnene kan artikulera grafisk som ein omvend U, der grada av verdsetting er den horisontale akselen og grada av kjennskap er den vertikale akselen. Grada av verdsetting aukar med aukande kjennskap inntil toppen av kurva, for deretter å verte mindre. Desse sambanda er funne i musikkpsykologiske eksperiment (Hargreaves, 1992 [1986]; Jørgensen, 1988). Ut i frå teorien med den omvendte U, kan me som arbeidshypotese utleie at auka eksponering fører til auka verdsetting inntil eit visst punkt, for deretter å avta.<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Noko som vert nytta i fjernsynsannonsering av populærmusikk og av musikk-kanalen MTV (Music Television).

Dette kan brukast som argument for å velge repertoar som ikkje fenger umiddelbart. Det som er kjekt umiddelbart kan fortast bli uinteressant.

Polanyi skildrar kunstutøving som å dvele, 'indwell', å bu og bade i eit univers me sjølv har skapt. Etter at me er komne inn i 'wonderland' kan me som Alice starte utforskinga. Polanyi skriv at utforskande praktisering av musikk frigjer, formulerer og disiplinerer dei mentale avdelingane våre for harmonisk erfaring. For å tilfredstille dei standardar kunstnaren set for seg sjølv i musikkutøving, driv kunstnaren skaparkrafta og dømmekrafta si til det ytste (Polanyi, 1958, s. 195).

Kunstnaren, som forskaren, det leikande barnet og den ivrige eleven, er drivne av og vert verdsett i høve til eigne standardar. Det er til stades ein personleg komponent, uartikulert og brennande, som definerer standardar og verdiar, og som driv oss til å oppfylle desse. Drivne av indre motivasjon, av erkjenningsglede, er me på oppdagingsferd og erkjenningsreise i kunst og vitskap i vårt eige medvit. Me øver, spelar og syng, og opplever musikkutøvinga som fylt av mening.

Tilstanden fangar den amerikansk-ungarske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1990) inn ved å nytte omgrepet 'flow'. 'Flow' er i følge Csikszentmihalyi kjennemerka av leik, av ei kjensle av å ha kontroll, av konsentrasjon og høg grad av fokusert merksemd, av intellektuell glede av aktiviteten i seg sjølv og av at tidsopplevinga vert borte. I 'flow', flytopplevingar eller spontanmotivasjon (Eckblad, 1979) er det samsvar mellom utfordring og eigne evner:

Contrary to expectation, 'flow' usually happens not during relaxing moments of leisure and entertainment, but rather when we are actively involved in a difficult enterprise, in a task that stretches our mental and physical abilities. (Csikszentmihalyi, 1990)

Neuweg (1998, s. 51, fotnote 4) skriv at Csikszentmihalyi (1990) viser til Polanyi i samband med kultur som forsvar mot kaos. Neuweg ser interessante, men ikkje nærliggande, parallellar mellom omgrepet 'flow' hjå Csikszentmihalyi og Polanyi si framstilling av korleis fokusert merksemd vert flytta utover, frå å halde blyanten til å skrive, frå å skrive til skrifta si mening.

Eg ser at tap av tidsoppleving og tap av sjølvmedvit, når me vert eitt med oppgåva i flytopplevinga, kan forklarast som at sjølvmedvitet og tidsperspektivet fungerer som underordna einingar i den fokuserte merksemda som er retta mot den meningsfylte aktiviteten. Som når me på 'sangens vinger' spelar og syng i timevis og ikkje veit kor tida er vorten av.

## Meining

I *Meaning* (1975) tek Polanyi og Prosch utgangspunkt i korleis metaforer og dikt misser meaning når dei vert analyserte som underordna einingar: «To reduce a metaphor or a poem to its disconnected subsidiaries is to extinguish the vision which linked them to their integrated meaning in a metaphor or poem. What is left is but a caricature of their true meaning» (Polanyi, og Prosch 1975, s. 82).<sup>69</sup>

Kunstverket har som kjennemerke eit eksepsjonelt spekter av underordna einingar, «an exceptional range of subsidiaries» (ibid., s. 83). Desse underordna einingane har, som tidlegare skildra, i kunst ein sanserikdom som byr til innleving. Polanyi og Prosch skil mellom ulike kunstformer. Utøvande kunst som musikk, teater og diktopplesing, vil ha ei eineståande og forgjengeleg framføring som medkonstituerande i kunstutøvinga og kunstoplevinga, mens eit maleri, ein skulptur og ein bygning er mindre flyktige

Dei underordna einingane sin sanserikdom/sensualitet eller estetikk, i musikk klangen og interpretasjonen, er ikkje til stades i partituret og vert sett bort i frå i ei tradisjonell<sup>70</sup> musikkvitskapleg verkanalyse. Analysen vert prosaisk der framføringa er poetisk, for å bruke omgrepa Polanyi og Prosch brukar om analyser av sonettar.

Dei sanselege underordna einingane i kunstverket skapar og skapar på nytt kunstverket. Dette inneber at kunstverket er frigjort frå skaparen. Me har eit estetisk objekt når underordna einingar vert integrerte og ovrar seg for medvitet vårt som kunst og musikk. Eit maleri er konstant til stades som eit potensielt kunstverk som det kan bli sett som. Kunstverk innan musikk treng å bli artikulerte som lyd, eller kanskje som mental auditiv førestilling, for å framstå som eit potensielt kunstverk. For at det skal bli eit kunstverk, må den persiperande personen ha evna til å integrere ved hjelp av fantasi og innbillingskraft. Personlege føresetnader varierer og forklarar forskjellar i kunstopleving:

Since men notoriously differ in their imaginative faculties, it could be inferred that many would be unable to perform an integration which others, more gifted for this task, may achieve. (Polanyi og Prosch, 1975, s. 84)<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Dette fell saman med korleis Wittgenstein meinte at *Tractatus* skulle lesast – som eit dikt.

<sup>70</sup> Sjå fotnote 13.

<sup>71</sup> Sitatet er i meiningsinnhald samanfallande med Kant i *Kritik der reinen Vernunft* (1787 = B-utgaven, s. 173; i Johannessen, 1989, s. 87), om dømmekraft.

Integrasjonsevna er fantasi eller innbillingskraft, tamen i å danne seg indre bilete eller førestillingar. Her er det ikkje snakk om fri fantasi, men fantasi i å realisere førestillingspotensialet, meininga, visjonen eller synet i kunstverket.

I 'bruk' skil kunsten seg frå vitskaplege oppdagingar i naturen og tekniske oppfinningar. Dei sistnemnde kan me bruke utan å skape på nytt fantasien og førestillinga til oppdagaren og oppfinnaren då dei oppnådde resultata. Slik er det ikkje med kunst:

We do not have to recreate A. G. Bell's imaginative vision in order to use [the telephone], nor do we have to do this in order to know and use Newtons' laws. But we do have to achieve an imaginative vision in order to 'use' a work of art, that is, to understand and enjoy it aesthetically. (Polanyi og Prosch, 1975, s. 85).

Dette vert eit musikkssyn som ikkje inkluderer kva som kan kallast kvardagsmusikk, bruksmusikk og musikk som 'rusmiddel'. Veggen inn i musikk og musikkutøving kan vere tornefull:

Musikkopplevelsen, her forstått som innlevelse i sammensatte musikalske uttrykk, er ikke noe vi får gratis. Hva som kreves er et stykke selvdisiplin, villigheten til å anspore vilje, tanke og fantasi.

I enda høyere grad gjelder dette arbeidet med å tilegne seg musikalske ferdigheter som å spille eller tolke de implikasjoner som ligger i et stykke notepapir. (Ruud, 1983, s. 27)

Polanyi og Prosch utdjuar innleving i samansette kunstuttrykk. Forholdet mellom *form* og *innhald* i kunst vert eksemplifisert ved hjelp av poesi. Innhaldet er diktet sin prosadimensjon. Forma er ramma innhaldet vert sett inn i. I poesi vert forma danna av rytme, rim, uttrykksfulle lydar, særskilde grammatikalske konstruksjonar, særskilde ordsamanstillingar og framfor alt metaforar. Dette er underordna einingar, som saman med prosadimensjonen gjev diktet meining. Form og innhald er logisk inkompatible storleikar, som når dei vert integrert ved hjelp av kunstnarleg førestillingsevne gjev meining til diktet, «when combined by an artistic imagination, speak one voice as the subsidiaries of the poem's meaning» (Polanyi og Prosch, 1975, s. 86).

Form og innhald konstituerer kunstverket, men kunstopplevinga form og innhald resulterer i er ulik både form og innhald når det gjeld tilsynekomst og meining. Dette er det sentrale poenget i kunnskapsteorien til Polanyi, heilskapen delane konstituerer er

vesensforskjellig frå delane. Kunstsynet som her vert framstilt kan uttrykkjast: Eit kunstverk er form og innhald integrert i kvarandre.

Me kan forstå kunstverk som lukka pakkar, gjort av hint eller peilereiskapar i tid og rom, som kan framstå som kunstverk i eit personleg møte, i ei ovring. Kunstverket er med forma si og innhaldet sitt ein avgrensa heilskap,<sup>72</sup> i motsetnad til vår flytande og lause daglege eksistens, skriv Polanyi og Prosch, før dei siterer den engelsk-amerikanske poeten T. S. Eliot (1888–1965). Eliot skildrar korleis ein poetisk eksisens vert opplevd som ein avgrensa heilskap:

When a poet's mind is perfectly equipped for his work, it is constant amalgamating disparate experiences; the ordinary man's experience is chaotic, irregular, fragmentary. The latter falls in love, or read Spinoza, and these two experiences have nothing to do with each other, or with the noise of the typewriter or the smell of cooking; in the mind of the poet these experiences are always forming new wholes. (Eliot, 1932, s. 247; i Polanyi og Prosch, 1975, s. 88)

Meininga til diktet er ikkje berre form og innhald innbakt i kvarandre, det er òg poesien integrert i eksistensen til dikteren eller diktskjønnaren. Meir allment kan me seie at livet og kunsten (poesien/musikken) er integrert i kvarandre og gjev mening til kvarandre. Formelen for kunst må utvidast med eksistensen vår integrert i kunstverket:

The poem takes us out of the diffuse existence of our ordinary life into something clearly beyond this and draws from the great store of our inchoate emotional experience a circumscribed entity of passionate feelings. First the artist produces from his own diffuse existence a shape wholly incommensurable with the substance of its origins, then we respond to this shape by surrendering from our own diffuse memories of moving events a gift of purely resonant feeling. The total experience is of a wholly novel entity, an imaginative integration of incompatibles on all sides. (Polanyi og Prosch, 1975, s. 88)

Polanyi og Prosch gjer greie òg for korleis målarkunst passar inn i dette skjemaet. Boka heiter *Meaning*, det sentrale punktet er korleis mening vert konstituert av underordna einingar, på same vis som i kunnskapsteorien.

---

<sup>72</sup> Utsegna liknar på kunstsynet i ungfilosofien til Wittgenstein, kunstverket er gjenstanden, i musikk lyduttrykket, sett sub specie aeternitatis, som eit avgrensa heile under ein æveleg synsvinkel.

## Samandrag

Musikksynet i til Polanyi kan oppsummerast slik: Me erkjenner musikalsk heilskap i fokusert merksemd ved å vere underordna merksame på enkeltdelane. Kunstutøving og kunstoppleving er oppdagarglede og erkjenningsglede. Det som er vakkert i kunst heng saman med kunsten sin mangfaldige orden og struktur. Kunsten opnar seg for ein person i spenningspunktet mellom det kjente og det ukjente. Enkeltdelane i kunst har sanserikdom som byr til innleving. I inntakinga av det musikalske universet er det personlege, lidenskaplege og uartikulerte engasjementet drivkrafta og dommarens vår.

Om kunstverk får meining for ein person avheng av personen sine føresetnader, korleis han stiller inn eller fokuserer. Meininga i kunstverk føreset integrasjon av dei underordna enkeltdelane. Ulike måtar å integrere på, eller mangel på integrasjon gjer at kunstverk som gjev eksistensiell meining for ein person, vert opplevd som rare lydar eller fargeklattar på eit flatt lerret av ein annan person.

Måten eg som lærar subsummerer på, måten eg har praktisk, teoretisk og estetisk kunnskap i musikkutøving på, er forskjellig frå eleven sin. Korleis går eg fram for å innvie eleven i min kulturfastsette kunnskap i musikkutøving? Korleis meiner Polanyi at læring kjem i stand?

## LÆRING

Kunnskapsteorien til Polanyi seier at kunnskap er ei handling som krev tåme. I framstillinga av kunnskapsteorien og kunstsynet har eg med Polanyi prøvd å vise korleis kunnskap og kunstoppleving kan verte forstått som å vere underordna merksam på enkeltdelar. Resultat av teoretisk, praktisk og estetisk art kjem i stand ved personleg mental og fysisk handling. Handlinga er å underordne enkeltdelar slik at eit meningsfullt resultat kjem fram i den fokuserte merksemda. Ved å rette fokusert merksemd mot enkeltdelane, forsvinn enkeltdelane sin funksjon som underordna enkeltdelar, og opphavleg kunnskap og estetiske oppleving kjem bort.

Forståingshandlinga er ei språkstøtta praktisk, teoretisk og estetisk tåme hjå personen der tenking, språk, kropp, reiskapar og kunstverk vert tekne i bruk for å forstå, utføre, skape og oppleve. Forståingshandlingane går føre seg innafor eit kulturelt og historisk fastsett rammeverk eller paradigme som er integrert i oss.

I Kapittel 7 i *Personal Knowledge: «Conviviality»*, tek Polanyi sosiale perspektiv, frå kommunikasjon til politikk, moral og samfunnsordningar. Her finn eg moment som eg meiner

er fruktbare for å forstå kunnskap i musikkutøving i eit sosialt og didaktisk perspektiv. Omgrepet 'convivial' vert i ordbøker (*Oxford, Merriam-Webster*) forklart som å vere glad i drikk og fest, noko som ikkje er hovudtemaet her. *Con-viva* tyder *med-liv*, me lever og ynskjer å leve *med* andre menneske i ein sosial og språkleg sameksistens.

### Imitasjon og tillit

Språkleg kommunikasjon med andre menneske i eit sosialt fellesskap er mogeleg ved at me har høyrte ord brukt i same samanhengar. Ut i frå desse erfaringane lærer me relasjonar mellom ordet som symbol, kva ordet representerer og kva funksjon det har. Dette er mogeleg av di me i meininga underordnar einingar på same måte (Polanyi, 1958, s. 205).

At språkleg kommunikasjon er gyldig og mogeleg, er ei vidareutvikling av taus kommunikasjon av sterke kjensler. I leiken til borna, i kjærlege famntak og i sympati med liding, vert kjensler kommunisert, me lever med andre. «The interpersonal coincidence of tacit judgements is primordially continous with the mute interaction of powerful emotions» (ibid.). Polanyi brukar sjimpansar som døme på interpersonleg kommunikasjon og læring på eit uartikulert nivå:

Such interpersonal transmission seems at work whenever animals learn something by example, which they obviously do when a trick invented by a more intelligent chimpanzee is immediately taken up by another, who would never have been able to think of it on his own. Köhler<sup>[73]</sup>, giving instances of this process, convincingly asserts that it is no blind parrot-like imitation, but a genuine transmission of an intellectual performance from one animal to another: a real communication of knowledge on an inarticulate level. (Polanyi, 1958, s. 206)

Dette dømet seier at ved imitasjon vert kunnskap og forståing kommunisert *utan* språk. «All arts are learned by intelligent imitating the way they are practised by other persons in whom the learner places his confidence. To know a language is an art, carried on by tacit judgments and the practice of unspecifiable skills» (ibid., s. 206). I denne utsegna finn me hovudmoment i synet på læring, *imitasjon og tillit*. Her er det ikkje noko skilje mellom språkleg artikulert teori og praktisk handling. Språk er praktisk kunnskap på lik linje med anna praktisk kunnskap og vert lært slik me lærer å sykle, ved imitasjon og tillit. Eg synes umiddelbart imitasjon og tillit

---

<sup>73</sup> Polanyi oppgjev som kjelde Köhler (1927 [1925], s. 185), og nemner Piaget (1950, s. 125–128) som vektlegg imitasjon i den intellektuelle utviklinga.



er meningsfullt når det gjeld barnet som lærer seg å gå, barnet imiterer dei vaksne og har tillit til pappa når det slepp bordkanten for å ta sine første vaklande skritt inn i ei trygg famn. «The tacit coefficients of speech are transmitted by inarticulate communications, passing from an authoritative person to a trusting pupil, and the power of speech to convey communication depends on the effectiveness of this mimetic transmission» (ibid.). Det går for seg avgjerande læring i den uartikulerte eller tause dimensjonen. Lukkast ikkje eleven sin eigen integrasjon i den uartikulerte dimensjonen vert det ikkje noko høve til mening i den fokuserte merksemda hjå eleven.

Verbal kommunikasjon lukkast når to personar har språkkunnskapar tileigna i mesterlære, den eine personen må ynskje å sende eit budskap, den andre personen må ynskje å motta det (ibid.):

Relying on what each has learnt, the speaker confidently utters words and the listener confidently interprets them, while they mutually rely on each other's correct use and understanding of these words. A true communication will take place if, and only if, these combined assumptions of authority and trust are in fact justified. (Polanyi, 1958, s. 206)

Korleis læring og kommunikasjon avheng av tillit og autoritet på personplanet er eit forenkla bilete av korleis kulturen vert vidareført til kommande generasjonar, kva Polanyi kallar 'transmission of social lore'. 'Lore' vert utlagt som både læring og kunnskap, og vert særskild brukt når det er snakk om tradert kunnskap knytt til ei folkegruppe. Me finn ordet i *folklore*. Her òg finn me vektlegging av tillit til autoritetar og tradisjonsunderkasting. Dette kan tolkast som implisitt avvising av eit myndig og kritisk perspektiv. Læring mellom generasjonar, formidling av kulturarven, kan berre finne stad ...

... when one person places an exceptional degree of confidence in another, the apprentice in the master, the student in the teacher, and popular audiences in distinguished speakers or famous writers. This assimilation of great systems of articulate lore by novices of various grades is made possible only by a previous act of affiliation, by which the novice accepts apprenticeship to a community which cultivates this lore, appreciates its values and strives to act to its standards. (Polanyi, 1958, s. 207)

Den som skal lære noko, må tru for å forstå. Igjen er ekkoet av Augustin der, crede ut intelligas:

And each new step can be achieved only by entrusting oneself ... to a teacher or a leader. St. Augustine observed this, when he taught: 'Unless you believe, you shall not understand'. (Polanyi, 1967, s. 61)

Polanyi seier at læreprosessane er *uformelle, irreversible* og *ikkjekritiske*. Eg forstår dei som uformelle, eller kanskje betre uformale eller uformaliserte, i den forstand at kunnskapen ikkje kan verte artikulert utøymmande, og at formidling av kunnskap ikkje kan gjerast utøymmande greie for. Læreprosessane er irreversible i den forstand at me ikkje kan gå attende til den me var før me lærte, me kan ikkje lære å ikkje sykle, me kan ikkje gløyme året me vart fødd, eller tvinge oss til å ikkje å like eit musikkstykkje me likar. Læreprosessane er ikjekritiske, kunnskap me ikkje trur har verdi og ikkje er motivert for å tileigne oss, ikkje er velviljuge til, får me heller ikkje tilgang til. Møter me opp på kurs, foredrag, undervising, speletime, korøving eller konsert med ei i førevegen innteken kritisk haldning til kva me kan lære og oppleve, kan høvet til læring og oppleving verta mindre. Fordommar kan fungere som sjølvoppyllande profetiar.

'Conviviality', medleving eller sosialt fellesskap, har i følgje Polanyi eigenverdi. I tillegg til at me lærer i sosiale fellesskap, seier han som filosofen og psykologen Abraham Maslow (1908–1970) at sosialt samkvem er eit grunnleggjande menneskeleg behov (Maslow 1954). Oppleving av fellesskap og kameratskap, godt miljø, aukar kvaliteten på resultatata:

Many are the instances in which the improvement of conviviality is deliberately advanced for the sake of such advantageous results; and this offers further confirmation of the substantial character that we have ascribed to the feelings of companionship. (Polanyi, 1958, s. 211)

## Elite

I kapitlet «Conviviality», «7. Administration of Individual Culture» i *Personal Knowledge* inntar Polanyi sosiologiske perspektiv på kunst og samfunn. Kunsten, som vitskapen, er styrt av autoriteten tillagt ei rad spesialistar. Ein kulturell elite vert offentleg subsidiert. Kunst og vitskap er avhengig av at eit kreativt mindretal, kunstnarar og forskarar, får støtte frå eit ikjekreativt fleirtal. Dei kreative aktivitetane, kunst og vitskap, er kjenneteikna ved at «no one can fully understand and judge more than a tiny fraction» (Polanyi, 1958, s. 220–221). Likevel må samfunnet respektere eliten, «a society may be said to have a cultural life only to the extent to which it respects cultural excellence» (ibid., s. 221). Polanyi skriv at han sjølv respekterer det han ikkje har kunnskap i, mellom anna musikken til Beethoven: «... and I respect Beethoven's genius though I am almost deaf to music» (ibid.). Den som ikkje er ekspert kan

utvikle seg. «By following their chosen intellectual leaders, the non-experts can even participate up to a point in the works of these leaders and beyond this in the whole range of culture accredited by them» (ibid.).

Populærkulturen er berre ein liten del av den moderne kulturen, og om samfunnet ikkje lar seg rettleie av den kulturelle eliten vert samfunnet utan eitkvart kulturelt liv, «a modern society which does not accept cultural guidance from a set of authoritative individuals cuts itself off from any culture living within its borders» (ibid.). Mellom dei kulturelle leiarane går det føre seg kamp om å få samfunnet si tilslutning og aksept som kulturell leiar. Kulturelle straumdrag skiftar i takt med at nye kulturelle leiarar får påverknad og trengjer vekk dei gamle. Opinionen svingar, men påverknaden er heile tida avgrensa til få enkeltpersonar som vert aksepterte og får oppslutning innan eit kulturelt domene.

### ‘The Wasteland’

I sosiale fellesskap avgrensar og artikulere ritual identiteten til ei gruppe. I rituala vert fellesskapa stadfesta og tradisjonen ført vidare. Religiøse og verdslege høgtider, markeringar og festar feirar og markerer eksistensen til fellesskapa. Ritual og fellesskap står som motsetnad til individualisme. Polanyi kjem med argument som vert brukt mot fellesskap. Rituala i fellesskapa vert angripe av nyttetenkinga i fornufta, rituala har inga rasjonell nytte. Rituala i fellesskapet vert òg angripne av romantikaren av di individuelle kjensler vert undertrykte til fordel for fellesskapa sine. Tradisjonen kan diskrediterast ved å vise at alvoret og seriøsiteten som vert lagt i rituala berre er noko me har funne på sjølve, «a ritual of man’s own making» (ibid., s. 211). Oppløysing av fellesskap og ritual fører til at me set att med usikre private standardar, me er kasta ut i ‘the wasteland’,<sup>74</sup> audemarka eller ‘det golde landet’.<sup>75</sup>

Erling Lars Dale skildrar i *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet* (1990) med uttrykket ‘menneskets moderne sår’ ein tilstand som kling saman med Polanyi sitt ‘wasteland’. Sider ved moderne menneskeleg liv er i følgje Dale uforsonlege, og difor kan ikkje tilværet vere fylt av meining. For det første må menneska leve i eit moderne samfunn knytt til rasjonell og legal forvaltning, dette kallar Dale samfunnsteneste. For det andre lever moderne menneske i eit

<sup>74</sup> T. S. Eliots dikt *The Waste Land* (1922) vert ikkje nemnt av Polanyi i samband med omgrepet ‘wasteland’. Det er kanskje naturleg å forstå bruken til Polanyi av omgrepet ‘wasteland’ som ein indirekte referanse til Eliot. *The Waste Land* skildrar ved hjelp av ‘retorisk diskontinuerlighet’ det fragmenterte tilværet prega av forvirring og vonløyse i den moderne, vestlege storbyen («Eliot, T. S.», *Encyclopædia Britannica Online*).

<sup>75</sup> *The Waste Land* fekk tittelen *Det Golde Landet* i omsettinga til Paal Brekke frå 1949.

globalt samfunn der «konflikter vil ... være tilstede mellom det å forsvare en partikulær enhets interesse, ut fra sed og skikk, og det å argumentere i lys av universell rettferdighet» (ibid., s. 207). Samfunnskritikk er eit perspektiv som gjer seg gjeldande i det moderne samfunn, i motsetnad til det tradisjonelle der samfunnsbevaring er dominerande. For det tredje er det moderne livet prega av den *subjektive* historia, «opplevelsen og stilen i ens egen livsførsel blir spørsmål de enkelte selv må besvare» (ibid., s. 208). «Subjektivitetens historie er mer eller mindre nedfelt i angst, skuffelse, smerte og lidelse. Brudd, avskjeder, psykologisk tap av noe en har kjær, tilhører levd liv» (ibid.).

Medvitet om det uforsonlege samspelet mellom desse tre dimensjonane i det moderne tilværet, mellom samfunnssteneste, samfunnskritikk og den subjektive historia, er mennesket sitt moderne sår, seier Dale. Men såret er fruktbart: «Den indre, uforløsbare dialektikk fremmer flersidig dynamisk utvikling. Såret sin indre dialektikk fremmer dynamisk liv» (ibid.). Den fjerde dimensjonen i det moderne livet er kunsten. I det moderne samfunnet uttrykker kunsten «leden over det sosiale livet» (ibid., s. 209). «Kunsten fastholder skjønnheten melankolsk, ved på én gang forkaste lykken og å forsvare den. Det jeg kaller *sublim skjønnhet* oppstår» (ibid.).<sup>76</sup> Kunsten speglar fråveret av harmoni i det moderne samfunnet.

Polanyi framstår som forsvarar av tradisjon, fellesskap og kulturarv, og kan verke konservativ og tradisjonell, noko eg forstår han som, i høve til moderne samfunnsideologiar som har artikulert meiningsløyse, individualitet og samfunnskritikk, kva Dale kallar fråvær av harmoni. Både i *Personal Knowledge* og i *The Tacit Dimension* vert marxisme og eksistensialisme<sup>77</sup> gjort til syndebukkar for tilstanden til det moderne samfunnet. Eksistensialisme og marxisme vert forstått som hybridar av *skeptisisme* og *perfeksjonisme*, eksistensialisme på det personlege planet, marxisme på det politiske (Polanyi, 1967, s. 58). Polanyi trekk gjentekne gonger fram det moderne mennesket si nihilisme, avvising av verdier og normer og framheving av det meiningslause i tilværet, som resultat av destruktive analyser i eksistensialisme og marxisme. I samband med eksistensfilosofen Jean-Paul Sartre (1905–1980) si bok *La nausée* (1938), *Kvalmen* (1964 [1938]), skriv Polanyi:

<sup>76</sup> Dale viser til Adorno (1987).

<sup>77</sup> Polanyi (1958, 1967) stiller seg her skeptisk til Sartre, samstundes som han andre stader (Polanyi, 1964 [1958], 1969) viser til likskapar mellom eigen filosofi og Heidegger. Både Heidegger (mot sin vilje) og Sartre kan og vert kategoriserte som eksistensfilosofar. Dette vert ikkje naudsynt ei sjølvmotseiing hjå Polanyi då «eksistensialismen [er] karakterisert ved felles problemer og emner, snarere enn ved felles standpunkter» (Stigen, 1992b [1983], s. 798).

You can destroy meaning wholesale by reducing everything to its uninterpreted particulars. By paralyzing our urge to subordinate one thing to another, we can eliminate all subsidiary awareness in terms of others and create an atomized, totally depersonalized universe. In it the pebble of your hand, the saliva in your mouth and in the word in your ear all become external, absurd and hostile items. (Polanyi, 1958, s. 199)

Having rendered the universe utterly meaningless, he himself dissolves in a universal wasteland. (Polanyi, 1958, s. 236)

Polanyi brukar døme på korleis kunstuttrykk skildrar tilstanden: *Peer Gynt* (Ibsen, 1867) som ser seg sjølv som løken utan kjerne; *Der Mann ohne Eigenschaft* (Musil, 1970 [1930–1943]), ei tidsanalyse som foregår i Wittgenstein sitt Wien i 1913; destruksjonen av mening i *La nausée* (Sartre, 1938). Polanyi skreiv dette på 1950-talet, i det dekonstruerte og postmoderne samfunnet somme seier me har i dag, har synspunkta Polanyi angrip fått større kraft enn dei hadde då.

### Samandrag

Læring, i mellom anna musikkutøving, kjem ut i frå Polanyi i stand ved *imitasjon*, og føreset *tillit* både til dei me lærer av og til at kunnskapen er verdfull. Læreprosessane er uformaliserte, irreversible og ikkjekritiske. Læring er sosialt konstituert, sosiale fellesskap aukar kvaliteten på resultata og har eigenverdi. Respekt for elita er naudsynt for at samfunnet skal oppretthalde og vidareutvikle kulturell praksis. Eksistensialisme og marxisme vert sett som destruktive av di analysene deira gjev meiningsløyse, me kan ende opp i *det golde landet*.



## 6. FREDE V. NIELSEN

Frede V. Nielsen (f. 1942) er professor i musikkpedagogikk ved Danmarks Lærerhøjskole. Han har sidan 1970-talet publisert arbeid knytt til musikkpedagogikk og musikkpsykologi.

### *KUNNSKAP*

#### **‘Det hvite land’**

I 1974 skreiv Nielsen ein artikkel han kalla «Det hvite land. Om grundlaget for en musikkdidaktik». Mellom andre emne fokuserer artikkelen på nonverbale erkjenningssområde. «Kunsthagene har det tilfælles, at de udtrykker sig med *nonverbale* midler» (Nielsen, 1974, s. 322). Det nonverbale erkjenningssområdet vert omtala ved hjelp av uttrykket ‘det kvite land’. Det er nærliggande for meg å assosiere ‘det kvite land’ med eldre europeiske verdskart der fjerne område som ikkje var utforska og kartlagde vart symboliserte ved å nytte kvite felt. Frå synsvinkelen til kartmakarane vert ‘det kvite land’ det som dei ikkje veit noko om, det dei ikkje har kunnskap om, det ikkjeerkjente og utforska.

Om me brukar kartmetaforen på språket og nonverbal kunnskap, slik Nielsen gjer, er det ikkje uproblematisk. Nielsen framstiller sjølv ‘det kvite land’ ved hjelp av, mellom anna, eit særskild blikk som språket ikkje kan skildre. Personen som erfarer blikket erkjenner nonverbalt blikket, han veit noko om det, opplever det, problemet er å artikulere denne nonverbale kunnskapen. Nonverbal kunnskap, det vil seie kunnskap i ‘det kvite land’, er ikkje det som me ikkje veit noko om, me har derimot kanskje mest kunnskap ( i følge Nielsen) i ‘det kvite land’. Slik kunnskap er ikkje ukjent eller utforska, men han er nonverbal og utseieleg.

Blikkdømet vert brukt som argument for å vise at språkleg meining er kontekstsrelatert: «... hver sætning kan betyde næsten hvad der skal være, alt efter hvordan og i hvilken sammenhæng den bliver sagt» (ibid., s. 322). Dette er eit (ekstremt) pragmatisk syn på meining

Kunst gjev tilgang til ‘det kvite land’. Som Kant meiner Nielsen at estetisk erkjenning er ikkjeomgrepsleg/nonverbal, omgrep då forstått som meningsinnhald med naudsynt språksymbol. «Man må se i øjnene, at vi i forbindelse med musik *kan erkende et fænomen uden at have et ord, et terminologisk udtryk for fænomenet*» (Nielsen, 1974, s. 326). Nonverbal erkjenning kjem i stand ved at me lærer «det eller de sprog at kende [kunsten] udtrykker sig i, vi må søge at gøre os fortrolige med det» (ibid., s. 323). Korleis skal me så gjere for å bli fortrulege med kunsten og musikken?

### **Ars og scientia**

I følgje Nielsen kan me forhalde oss til kunst på to måtar. Me kan for det første utøve kunst og ta i mot kunstnarlege inntrykk, og me kan for det andre analysere musikken og måten han verkar på oss. Desse to tilnæringsmåtene, eller aspekta i måten å nærme seg kunst på, kallar Nielsen ars-aspektet og scientia-aspektet, og seinare ars-dimensjonen og scientia-dimensjonen. Venteleg finn me musikken sitt ‘kvite land’ i ars-dimensjonen og verbalisert kunnskap om musikk i scientia-dimensjonen. Det kvite landet er i følgje Nielsen det som ligg utafor dei språksymboliserte kategoriane våre, og der er òg kunsten sitt område.

Nielsen påpeikar sjølv i «Det hvide land» at «der ikke er noget skel mellem de to dimensioner, de er, som ordet dimension også antyder, to sider af – eller dimensioner i – same sag» (Nielsen, 1974, s. 326). Det som imidlertid er klart, er at ars-dimensjonen er ein føresetnad for scientia-dimensjonen, men det har seg ikkje omvendt (Nielsen, 1998, s. 115).

I følgje Nielsen kan musikk erkjennast både i scientia- og i ars-dimensjonen. Erkjenning i ars-dimensjonen er nonverbal, erkjenning i scientia-dimensjonen er verbal, i form av språk-symboliserte omgrep. Nielsen ser den historiske utviklinga som ein prosess der me får auka erkjenning i scientia-dimensjonen (ibid., s. 114), samstundes som me opplever at mengda av det som kan erkjennast – ars-dimensjonen – veks. Erkjenning i ars-dimensjonen veks i takt med erkjenning i scientia-dimensjonen, «our mute abilities keep growing in the very exercise of our articulate powers» (Polanyi, 1958, s. 70).



## Samandrag

Nielsen framstiller kunnskapsbasen i musikkfaget som ein akse frå ars mot scientia, med musikk som utøvande og skapande kunst på ars-sida, via handverk og kvardagskultur til musikkvitskap på scientia-sida. Kunnskapssynet eg utleier av dette er at i musikk kan me ha nonverbal kunnskap i ars-dimensjonen og verbal kunnskap scientia-dimensjonen. Kunnskap i scientia-dimensjonen føreset, har i seg, og representerer kunnskap i ars-dimensjonen. Kunst i ars-dimensjonen og vitskap i scientia-dimensjonen har til felles at «de begge tjener som *redskaber for vor erkendelse*. Forskellen på dem er de *måder*, de udtrykker erkendelsen på» (ibid., s. 114).

## MUSIKK OG LÆRING

Musikksynet til Frede V. Nielsen vert presenterert som ein modell av tilhøvet mellom «*musikalske fænomener opfattet som æstetiske og på den anden side os som æstetisk oplevende personer* (Nielsen, 1988, s. 115; 1998, s. 128).<sup>78</sup> Nielsen spør «*hvad der overhovedet er at opleve ... musik?*» (1988, s. 15). Nielsen er på den eine sida oppteken av kva musikk er, og brukar uttrykket musikalsk *objekt*, på den andre sida er han oppteken av den estetisk opplevande personen som *subjekt*.

Nielsen karakteriserer det vitskapsteoretiske, filosofiske og estetiske fundamentet for framstillinga si som fenomenologisk, med referansar til Nicolai Hartmann, Roman Ingarden, Mikel Dufrenne og Thomas Clifton, og som hermeneutisk (1998, s. 129). Eit hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv forstår røynda, i dette høvet musikken (objektet), tolka slik han framstår for den opplevande personen (subjektet).

Med startpunkt i musikk vert det drøfta kva musikk kan handle om og kva meining musikk kan ha. Målet er å avgrense musikk som estetisk objekt. Eventuelle meiningsfunn i ein songtekst, eller utanom musikkalske referansar i musikk, er ikkje musikalsk meining, og dermed ikkje musikkestetiske, då me i følge Nielsen kan førestille oss slike meiningar uavhengig av musikk. Nielsen gjev rom for at det finnes grensetilhøve, men dette ser han bort frå i drøftinga si (ibid., s. 130).

---

<sup>78</sup> Deler av Nielsen (1988) inngår som s. 128–154 i Nielsen (1998).

### *Mangespektra meiningsunivers*

Etter at den ytre røynda er avvist, vender Nielsen seg til musikkens indre, der mellom anna tilhøvet musikk og kjensler vert drøfta. Nielsen argumenter for at me i ein kultur empirisk kan påvise semje om kva kjensler eit gjeve musikkstykke uttrykker. Doktorgradsarbeidet hans, *Oplevelse af musikalsk spænding* vart utgjeve i 1983. Hovudfunn i dette arbeidet er, ved å nytte *simenon*-metoden<sup>79</sup>, påvising av intersubjektivitet i oppleving av musikalsk spenning (Nielsen, 1983, s. 87, 303–305). Grad av samanfall mellom musikk som estetisk objekt og musikkoppleving «har i væsentlige henseender vist sig at være under indflydelse av lyttende personers grad av ‘kodefortrolighed’ i relation til den type musikk, der lyttes til (ibid., s. 303). Dermed kan me på intersubjektivt grunnlag relatere kjensler og musikk.

Det må skiljast mellom kva kjensler det musikkestetiske objekt symboliserer og eventuelle andre kjensler i det musikkopplevande subjektet. Berre kjensler som er innebygd i musikk er estetiske. Nielsen viser til filosofen Susanne Langer (1895–1985) som seier at musikk viser fram *formspråket* til kjenslene. «The tonal structures we call ‘music’ bear a close logical similarity to the forms of human feeling» (Langer 1953, s. 27; i Beardsley, 1975, s. 351). Musikkens syn til Langer er ein mellomting mellom oppfatninga at meining i musikk berre er i musikken sjølv, og oppfatninga at meining i musikk symboliserer noko utafør sjølve musikken, i følgje Langer kjenslene våre. I uttrykket ‘formspråket til kjenslene’ ligg førestillinga om at det menneskelege kjenslelivet har ein repertoar av kjensler, kjenslerelasjonar og kjenslestrukturar. Denne overordna objektiverte/intersubjektiverte kjenslestrukturen samsvarar med det kjenslerepertoaret musikk har som uttrykkspotensiale.

Emosjonelle meiningsuttrykk i musikk er i følgje Nielsen ein objektiv eigenskap ved musikkverket, verket framstår som uendra innafor ein kultur og ein tidsbolk (Nielsen, 1998, s. 145), men krev visse føresetnader hjå den som høyrer og spelar. Musikalsk persepsjon er ein sterkt aktiv prosess, subjektet si persiperte musikkoppleving er tufta på mange tilhøve, «dels i selve *musikken*, men i høyeste grad også av *lytteren*, fx dennes fortrolighed med pågående musikalske stil, hans opmærksomhed m. m.» (Nielsen, 1998, s. 134).

Nielsen presenterer ein modell av det musikalske objektet som eit immaterielt eller åndeleg meiningsunivers som kan gje eit spektrum av opplevingar. Nielsen tar omsyn til kultur-

---

<sup>79</sup> Simenon er ei forkorting for *simultan et nonverbal* og går ut på at forsøkspersonane trykker meir og mindre på ei tang i samsvar med oppleving av musikalsk spenning. Trykkforskjellane vert registrert elektrisk og framstilte som ei grafisk kurve. I tillegg målte Nielsen puls og pulsfrekvens, pust, sveitte (GSR) og hjernebølgeverksemd (EEG) (Nielsen, 1983, s. 71–72).

relativitet i samband med forståinga av musikk som objekt, men innafor eit svært langt tidsspenn. Bak enkeltstående og relative tilhøve knytt til subjektive musikkopplevingar, er der visse grunntrekk, visse basisstrukturar som ...

... er relativt faste i givne kulturelle sammenhænge (fx vesteuropæisk kultur) over relativt langt tidsrom (fx nogle århundreder). Det er også muligt og vel ligefrem sandsynligt, at de er faste i meget bredere sammenhænge og længere tidsperspektiver. (Nielsen, 1998, s. 145)

Dei ulike musikalske meiningslaga i musikk som objekt går frå ytre akustiske og strukturelle lag, via kinetisk-motoriske ('kroppsslege') lag og spenningslag, til indre emosjonelle, åndelege og eksistensielle lag. Skiljet mellom innhald og form/struktur vert oppheva:

Musikkens struktur udgør blot visse dimensioner i et sammenhængende meningsspektrum og fører ind i/er forankret i andre dybere placerede meningslag av fx kinetisk-motorisk, emotionel, åndelig, eksistentiel art. Disse meningsdimensioner griber ind i hinanden, således at hvert enkelt aspekt først er forståeligt, når de andre tages i betragtning. (Nielsen, 1998, s. 136)

Med dette ligg det føre ein modell for musikk som estetisk objekt, kalla *musikk som mangespektra meiningsunivers*. Det musikalsk objekt har eit potensiale for oppleving av musikalsk meining.

Nielsen stiller opp som hypotese at «der eksisterer en grundlæggende, principiell *korrespondens* (d.v.s. forbindelse, overensstemmelse) mellem meningslag i musikken og oplevelses- eller bevidsthedslag hos mennesker» (ibid., s. 137). Grada av subjektivitet i musikkopplevinga vert forstått som tilhøve ved subjektet.

### **Kor fortruleg personen er**

Den meininga personen, eller subjektet som Nielsen skriv, opplever i møte med musikk kan korrespondere med det som me, ut i frå Nielsen sin modell, kan kalle verket si ibuande meining. I slike høve opnar verket seg for personen. Det estetiske objektet si ibuande meining vert tilgjengeleg for det opplevande subjektet i større eller mindre grad. I andre situasjonar opnar ikkje verket seg for personen. Årsakene til manglande korrespondanse ligg i subjektet, i kor *fortruleg* subjektet er.

En meget viktig forudsætningsfaktor hos personen er det fortrolighedsniveau, som han har i relation til det 'sprog' eller den kode, musikken udtrykker sig i. En person som er uden kendskab til det 16. århundredes europæiske kirkemusik, kan have vanskeligt ved at fornemme ånden i en motet av William Byrd. Det tilsvarende forhold gælder en person, som ikke er ret fortrolig med fx. en bestemt jazz-stil – og for den sags skyld enhver anden musikalsk stilart og historisk periode. (Nielsen, 1998, s. 138–139)

Nielsen viser til sju subjektavhengige faktorar som gjer seg gjeldande i musikkoppleving, og som eg utan vidare ser som gjeldande i musikkutøving. Dette er (1) å vera fortruleg med den musikalske stilen som er aktuell, (2) å vera fortruleg med det aktuelle verket/musikkstykket, (3) kva i musikken merksemda vert retta mot, (4) sosialt lært lyttemåte, (5) meir eller mindre medfødd lyttemåte, (6) nivået på merksemda, og i tillegg (7) det totale sosiale og fysiske miljø.

I følge Nielsen er eit musikkstykke eit mangespektra meiningsunivers der dei ulike meiningslaga vert fastsett av relasjonane mellom laga. Det menneskelege medvitet har som potensiale korrespondanse med meiningsuniverset i musikken slik at den objektive musikalske meininga vert opplevd/erfart/erkjent. Mangel på korrespondanse gjev mangel på erkjenning av meininga i musikken, og skuldast forhold ved subjektet.

Når korrespondanse inntreff, oppnår personen (subjektet) ei for han ny erkjenning eller innsikt, eg seier han har lært noko, fått ny kunnskap. Den tyske pedagogikkprofessoren Wolfgang Klafki skildrar prosessen som kategorial danning, 'Kategoriale Bildung' (Klafki, 1983 [1959]).

### **Kategorial danning**

Nielsen framstiller kategorial danning i *Almen Musikdidaktik*. Kategorial danning vert av Klafki skildra som ei dobbel opning mellom subjekt og objekt, menneske og røyndom, elev og kunnskap:

... dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske - det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne sin virkelighed - det subjektive eller formelle aspekt <sup>[80]</sup> ... Denne dobbeltsidige åbning sker på den objektive side ved at indhold af

<sup>80</sup> Etter 'aspekt' har eg utelete «såvel i 'funktionel' som i 'metodisk' forstand» av di det vil kreve ei utdjujing av kva funksjonell og metodisk danning er, noko som ikkje er naudsynt for å forstå hensikta med sitatet her.

almen, kategorial afklarende art kommer til syne og på subjektsiden ved fremkomsten af indsigt, oplevelser, erfaringer av almen art. (Klafki, 1983 [1959], s. 61; i Nielsen, 1998, s. 79)

Når opninga kjem i stand finn læring stad. Læringsprosessane går ofte føre seg i sprang, og kan tilsynelatande stå stille i periodar. Det *kategoriale* i kategorial danning ber i seg at danninga, innsikta, læringa, kjem i stand ved at me vert i stand til å sjå noko på ein måte me ikkje har sett det før, me legg merke til noko me ikkje har lagt merke til før, me dekodar og tyder noko (Larsen, 1973, i Nielsen 1998, s. 80–81). Resultatet av ei slik innsikt kan kallast ein *kategori*. Eg ser kategori som samanfallande med uttrykka meningsmessig storleik og kunnskapsmessig resultat.

Å lære å kategorisere noko ber i seg ny forståing. Om me i medvitet vårt har ein kunnskapskategori om blomelukt som i scientia-dimensjonen seier at blomar luktar godt, kopla til abstraherte førestillingar i ars-dimensjonen om kva god lukt er og korleis ein blome ser ut, og så erfarer at ein blome luktar vondt, skjer det vanlegvis at me opprettar ein ny forståingskategori for blomar og lukt som seier at somme blomar lukter vondt. Me må revidere den gamle kunnskapskategorien. Ny kunnskap kan bli at nesten alle blomar luktar godt, eller nokre blomar luktar godt og nokre blomar luktar vondt. Me kan eventuelt logisk påstå at det ikkje er ein blome, av di alle blomar lukter godt, og denne tingen, som ser ut som ein blome, ikkje kan vere ein blome, av di han ikkje luktar godt, noko ein ekte blome gjer. For at kategorial danning skal komme i stand, må me vere i stand til å sjå noko som ikkje passar med dei etablerte forståingskategoriane våre.

Tre omgrep er sentrale i artikuleringa av kategorial danning. Kategorial danning er *fundamentale* møte med det *elementare* gjennom det *eksemplariske*. Dette tyder at eleven ut i frå sine føresetnader gjer grunnleggjande erfaringar gjennom møte med faginnhald som representerer «grunnleggjande saksforhold, begreper og problemstillinger» (Hanken og Johansen, 1998, s. 73) innafor det aktuelle kunnskapsområdet. Eit fundamentalt møte kan vere å erfare grunnleggjande forhold innan musikkutøving som at musikk kan uttrykke kjensler, meininga i ein plagal kadens, å spele reint og presist og med god klang, å erfare si eiga utøving sin akkompagnerande funksjon i samspel. Dette er døme på allmenne innsikter i musikkutøving, men dei kan berre lærast ved gjentekne partikulære eksemplariske erfaringar. Her ser eg samanfall med Wittgenstein og Johannessen: «Særlig klare tilfeller blir, inntil bedre eksempler foreligger, gjort til norm for vår forståelse» (Johannessen, 1984, s. 43).

I didaktisk perspektiv er difor lærestoff som på gode måtar kan eksemplifisere allmenne (musikk)faglege innsikter verdifulle, og desse innsiktene kjem berre i stand etter fordjuping. «Først gjennom konsentrert og vedvarende kontakt og arbeid med et lærestoff vil danning kunne skje. Vi trenger derfor en radikal begrensning av lærestoffet» (Hanken og Johansen, 1998, s. 73). Men lærestoffet er ikkje nok. Læraren må vise innsiktene i lærestoffet fram for eleven. I musikk ligg ikkje kunnskapen i lærestoffet i form av notar eller lyddøme isolert sett. Kunnskapen ligg historisk og kulturelt, kontekstuel, nedfelt i læraren si forståing av og kunnskap i det aktuelle lærestoffet. Oppgåva til læraren er å opne eleven for den aktuelle estetiske praksisen ved å nytte lærestoffet som middel/reiskap.

### **Samandrag**

Musikk vert forstått som eit mangespektra meiningsunivers med potensiale for meining hjå den som høyrer, syng og spelar. Når musikken opnar seg for ein person, opnar personen seg for musikken. Prosessen kan kallast kategorial danning. Kor fortruleg personen er avgjer om og i kva grad denne opninga kjem i stand. I musikk som mangespektra meiningsunivers er dei ytre laga i større grad enn dei djupare prega av kunnskap i scientia-dimensjonen.

### ***AKTIVITETSFORMER I MUSIKKFAGET***

I *Almen Musikdidaktik* gjer greie Nielsen for fem aktivitetsformer i musikkfaget. Omgrepet aktivitetsform vert brukt synonymt med funksjonsform, og rommar ikkje berre «udelukkende praktisk eller blot fysisk aktivitet [men òg] andre former for musikkbeskæftigelse» (Nielsen, 1998, s. 291). Aktivitetsformene, handlingane og praksisane i musikkfaget vert framstilt i høve til den didaktiske kategorien innhald i undervisingsfaget musikk. Ulike aktivitetsformer gjev ulikt innhald og dermed ulike musikkfag. Dei fem aktivitetsformene har ulik tyngd i høve til ars- og scientia-dimensjonen. Aktivitetsformene vert sette opp i eit skjema der vektlegginga av kunnskap i scientia-dimensjonen gradvis aukar parallelt med at avstanden til det klingande musikalske objekt aukar:

- (1) Reproduktion: Udføre, genskabe (syng, spille) eksisterende musik.
- (2) Produktion: Skabe, komponere, arrangere, improvisere.

- |                     |  |
|---------------------|--|
| (3) Perception:     | Modtage lytteindtryk og umiddelbart forarbejde til at give musikalsk 'mening'.   |
| (4) Interpretation: | Analysere og fortolke musik og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium.                       |
| (5) Refleksion:     | Overveje, undersøge, perspektivere musik i historisk, sociologisk, psykologisk m. fl. sammenhænge. (Nielsen, 1998, s. 295) |

Slik Nielsen definerer omgrepet interpretasjon: «som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium», fell Nielsen sin kategori interpretasjon utafør mitt primære granskingsområde som er kunnskap (som uttrykkjer seg) i musikkutøving. Nielsen si forståing av omgrepet interpretasjon vert i musikkutdanning omtala som verkanalyse, mens omgrepet interpretasjon vert brukt i tydinga musikaren si tolking av eit musikkverk i den musikalske framføringa, meir eller mindre synonymt med Nielsen si utdjuping av omgrepet reproduksjon. I framstillinga av aktivitetsformene vektlegg eg spesielt dei ars-prega praksisformene *reproduksjon* og *persepsjon*, då desse er nært knytt til musikkutøving, og er nyttige for meg når eg ynskjer å seie noko om kunnskap i musikkutøving som aktivitetsform.

### **Ars-dimensjonen**

*Reproduksjon* (1) føreset at det som skal reproduserast ligg føre i ei tilgjengeleg form. Ein måte å lagre musikk på er i form av noteskrift. Karakteristisk for noteskrifta er at ho artikulerer somme tilhøve ved musikkstykkka rimeleg presist (tonehøgde, tonelengde), mens andre tilhøve i større grad vert overlata til utøvar, dirigent og ensemble (klang, dynamikk, tolking/foredrag). Sidan noteskrifta ikkje er ei fullstendig oppskrift, må utøvarane medverke med eiga forståing og tolking. Dermed kan me slå fast at «al reproduktion af musik implicerer et vigtigt kreativt (gen-skabende, re-producerende) moment» (ibid., s. 298). For eigen del vil eg føye til at å utøve musikk dermed er re-kreasjon. Då musikk, i følgje Nielsen, som mangespektra meiningsunivers kan korrespondere med medvitet vårt, kan rekreasjon/gjenskaping av eit musikkverk verte opplevd som menneskeleg (re)kreasjon, (sjølv)realisering og vitalisering/livgiving. Dette forstår eg i samband musikken sine dannande eigenskaper, indre motivasjon og 'flow'. I musikalsk reproduksjon skapar me oss sjølve og livsverdene våre, dei musikalske meiningane framstår som eksistensielle.

Tradisjonelt føreset reproduksjon kunnskap i song og spel. Song og musikk i den offentlege skulen, både i Danmark og Noreg, har hatt ein historisk stabilitet ved at

musikkutøving, i form av song og spel, alltid har hatt ein sentral plass (Jørgensen, 1982b). Typisk for skulefaget musikk er at innhaldet vert artikulert i form av læringsaktivitetar, som å synge og spele. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen* (KUF, 1996) er innhaldet i musikkfaget aktivitetsformene musisere, danse, komponere og lytte. «Musisere har klare linjer til musikaryrket og til den praktiske handverkssida ved faget. Omgrepet tek opp i seg spel, song ... » (ibid., s. 238).

Kva plass og dermed verdi kunnskap i musikkutøving har hatt i den norske skulen har variert, kanskje i større grad med lærar (Jørgensen, 1982, s. 40)<sup>81</sup> og slump, enn med læreplanskildringar av faget. Influert av reformpedagogikken i mellomkrigstida, og med forsøk med og innføring av det nye musikkfaget i den 9-årige skulen, vinn spel på Orff-instrument og blokkfløyter innpass i den norske skulen på 1960-talet (ibid., s. 39).<sup>82</sup> Eg tar ikkje opp diskusjonen om innhaldet i musikkundervisinga i grunnskulen, korkje i planar eller i praksis, men avgrensar meg til å slå fast med Nielsen at reproduserande musikkutøving i form av song og spel gjennomgåande har vore den sentrale identiteten til musikkfaget. «Nogle vil muligvis mene at denne stabilitet er uttrykk for en indbygget konservatisme i faget sammenlignet med andre. Det kan i høy grad også karakteriseres som en styrke» (Nielsen, 1998, s. 304).

Kategorien *produksjon* (2) vert av Nielsen delt inn i tre underkategoriar: komposisjon, arrangement og improvisasjon. Felles for skapande arbeid på desse felta, meiner Nielsen, er at den musikalske produksjonen går før seg innafør grenser og rammer: «For faste grænser kan virke indsnævrende på en uheldig måte. For løse rammer kan virke helt lammende» (ibid., s. 310). Av desse tre kategoriane vert vanlegvis improvisasjon knytt til musikkutøving. Praktisk arbeid med improvisasjon krev felles spelereglar i både musikalsk og sosial forstand. Aktivitetsforma improvisasjon kan dermed òg grunnast ut i frå eit formalt danningperspektiv. På ein eine sida skal det visast initiativ og idériksom, på den andre sida innordning og omsynstaking til andre. I ein slik samanheng meiner Nielsen at føresetnadane for å kunne

---

<sup>81</sup> Jørgensen (1982b) fortel at lærarar var kritiske til blokkfløyteundervising av di ho «rent klanglig betød et problem for elevene (og læreren!)». Dette synes eg er eit selsomt argument om det skal verte brukt som eit argument mot blokkfløyteundervising. Dei færaste blåse- og strykeinstrument kling vakkert i starten, men dette er då ikkje eit argument mot å drive stryke- og blåseopplæring. Eg hadde sjølv ein ivrig amatørfløytist som musikk lærar på barneskulen og huskar blokkfløyta og *Blokkfløyta og jeg* som spennande, kjekt, lærerikt og sosialt, men dette var kanskje eit unntak. Jørgensen (ibid., s. 97) refererer ei undersøking av Magne Skrinde (1977), som viser at musikk var lite likt som skulefag og som karakteriserer faget som prega av disiplinproblem og i vedvarande krise. Karen Marie Ganer og Anne-Kari Skardhamar (1994, s. 122) meiner òg at musikkfaget ikkje fungerer tilfredstillande i skulen.

<sup>82</sup> *Blokkfløyta og jeg* av Torbjørn Dahl kom i 1962 (Jørgensen, 1982b, s. 40).



praktisere både musikalsk initiativ og innordning henge nøye saman med «*opøvelse i musikalsk håndværk* i videste betydning» (ibid., s. 311).

Stilimitasjon vert brukt som døme på korleis kunnskapsfeltet stilkjensle vert etablert. Dette kjenner me frå undervising i satslære: polyfone øvingar i Palestrinastil eller koralharmoniseringsoppgåver i Bach-stil. Stilimitasjon kan òg vere eit dekkande omgrep for kva som føregår i vokal og instrumental opplæring der me skal tileigne oss ein særskild spelestil eller oppføringspraksis.

«Når man reproducerer musik ved at synges eller spille, lytter man hele tiden kontrollerende og korrigerende til det man frembringer» (Nielsen, 1998, s. 313). Med dette slår Nielsen fast at *persepsjon* (3) ikkje berre er knytt til lytting som isolert verksemd, men er ein prinsipiell og grunnleggjande aktivitet i alle former for musikkverksemd, musikkutøving inkludert. Persepsjon er prosessen der sanseintrykk vert smidd til former som gjev *mening* i ei eller anna forstand. I persepsjon gjev sanseintrykk og kategoriseringsprosessar saman eit bilete, ein lyd, ein smak, ei kjensle.

Nielsen indikerer ein glidande overgang frå persepsjon til interpretasjon i framstillinga si. Persepsjonen treng ikkje språksymboliserte omgrepskategoriar for at me skal oppfatte musikalske forløp som meningsfulle. Når meininga dei persiperte sanseintrykka gjev får eit språksymbol, kallar Nielsen aktivitetsforma interpretasjon. Her finn me overgangen frå ars-dimensjonen til scientia-dimensjonen.

Persepsjon er i utgangspunktet eit ars-fenomen utan språkleg symbol. Men uansett om musikkopplevinga kvalifiserer som persepsjon eller interpretasjon vert opplevinga fastsett av ikkjepspråklege og språklege kategoriar som er etablert på førehand:

... det vi hører – også selv om vi ikke gør os det begrebsligt bevidst – står i afhængighedsforhold til forståelses- og videnskategorier, vi i forvejen har etableret i forhold til vor lydlige og musikalske omverden. ... Det er derfor en snæver gensidig relation mellem musikalsk perception (hvad vi hører) og interpretation (hvordan man forstår, det man hører) ... . (Nielsen, 1998, s. 314)

Nielsen vektlegg at musikkopplevingar går føre seg i tida. Meining i musikk kjem i stand ved integrasjon av tider. I musikkaktiviteten vert musikalsk notid heile tida relatert til musikalsk fortid og framtid. For at meininga som bur i musikken skal tre fram for oss er det naudsynt med kompetanse. Me høyrer ikkje det same. Føresetnadene våre, kor fortrulege me er, er sterkt medbestemmande i persepsjonen:

*Denne integration av det tidslige forløb, som foregår mere eller mindre ubevidst, er sterkt afhængig af den viden og forståelse, vi i forvejen er i besiddelse af. Fx husker vi bedre inden for de områder, vi allerede er fortrolige med, og vor forventning er meget afhængig av den 'kodefortrolighed' (i forbindelse med musik vil man ofte sige stilfornemmelse), vi er i besiddelse af. Alene dette indikerer, at musikalsk perception er ein sterkt aktiv proces, som ikke blot passivt registrerer modtagne sansedata. (Nielsen, 1998, s. 316)*

Korleis me høyrer og kva me høyrer, korleis me spelar og kva me spelar, er tufta på kunnskap, på 'viden og forståelse', visse og forståing. *Kunna* føreset (taust fungerande) forståing og visse. Persepsjon er eit psykologisk omgrep, innan musikkpsykologi finn me eksperimentell forskning om musikkpersepsjon. I kva grad personar har evne til å skilje/kategorisere lydforløp har vore brukt som mål for musikalitet. Ulike musikalitetstestar er utvikla som reiskap for å måle musikkpersepsjon og dermed kunne avgjere kor musikalsk personen er (i fylgje testen). Høyrelære som fag har som mål å utvikle evna til å kategorisere og systematisere lydinntrykk på det musikalske mikroplanet. Høyrelæra innfører eit språksymbolisert omgrepssystem, i faget finn me dermed overgangen frå ars-dimensjonen til scientia-dimensjonen.

Døme: Ei partikulær lydoppleving i ars-dimensjonen, som eg av logiske grunner ikkje kan gje att her, skal omgrepsfestas i scientia-dimensjonen. Men eg kan vise til lydopplevinga ved å skrive at det gjeld lyden av tonane  $c^1$  og  $g^1$ , spelt samstundes på eit piano. Denne lydopplevinga vert tradisjonelt symbolisert i scientia-dimensjonen med ordet kvint. Målet for høyrelæra er oppøving av kva som vert kalla det indre øyret og auditive representasjonar. Dette kallar Nielsen indre 'begrepsliggjøring'.

Slik eg forstår dette, vil eg, om eg veit kva ein *kvint* er, ha lagra i ars-dimensjonen av (under)medvitet ein abstrahert auditiv representasjon av det harmoniske intervallet rein kvint, 'kvintheten' som alle kvintar har sams, og i scientia-dimensjonen av medvitet mitt ha denne auditive representasjonen kopla saman med språksymbolet rein kvint. *Omgrepet* rein kvint brukar eg akkurat no som samankoplinga av abstrahert auditiv representasjon og språkleg uttrykk, altså omgrepsinnhald med naudsynt språksymbol.

Når eg skal omgrepsfeste intervallet, vert ei ny auditiv erfaring samanlikna med allereie eksisterande omgrep i medvitet mitt. Om den nye auditive erfaringa samsvarar med eit allereie eksisterande omgrep, eller liknar nok, kan erfaringa omgrepsfestas med omgrepet erfaringa samsvarte med. Kunnskapen kan verte artikulert ved å nytte språksymbolet til omgrepet, i dette høvet ein kvint. Det er òg kunnskap når eg identifiserer intervallet og syner dette ved at eg

spelar eller syng det. Eg har kunnskap, sjølv om eg kanskje ikkje veit kva det heiter, men eg veit at det er *ein av dei*.

Eg trur me har mange fleire omgrep som ikkje er verbaliserte enn dei som er det. Ofte når me spelar noko me ikkje umiddelbart forstår, til dømes jazzrytmar som ser innvikla ut i notane, vil me kjenne att ein særskild rytme, ikkje ut ifrå noteskrifta i seg sjølv, men ut i frå korleis det høyrst ut når me spelar det på rette *måten*. Me kjenner att figuren: – *Å ja, er det ein av dei*. Eg meiner at i musikkutøving på høgt nivå er uendeleg mange slike *ein av dei* – omgrep utan språksymbol – verksame. Eg høyrde kvinten og notebiletet eg spelte *som noko*, eg kjente fenomenen att som *ein av dei*. Slik føregår det når me i musikkutøving spelar og syng *noko som noko* ut i frå det etablerte repertoaret av spelemåtar, slik som eg har gjort greie for i samband med Wittgenstein og Johannessen.

Uttrykket ‘å ha det på tunga’ skildrar tilhøvet når ei erfaring samsvarer med ein etablert kategori (omgrepsinnhaldet), men me lukkast ikkje å kople med det aktuelle ordet (språksymbolet). Eleven kan òg ha etablert eit allment abstrahert omgrep utan å kjenne til kva språksymbol som vert nytta om dette omgrepet. Når eleven seier: – *Eg veit kva du meiner, men eg veit ikkje kva det heiter*, vil eg seie at ho har meining og kunnskap i ars-dimensjonen, men ho manglar den språklege merkelappen i scientia-dimensjonen.

Elevar kan ofte spele med stilkjensle, til dømes med swingåttedelar, utan at dei språkleg kan forklare kva dei gjer med tonelengdene i høve til notebiletet. Dei kan meir enn dei kan fortelje. Og denne kunnskapen må verta nytta som ressurs i pedagogisk verksemd. Om ikkje, reduserer me elevane til noko dei ikkje er og som dei ikkje likar å bli reduserte til.

### Scientia-dimensjonen

Omgrepet *interpretasjon* (4) vel Nielsen å bruke om å gje uttrykk for musikalsk forståing og tolking i eit ikkje-musikalsk medium, vanlegvis verbalspråket. Når interpretasjonen kategoriserer og gjev språk til persepsjonen, er interpretasjon eit scientia-fenomen. Scientia-basert verksemd knytt til musikkundervising, musikkteori og musikkvitskap, er tufta på ars-dimensjonen. Ars-dimensjonen må vere til stades i scientia-verksemda for at ho kan vere meiningsfylt.

Ren nodeanalyse uden musikalsk forestilling forekommer kun i ekstreme tilfælde, og hvis den praktiseres i pædagogisk sammenhæng, vil den oftest afsløre sig som en slet og ret dårlig analyse, der ikke formår at klargøre meningsmæssigt centrale sider af den pågældende musik». (Nielsen, 1998, s. 329)

Skiljet mellom interpretasjon og *refleksjon* (5) vert tydeleggjort ved «den sproglige sondring mellem interpretation *af* musik og refleksion *om* den» (ibid., s. 339). Refleksjonen relaterer ofte musikk til opplæring, samfunn, psykologi eller filosofi. Me kan sette omgrepet musikk saman med eit anna kunnskapsfelt og få eit potensielt refleksjonsområde. Refleksjon som aktivitetsform har – til forskjell frå dei andre aktivitetsformene – som kjennemerke at refleksjonen òg kan rettast mot dei fire andre aktivitetsformene i musikkfaget. Me kan ha refleksjon om musikkverket og framkomsten av det, refleksjon om produksjon. Me kan òg reflektere over musikkutøving, refleksjon som mykje vil handle om reproduksjon, persepsjon og interpretasjon, noko eg held på med.

Nielsen skil mellom refleksjon *om* musikk og musikkutøving, og refleksjon *i* musikkutøving.<sup>83</sup> Det er refleksjon *om* musikk og om musikkutøving som er karakteristisk for refleksjon som pedagogisk funksjonsområde (ibid., s. 342). Det er likevel viktige samband mellom refleksjon *om* og *i*. I denne samanhengen kommenterer Nielsen det eg granskar, kunnskap i musikkutøving:

Især ved gruppemuciseringen kommunikerer musikerne under indstudering og prøvearbejde verbalt med hinanden på en måde, som i større eller mindre målestok forudsætter og udtrykker refleksion. Dirigentens arbejde med et kor eller orkestrerer er ofte ekstremt tydeligt i dette henseende. Men der finnes mange afskygninger, som også omfatter den situation, at en musiker fører en indre, verbalt udformet ‘dialog’ med sig selv om hvordan noget skal udføres, eller hvordan en forestillet musikalsk virkning bedst opnås. I nogle tilfælde glider refleksionen ‘om’ og ‘i’ utvivlsomt helt sammen. (Nielsen, 1998, s. 342)

Eg meiner den indre dialogen i utøving, åleine og i samspel, ikkje berre er *verbalt* utforma. Den indre dialogen, refleksjonen, er i stor grad er handtering av allmenne kategoriar, omgrep eller meiningsmessige storleikar som ikkje er språksymboliserte. Me *tenkjer* i klang, rytme, framdrift, intonasjon, harmonikk, frasering, melodikk, stil, form, kjensler, ‘gruv’<sup>84</sup> og ‘timing’.

<sup>83</sup> Liknande skiljer i refleksjon knytt til undervising finn me som ‘handlingsrefleksjon’ og ‘refleksiv forskning’ i Erling Lars Dale (1993) og som ‘kunnskap-i-handling’ og ‘refleksion-i-handling’ i Bengt Molander (1996). Framstillingane til Dale og Molander er basert på Donald Schön (1983, 1987).

<sup>84</sup> Omgrepet ‘gruv’ er i somme musikkmiljø mykje nytta, både som verb og substantiv. Det kjem frå engelsk, ‘groove’, og vert forklart som mellom anna «an enjoyable or exciting experience» og «a pronounced enjoyable rhythm» som substantiv, og som «to perfect by repeated practice», «to enjoy oneself intensely» og «to interact harmoniously» som verb («groove», *Merriam-Webster*).

Kvart av desse orda viser til tallause allmenne/intersubjektive *ein av dei*-ar som me nyttar i musikkutøving.

### **Samandrag**

Nielsen si framstilling av aktivitetsformer eller praksisar i musikkfaget heng saman med musikkynet og kunnskapssynet hans. *Musikk* vart forstått som eit mangespektra meiningsunivers med meiningslag som kan korrespondere med det menneskelege medvitet. *Kunnskap i musikk* fann me i ars- og scientia-dimensjonane. Aktivitetsformene i musikkfaget kan på same måte stillast opp på ein akse frå praksisar i ars-dimensjonen til praksisar i scientia-dimensjonen.

### ***DIDAKTISKE IMPLIKASJONAR***

Nielsen gjev to overordna formål med *Almen Musikdidaktik*, for det første ynskjer han å «*analysere nogle centrale forhold vedrørende musikundervisning på en rimeligt nuanceret og ikke-normativ måde*» (Nielsen, 1998, s. 14). For det andre vil han medverke til at musikk lærarutdanninga får eit meir reflektert innhald og grunnlag, slik at «den studerende i sit efterfølgende professionelle virke selv bliver mere reflekteret og hermed mindre afhængig av tilfældige strømninger og modebevægelser» (ibid.).

Nielsen gjev til kjenne ei 'ikkje-normativ' målsetting. «Min hensigt er ikke at fortælle, hvordan musikundervisning bør være, men at give andre bedre mulighed for at træffe bevidste og begrundede fagdidaktiske valg» (ibid., s. 17). Ein ikkje-normativ didaktikk har i følge Nielsen til oppgåve å avdekke og gjere tydeleg løynde eller umedvitne verdigrunnlag. Ein slik didaktikk kan dermed omtalast som *aletisk*. Nielsen meiner at me i dag er forplikta i tilhøve til opplysningstida sine verditradisjonar, menneska skal bli frigjorte. Nielsen brukar følgjande sitat om kva han kallar «det rette ledemotiv for en ikke-normativt sigtende bog om musikdidaktik», norma for det ikkje-normative:

Den eneste fornuftige overordnede norm, som didaktiske modeller og læreres og elevers handlen i undervisningssituationer bør holdes op imod, er forpligtelsen til opplysning og myndighed. (Jank og Meyer, 1991, s. 7; i Nielsen, 1998, s. 19)

Opplysning forstår eg her som kunnskap i scientia-dimensjonen, ikkje minst refleksjon i Nilsen si forståing av omgrepet. 'Myndighet' må her verte forstått som individuell fridom og herredøme over eige liv.

*Almen Musikdidaktik* er skriven som ei lærebok i musikkdidaktikk, og difor er det i følge den akademiske tradisjon naturleg at artikulert refleksjon og medvitsgjering er boka sitt siktemål, ho inntar eit vitenskapleg scientia-perspektiv.<sup>85</sup> Nielsen sine drøftingar er for det meste om offentleg skuleverk i Danmark, tilsvarande vår grunnskule, vidaregåande skule og lærarutdanning. I musikk i skulen er musikkutøving, spel og song, berre eitt av mange mogelege innhald i musikkfaget. I høve til vokal- og instrumentalopplæring generelt ser eg det som interessant å sjå på kva plass musikkutøving har hatt og har i den offentlege skulen, og kva argument Nielsen artikulerer i samband med musikkutøving i den offentlege skulen.

### Musikkutøving i skulen

I drøftinga av ulike former musikkfaget kan ha og har hatt, Nielsen kallar formene didaktiske posisjonar og konsept, vert dei ulike musikkfaga sine forhold mellom ars- og scientia-preg drøfta. I drøftingane vert for sterkt scientia-preg eller for sterkt ars-preg sett som uheldig. Frå eit historisk innhaldsmessig synspunkt vert det skild mellom fem musikkfag eller konsept/posisjonar: musikk som songfag, som 'musisk'<sup>86</sup> fag, som sakfag, som samfunnsfag, som ledd i polyestetisk oppseding og som lydfag.

I musikk som *songfag* hadde musikkutøving i form av song og stemmebruk stor plass. Med idealet i reformpedagogikken om 'eleven i sentrum' framsto musikkfaget som eit '*musisk*' fag der «hvilke holdninger og hvilken livsfornemmelse som fremælskes» (ibid., s. 187) er det sentrale. Det musiske er ein kvalitativ kategori, ei (eksistensiell) haldning til verda, målet er «allsidig utvikling gjennom musikkopplevelse og musikalsk utfoldelse» (Hanken og Johansen, 1998, s. 196). Her var song og spel (mellom anna på blokkfløyte) sentralt, men i ei form som mellom andre Adorno (1956) stilte seg kritisk til, noko eg snart kjem inn på.

I musikk som *sakfag* perspektivet i større grad fagsentrert enn elevsentrert, saka er musikk, musikk som fenomen i seg sjølv. Musikkutøving har her liten plass, innsatsen skal konsentrerast om lytting og verkanalyse.

<sup>85</sup> Skrift er ikkje naudsynt scientia-orientert; poesi og skjønnlitteratur er kunstuttrykk og må verte forstått som ars-orientert verksemd.

<sup>86</sup> Nielsen skriv konsekvent 'musisk' i gåsauge.

Dei tre siste posisjonane Nielsen vert fortsått i samband med allmenne samfunnskritiske haldningar i 1960- og 1970-åra. *Musikk som samfunnsfag* er i utgangspunktet refleksjon om musikk og samfunn, men kan utvikle seg til kva Nielsen kallar ein ‘neo-musisk’ posisjon om kritisk refleksjon vert erstatta av «bevidstløs musikalsk aktivitet med ensidig vøgt på musikk og musikalske stilarter, som er populære og oppe i tiden, ud fra et dogme om, at elevene skal være aktive og glade med det, de kender til» (Nielsen, 1998, s. 226).

Musikk som *lydfag* er influert av avantgardisk kunstmusikk, alternative notasjonsformer og fri skaping (Berge, 1973; Paynter, 1972, 1974). Denne utgåva av musikkfaget involverer både komponering og utøving, gjerne på instrument elevane lagar sjøve, ein parallell til (om)bruken av ulike materialar i det tidlegare formingsfaget i den norske grunnskulen.

Musikk som *polyestetisk* fag tar delvis opp idéar frå den musiske rørsle, men utvider som namnet seier faget til å vere eit tverrfagleg kunstfag. Musikk som polyestetisk fag har slektskap med idéane til dramatikaren, poeten og litteraturteoretikaren Friedrich von Schiller (1759–1805), framstilt i *Om menneskets estetiske oppdragelse* (Schiller, 1969 [1795]). Nielsen trekk fram prinsipielle problem knytt til musikkundervisinga si rolle i polyestetisk oppseding. Det første av desse er knytt til musikkutøving: «Faren er, at musiksiden behandles fagligt uforbindende og håndværksmessigt inkompetent» (Nielsen, 1994, s. 243–244).

I forordet og etterskrifta til andreutgåva av *Almen Musikdidaktik* (Nielsen, 1998) nemner Nielsen kort ytterlegare tre former musikkfaget kan ha i skulen: musikk som *spelefag*, musikk som *rørslefag* og musikk som *mediefag*. Musikk som spelefag vert kommentert i høve til den danske grunnskulen der spel har hatt liten plass, like fullt har det vore brukt Orff-instrumentarium og blokkfløyte, her ser eg likskapen med Noreg. I den danske rettleiande ‘læseplan’ for musikkundervising i folkeskulen frå 1995 er instrumentspel eit innhaldsmessig hovudmoment. Denne musikkutøvinga vert forstått som prega av rytmisk musikk<sup>87</sup> med der til høyrande instrument. Nielsen viser til Even Ruud (1994, 1997a, 1997b) og eit slikt spelefag si evne til å verke med i sosial identitetsdanning. Musikk som rytmisk spelefag finn eg òg i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen* (KUF, 1996), om musikkfaget i 9. klasse:

I opplæringa skal elevane ... øve seg i å syngje og spele innanfor populære sjangrar og stilarter, mellom anna blues, jazz, pop og rock, og prøve sentrale instrument og verkemiddel i desse musikkformene, mellom anna slagverk, elektrisk gitar og bass og mikrofon song. (KUF, 1996, s. 248)

<sup>87</sup> Eg skal ikkje problematisere dette omdiskuterte omgrepet, men slår fast at det dreier seg om bandinstrument som elgitar og bassgitar, trommesett, keyboard og song i mikrofon, og sjangrar som pop og rock.

Dette er eit av femten strekpunkt for musikkfaget i 9. klasse og kan ikkje få merkelappen hovudmoment, noko *musisere og danse* er.

Skulefaget som før heitte song omfatta praktisk kunnskap, songteknikk og stemmepleie. Songteknikk og musikkteori er representert i læreverk frå 1960-talet, blokkfløyteundervisinga var òg systematisert og praktisert. Song har alltid hatt ein plass i musikk-/songfaget i grunnskulen, men grunngeving, estetiske ideal og vektlegginga av det songtekniske har endra seg. På 1960- og 1970-talet skjedde det ideologiske endringar i samfunnet. Desse nedfelte seg etterkvart i skulen og i musikkfaget. Dei ideologiske endringane var prega av samfunnskritikk og ynskje om endring.

Det kan lett finnast gode argument mot heile musikkfaget sin tredelte basis, både mot musikk som handverk, vitskap og kunst. Vektlegging av instrumental- og vokalteknikk, *handverket* i musikkutøving, kan kritiseras for å skape taparar<sup>88</sup> ved sortering av elevane, eit argument som kan brukast mot alle skulefag og all opplæring. Vektlegginga av handverket kan òg verte kritisert for at den estetiske ars-dimensjonen vert neglisjert. Musikkfaget vart kritisert for å vere for musikkvitskapleg, for mykje musikkteori og musikkhistorie, ved hjelp av argument om at musikk primært er eit ars-fenomen. Difor kan scientia-basert verksemd verte meiningslaus, umusikalsk og trøyttssam. Musikkfaget vart ved hjelp av kunnskapssosiologisk argumentasjon kritisert for å representere eliten sin musikk og for å vere uaktuelt, dermed mista den vestlege *kunstmusikkarva* legitimitet som dominerande innhald i musikkfaget. Me kan risikere å ende opp med eit musikkfag i skulen utan musikalsk legitimitet og identitet, utan basis, slik Nielsen framstiller basisen i musikkfaget. Kan slike argument ha vore ein medverkande faktor til at musikkfaget i grunnskulen ikkje fungerer tilfredstillande? (Ganer og Skardhamar, 1994, s. 122)

Ei linje i *musikkutøvinga* i grunnskulen er i alle høve utvikling frå vektlegging av skulert stemme, via blokkfløytespeling til bandaktivitetar. Kunnskap i musikkutøving har heile tida vore praktisert og vore eit siktemål, men i ulike former og med ulike grunngevingar.

---

<sup>88</sup> Jon Roar Bjørkvold (1989, s. 133–135) gjev døme på denne problemstillinga når han fortel om ein lærar som i juleavslutninga lukar brummarar ut av klassekoret ved å gje dei oppgåver som nissar som ikkje tar del i tostemt synging av *Deilig er jorden*.



### Realisering av musisk musikkutøving

Har dei overordna perspektiva Nielsen har på musikkundervising konsekvensar for opplæring i musikkutøving? Det er rimeleg å tru at Nielsen meiner at musikkutøvinga skal vere reflektert. Dette samsvarer med den overordna norma om at musikkundervising skal medverke til opplysning og myndiggjering. Musikkundervising som utartar til «ren practisisme eller bevidstløs musiceren» (Nielsen, 1998, s. 345) set for skarpe skilje mellom musikkutøving og andre fag og aktivitetar. Nielsen meiner at når me forstår musikkfagets frå innsida, ut i frå det særmerkte med musikk, vil faget då fungere allmenndannande. Musikkfaget frå innsida må tyde musikkfaget som mangespektra meiningsunivers med danningspotensiale i både ars- og scientia-dimensjonen. Det er eit alvorleg problem om «der finder en musikundervisning sted, som bygger på og måske ligefrem forherliger det irrationelle og anti-intellektuelle, og som herved lader sig bruge i en bestemt ideologis tjeneste» (ibid., s. 345).

Nielsen presenterer ei rad problem, ikkje til idégrunlaget, men forbunde med praktisk realisering av den *musiske* posisjonen generelt, og til musikkutøvinga i posisjonen spesielt. Problematisering av realisering av det musiske idégrunlaget er relevant her i landet i dag, då grunnskular, musikkskular, vidaregåande skular, folkehøgskular, frivillig musikkliv og høgare utdanning i kjølvatnet av mellom anna kursverksemda og bøkene til Jon Roar Bjørkvold (1989, 1995, 1998) artikulere at dei ynskjer å vere musiske, og lyser etter musisk personale. Nielsen er som sagt tilhengar av auka refleksjon og medvit som motvekt til tilfeldige straumdrag og moterørsler. Kva problem er det Nielsen peikar på?

For det første oppfattar mange musikk lærarar i følge Nielsen oppgåva si snevrare enn det den musiske posisjonen legg opp til (Nielsen, 1998, s. 191). For det andre kan musikken bli eit stebarn i integrasjonssamansuriet (ibid.); det vert lagt for lite vekt på kvalitet både i det musikalske innhaldet og i den musikalske framføringa (ibid.). For det tredje har det vore ei oppfatning innan musisk musikkpedagogikk at om berre barna er aktiviserte og kreative på eit eller anna vis så er alt godt (ibid.). For det fjerde er det ein uheldig tendens til å skape ei eiga musikkpedagogisk verd, meir eller mindre utestengt frå dei øvrige musikalske realitetar (ibid.), og for det femte vart den musiske posisjonen skulda for å la seg bruke i barne- og ungdomsoppsedinga i Nazi-Tyskland (ibid.).

I det musiske finn me vektlegging av det irrasjonelle, ideologiske og kultiske, dette opnar for manipulasjon. Nielsen viser til Theodor W. Adorno (1903–1969) som var imot

aktivitet for aktiviteten si eiga skuld, og ville konsentrere det musikkpedagogiske arbeidet omkring verdfulle musikkverk.<sup>89</sup>

Øvind Varkøy (1993, s. 71–74) gjev i fem punkt under overskrifta «Blind musisering og a-musisk musikkpedagogikk» att kritikken til Adorno (1956) av den påstått medvitslause musikkutøvinga i den musiske rørsla. For det første kan ikkje musikk åleine motverke menneskeleg framandgjerung og mangel på harmoni. For det andre vert musiseringa redusert til eit middel og misser estetisk verdi. For det tredje er det for stor vektlegging på aktivitet til fortrensel for resepsjon. Som fjerde punkt er det fare for ideologisering og likskap med facismen ved «a) appellen til dei unge som ein dynamisk og samfunnsmessig vag gruppe, b) hevdelsen av kollektivets forrang overfor enkeltindividet, og c) vendingen til fortiden, det opprinnelige og ekte» (Varkøy, 1993, s. 72). Dette skal kunne opne for ein ideologi som kjem i motsetnad til intellektet. Det siste punktet gjev eg att frå Varkøy:

Adorno angriper også det han kaller for ‘Musikanten’ og ‘musikpädagogische Musik’, med deres bongotrommer, ‘sanselig svelging’ i klang, rytmisk naturutfoldelse og annen musikkpedagogisk gymnastikk. Vi har glemt kva musikk er, hva den skal oppdra til, og den stadige selvrefleksjonen som er nødvendig for et ansvarsbetont forhold til musikken. (Varkøy, 1993, s. 73)

Om me seier oss samde med kritikken som vert reist mot realiseringa av musisk musikkutøving, men anerkjenner det musiske som ein kvalitativ kategori, kan me sjå på korleis problema som over vert peika på kan motverkast. Dette gjer eg i 9. kapittel i nokre punkt som skisserer ein lukkeleg musisk instrumentaldidaktikk.

---

<sup>89</sup> Adorno (og Horkheimer) meinte at rasjonalitetsomgrepet med opplysningstida og moderne vitskap er vorte forma om til ei irrasjonell kraft som leier til sivilisasjonen sin sjølvinitierte undergang. Dette kan me sjå i fascisme og andre totalitære regime der menneskeleg fridom vert neglisjert. Adorno hadde lita tillit til rasjonalisme og større tiltru til kunst når det gjaldt menneskeleg frigjerung og lukke («Adorno, Theodor Wiesengrund», *Encyclopædia Britannica Online*). Dette kan verke paradoksalt i høve til at Nielsen viser til Adorno for å auke refleksjonsnivået og medvitet i musikkutøving for å unngå irrasjonalitet og antiintellektualitet. Tilhøvet kan verte klargjort om me ser på rasjonalitetsomgrepet og forstår Adorno og Horkheimers kritikk av rasjonalitetsomgrepet knytt til ei logisk-positivistisk oppfatning av rasjonalitet. Om me forstår rasjonalitet i tråd med kunnskapssyna til Wittgenstein og Polanyi og kunnskapsomgrepet i praktisk filosofi (Janik, 1996), kan paradokset verte oppløyst.

## Samandrag

Nielsen er gjev til kjenne at han er rasjonalist, tilhengar av fornuft og opplysing, dermed kan me kanskje plassere han som tilhengar av eit sterkt scientia-dominert musikkfag der utøving ikkje har nokon sentral plass, anna enn som middel til å realisere dei gode musikkverka som er verdt å arbeide seg med. Få når eit så høgt utøvande nivå at dei klarer dette, skal me då anta at Nielsen som Adorno meiner at dei fleste ikkje bør drive med (blind?) musisering av di det har større dannelsesverdi å lytte til musikk av høg kvalitet?

Som ein tilsynelatande motsetnad til dette vektlegg Nielsen sterkt ars-dimensjonen og musikkutøving, mellom anna seier han at kjernen til musikkfaget i grunnskulen har vore prega av dei ars-prega aktivitetssområda song og spel, noko som vert forstått som ein styrke ved musikkfaget. Han fastslår at ars-dimensjonen er den primære, og den prinsipielle og logiske føresetnaden for scientia-dimensjonen, scientia-dimensjon utan ars-dimensjon er meningslaust. Musikkutøving med svakt utvikla scientia-dimensjon er likevel ikkje å tilrå, dette følgjer av den overordna målsetjinga om opplysing og myndiggjering.

Eg tolkar Nielsen dit at målsettinga i musikkpedagogisk verksemd, òg for opplæring i song og spel, er balanse mellom ars- og scientia-dimensjonen. Ein kontekstuell balanse ut i frå den aktuelle musikkpedagogiske verksemda si eigenart og elevane sine individuelle måtar å lære på. For ein systematisk og teoretisk anlagt elev som skal lære å spele eller synge, vil ei scientia-orientert analytisk undervising vere den beste innfallsporten til musikkutøvingssverda. For ein annan elev med andre føresetnader vil ei meir ars-orientert 'musisk' musikkpedagogisk verksemd vere meir velegna. Og begge elevane har store utsikter til erkjenningsglede i både dimensjonar.

Me treng scientia-dimensjonen, språk og andre symbol, for å sjå, systematisere, perspektivere, vise til, få auge på og kommunisere dei musikkestetiske innsiktene i ars-dimensjonen, men orda er ikkje innsiktene.



## 7. KEITH SWANWICK

Keith Swanwick er professor i musikkpedagogikk – ‘music education’ – ved Institute of Education, University of London. Han har sidan 1960-talet publisert artiklar og bøker knytt til musikkopplæring og musikkutdanning. I *Musical knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* (1994), «Part 1 Musical knowledge and value», føretek Swanwick ei omgrepsmessig undersøking av eigenarten – ‘the nature’ – til kunnskap i musikk. Swanwick tar utgangspunkt i musikken sjølv, «rather than pre-arranged issues extant in the existing literature about musical knowledge» (ibid., s. 3). Boka er gjennomgåande fagdidaktisk i handsaminga av emne som læreplanar, vurdering av musikkutøving og perspektivering av metodar for undervising og læring i musikk, så vel i klasserommet som i instrumentalundervising. Siktemålet er ved hjelp av boka å «offer some illumination into what ultimately has to be unspoken and can never adequately be written» (ibid., s. 7).

### **MUSIKK**

Swanwick startar med ei skriftleg framstilling (ibid., s. 11) av opplevinga si av ouverturen *In the South* av Edwar Elgar frå 1904. Framstillinga nyttar berre musikalske referansar (t.d. ‘fanfares’, ‘chords’, ‘strings’, ‘upper winds’, ‘texture’, ‘forward impulse’) og generelle abstraherte kvardagsomgrep i form av adjektiv (t.d. ‘broad’, ‘curling’, ‘square’, ‘firm’), adverb (t.d. ‘exultantly’, ‘easily’, ‘firmly’), substantiv (t.d. ‘space’, ‘energy’, ‘sound’, ‘sonority’, ‘surface’) og verb (‘launhes’, ‘pushes’, ‘float’, ‘step out’, ‘edge up’). *In the South* har ein tittel som konnoterer til sydlege breiddegrader, men slike referansar er fråverande i framstillinga. Swanwick viser at han er innforstått med symfoniorkesteret og diskursen (den estetiske praksisen) knytt til det, av di han skil ut kva dei ulike instrumenta gjer, og nyttar faguttrykk på

ein måte som gjev meining for den innforståtte. I tillegg inneheld skildringa ord frå kvardagsspråket nytta metaforisk.

### **Tileigning av fortruleg intersubjektivitet**

Den skriftlege framstillinga Swanwick gjer av musikkopplevinga si vert for meg ei analyse, ei skriftleg framstilling basert på kva han innforstått eller intuitivt festar seg ved i lyttinga/grip ved omgrepa sine. Å høyre eit musikkstykk er alltid å høyre det på ein måte, avhengig av personlege føresetnader.

Kunnskap om og erfaring med eit musikkstykk, å bli kjent med det, kan få oss til å høyre det på ein annan måte. Swanwick fortel om ein kollega som brukte *ørken* og *sjø* som metaforar på korleis eit musikkstykk forandra seg etterkvart som kollegaen vart nærare kjent med det:

... as rehearsals passes and with growing familiarity, more watering places were discovered, more pages contained moments of interest and significance. By the time of the performance the desert had become a lake. (Swanwick, 1994, s. 45)

Musikkopplevinga er ei personleg tolking, ho er ei meir og mindre medviten analyse og kategorisering. Møte med artikulerte analyser kan stadfeste kva me allereie intuitivt veit, men møta kan òg utfordre kunnskapen me har, øydeleggje det komfortable ved det kjente, og invitere oss til å endre oppfatning, til å sjå og tenkje på ein annan måte (ibid., s. 13). Swanwick siterer den irske dramatikaren og samfunnskritikaren Bernard Shaw (1856–1950) som i teaterstykket *Major Barbara* (1905) lar karakteren Undershaft uttale: «You have learnt something. That always feels at first as if you had lost something» (ibid.). Å lære noko er å sjå noko på ein annan måte. Det ber i seg at me ikkje lenger ser det på den gamle måten. Den gamle synsmåten vert aldri meir den same. Me misser han slik han var. Læreprosessane er irreversible.

Swanwick avviser ut i frå empiriske argument musikkopplevinga som subjektiv, slik som Nielsen (1983), og som ein av fedrane i empirismen og estetikken, David Hume (1711–1776) gjorde i «Of the Standard of Taste»(1757).<sup>90</sup> I samtaler om musikk og i musikkutøving,

---

<sup>90</sup> Hume nemner fem personlege føresetnader som kriterium for samanfall i smaksdommar (Hume, 1757; i MacIntyre 1965, s. 289): «Strong sense, united to delicate sentiment, improved by practise, perfected by comparison, and cleared of all prejudice, can alone entitle critics to this valuable character; and the joint verdict of such, wherever they are to be found, is the true standard of taste and beauty». God forstand og evne til å vere 'fintfølande', forbetra ved øving, perfektjonert ved samanlikning og fråvær av fordommar; når desse føresetnadene er til stades, vil me finne intersubjektive samanfall i smaksdommar. Samanfall i smaksdommar er

i utdanning og opplæring, ligg det tru på at intersubjektiv kunnskap i musikk er mogeleg. Om nokon skildrar *In the South* som pessimistisk og utan variasjon, ville dette fortelje noko om personen, men ikkje om verket, av di *In the South* innafor sin tradisjon må verte forstått som optimistisk og variert. Her er Swanwick implisitt samanfallande med Wittgenstein og Johannessen, ein rett forståing er ei innforstått forståing. Hjø Swanwick som hjå Nielsen vert musikkverk sett som noko autonomt og ‘objektivt’<sup>91</sup>: «... there does seem to be ‘objective’ knowledge lurking here somewhere, which can either be apprehended or ‘mis-taken’» (Swanwick, 1994, s. 14).<sup>92</sup>

### Kunnskapslag i musikk

Swanwick opererer med kunnskapslag i musikk, ‘layers of musical knowledge’ (Swanwick, 1994, s. 7). Dei ulike laga i musikkunnskapen er i erfaring vevde saman, men dei kan skiljast for nærare analyse og forståing (ibid., s. 16–17). Den første kategorien Swanwick skil ut er ‘knowing that’ og ‘propositional knowledge’. Kategorien kan omsetjast til faktakunnskap. Det er mogeleg å ha presis kunnskap om musikk, men det er ikkje denne kunnskapen «musicians and music lovers see as being crucial important» (ibid., s. 16). Faktakunnskap er indirekte, mens derimot kunnskapen som av innforståtte musikarar og musikkelskarar vert sett som avgjerande er det som Swanwick omtalar som ‘first-hand knowledge’ og ‘personal knowledge’, førstehandskunnskap og personleg kunnskap.

Førstehandskunnskap er ikkje kunnskap *om* musikk – ‘knowing that’, men kunnskap *i* musikk – ‘knowing this’ og ‘knowing how’. Som epistemologiske referansar til førstehandskunnskapen nemner Swanwick *Meaning* (1975) av Michael Polanyi og Harry Prosch i samband med ‘personal knowledge’; *The Concept of Mind* (1949) av Gilbert Ryle i samband med skiljet mellom ‘knowing that’ og ‘knowing how’; og *The Problems of Philosophy* (1912) av Bertrand Russell i samband med ‘knowledge by acquaintance’. Polanyi (1958) har referansar til Ryle. Wittgenstein studerte med Russel i Cambridge frå 1911–1914 (Fredriksson 1994). Eg ser kontaktpunkt mellom idéane til Swanwick, Polanyi og Wittgenstein.

Førstehandskunnskapen i musikk er for Swanwick knytt til fire samanvevde, men analytisk utskilbare lag i musikk. Desse fire laga kallar han ‘materials’, ‘expression’, ‘form’ og ‘value’. Av desse er ‘value’ – verdi eller verdier – av ein annan type og i større grad subjektiv

---

for meg det same som å sjå noko på ein spesiell måte, og når me ser det på same måte, har me same kunnskap.

<sup>91</sup> Objektivitet forstått som intersubjektivitet innafor eit paradigme. Swanwick skriv objektiv i gåsauge.

<sup>92</sup> Original bindestrek i ‘mis-taken’, å ikkje forstå er å mis-ta, å ta noko galt, å sjå det på feil måte.

enn dei andre og rommar det som i psykologisk terminologi vert kalla ‘attitudes» – innstillingar eller haldningar. Å ha kunnskap i musikk er å ha fortruleg førstehandskunnskap i ‘materials’, ‘expressions’, ‘forms’ og ‘value’.

Kunnskap i ‘materials’ er ‘knowing how’ og kan omsettast som praktisk kunnskap. Materialet musikk er bygd av er lyd eller klang.<sup>93</sup> Praktisk kunnskap i lyd/klang er å kunne manipulere dette byggjematerialet. Swanwick nemner tre typar praktisk kunnskap knytt til kunnskap i klang: Evne til auditiv diskriminering, evne til å mestre instrument og stemme teknisk, og evne til notelesing. Den praktiske kunnskapen er å kunne kategorisere lyd, å produsere/manipulere lyd, og å nytte eit skriftleg symbolsystem for lyd. I instrumentalopplæring finn me desse kunnskapsområda i arbeid med oppøving av intonasjon og gehør, instrumentalteknikk og notelesing.

Kunnskap i ‘expressions’ og ‘forms’ – i musikalsk uttrykk og form – er ‘knowing this’ og ‘knowing by acquaintance’. Eg omset til fortruleg kunnskap, då eg ser ‘knowing by acquaintance’ som tilstrekkeleg samanfallande med mi forståing av Johannessen si framstilling av omgrepet fortruleg kunnskap til at eg kan bruke same omgrep. I motsetnad til faktakunnskap som er kunnskap *om det* – ‘knowing that’, er fortruleg kunnskap kunnskap *i dette* – ‘knowing this’. *Dette* er noko som er her eg er, mens *det* er noko som er der borte kor eg ikkje er. Den fortrulege kunnskapen er nærare oss enn påstandskunnskapen, han er personleg.

Samanlikninga med å kjenne ein person, ‘knowing by acquaintance’, viser oss at me ikkje treng å kunne artikulere den fortrulege kunnskapen i delar for å ha han. Me kan kjenne ein venn inngåande, utan å vite fakta som skonummer og augefarge (ibid., s. 17). Ein framand person som får slike opplysningar kan artikulere kunnskap om vennen vår som me ikkje kan, men likevel er det me som er vennen hans, det er me som er fortrulege med han og kjenner han frå mange år tilbake. Å *kjenne* han har ikkje med skonummer og augefarge eller andre talmessige og kategoriale tilhøve å gjere. Artikulert kunnskap kan vere irrelevant, «most acquaintance knowing is indeed likely to be tacit, unanalysed, unarticulated» (ibid.). Den viktigaste kunnskapen kan vere dette me ikkje treng eller kan seie noko presist om.

Om me ikkje er klar over eigenarten til den fortrulege kunnskapen, kan me i møte med faktakunnskap misse tillit til vår eigen uartikulerte kunnskap. Me kan verte forvirra av di tilsynelatande veit dei som artikulerer faktakunnskapen meir enn oss, og redsla for å bli talt og

---

<sup>93</sup> Swanwick skriv ‘sound’ som på engelsk vert brukt i musikalsk samband om klang i instrument. ‘Lyd’ vil avhengig av kontekst måtte omsettast som ‘sound’ eller ‘noise’.



kategorisert, vurdert og vegd, objektivert, kan vere reell. Dette av di perspektivet kan verte flytta frå *dette* til *det*, frå eigenverdi til representant for ei abstrakt og avpersonalisert klasse.

### Læring av fortruleg kunnskap

Swanwick siterer Reid (1986) som artikulere korleis fortruleg kunnskap kjem i stand. Swanwick forstår Reid sitt omgrep ‘dispositional knowledge’ i musikk som ‘acquaintance knowing’, kva eg kallar fortruleg kunnskap:

My dispositional knowledge of music is not merely general knowledge of fact, knowledge that. It is concrete knowledge-of, of individuals, and added to in fresh experiences, occurrent experiences. There is *no* way of acquiring dispositional knowledge of music except by repeated occurrent experiences of it. (Reid, 1986, s. 46; i Swanwick, 1994, s. 17–18)

Swanwick, med referanse til Polanyi og Prosch (1975, s. 44), skriv at det frå nokre hald vert hevda at all kunnskap er personleg kunnskap som vert lært ved personleg innleving, Polanyi si ‘indwelling’.

Korleis viser den fortruleg kunnskapen i ‘expression’ og ‘form’, i uttrykk og form, seg? Oppleving av kjensleuttrykk er ikkje berre reaksjon på musikken, men oppfatningar av kva kjenslemessige kvalitetar me ved å rette merksemd mot musikken oppdagar at han i seg sjølv uttrykkjer (Swanwick, 1994, s. 18). Kunnskap i musikk er evna til å høyre og utøve musikk på ein særskild måte. Å oppfatte kjenslemessige uttrykk i eit musikkstykke krev at merksemda vert retta mot denne dimensjonen, det krev emosjonell merksemd og opning, både i utøving og i lytting. På same måte vert det kravd strukturell merksemd for å få tak i musikkstykket sitt potensiale for oppleving av form, og for å få forma fram i musikkutøvinga. Slike merksemdsdirigerande utsegner utviklar kunnskap i musikkutøving:

- *Legg merke til korleis basslinja forandrar seg i repetisjonen!*
- *Hørde du at akkorden var foranda mot slutten av stykket?*
- *La du merke til kva klarinettane gjorde då bratsjane spelte melodien?*
- *Du må spele sonata di ut i frå kva som skjer i klaverstemma!*
- *Akkordskjemaet er det same heile tida.*

« – Du skal høre disse taktene som en innledning!» (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 232)

There is no need always to try to articulate such knowledge verbally: it is obvious present or absent in music-making and we can detect it intuitively by listening attentively. (Swanwick, 1994, s. 19).

At eg som lærar eller tilhøyrar skal kunne vurdere i kva grad utøveren, eleven eller solisten, uttrykkjer musikkstykket sitt innebygde ekspressive og strukturelle potensiale, føreset at eg har evne til å sjå, at eg er innforstått. Me ser/høyrer/oppfattar/persiperer ikkje det same fordi me ikkje organiserer lydinntrykka på same måte (Ruud og Kvifte, 1987<sup>94</sup>; Jørgensen 1988<sup>95</sup>).

Det fjerde laget, 'value', ber i seg personleg verdsetting, haldning eller innstilling til musikk, både til det me spelar og det me høyrer. Innstillinga avheng av psykologiske og sosiologiske tilhøve, av situasjon, og aller mest, påpeikar Swanwick, av tidlegare musikalsk erfaring. Denne kunnskapen er «deeply personal» og «highly subjective» (Swanwick, 1994, s. 19). Dette vert ytterlegare understreka i Jørgensen (1988) og Ruud og Kvifte (1987)<sup>96</sup>.

Swanwick sine fire kunnskapslag i musikk kan eg oppfatte kvar for seg. Eg kan rette merksemda mot (1) eigenarten og manipuleringa av det lydmaterialaet som utgjer musikken. Då konsentrerer eg meg om intonasjonen, kor reint eller surt det er<sup>97</sup>, om den tekniske mestringa av instrument og stemme, og om arbeid med klangproduksjon og klanghandsaming. Eller eg kan rette merksemda mot i korleis det eg eller eleven eller orkesteret spelar er i høve til korleis musikken er notert. På same måte kan kunnskapshandlinga eg erfarer musikken som vere dominert av merksemd retta mot (2) musikken sitt emosjonelle uttrykk, (3) tekstur og form, eller (4) mot mi eller andre si haldning og verdsetting.

I verdsetting av musikk kan i førevegen inntekne haldningar verte spegla i staden for at eg ser musikken som seg sjølv. Å forstå musikken som seg sjølv er å forstå han ut i frå musikken

<sup>94</sup> Med referanse til Kuhn og paradigmeomgrepet.

<sup>95</sup> Jørgensen (1988) refererer musikkpsykologiske eksperiment og problematiserer personlege føresetnader som medkonstituerande faktor i musikkopplevinga. Musikkopplevinga vert omtalt som korleis «vi oppfatter, reagerer på og danner oss innstillinger til musikk» (ibid., s. 1). Både Jørgensen og Swanwick opnar bøkene sine med sitat frå forfattarskapet til Hermann Hesse (1877–1927). Eg trur motivasjonen for å gjere dette er medvitet om at skjønnlitteratur (og poesi) kan bære i seg innsikter som sakprosa ikkje kan. Jørgensen siterer frå *Steppeulven* (Hesse, 1975 [1927]). Swanwick siterer frå *Das Glasperlenspiel / The Glass Bead Game* (Hesse, 1972 [1943]).

<sup>96</sup> I *Musikk og verdier* (1996) drøftar Even Ruud kva musikk som har verdi, mellom anna tilhøvet mellom høg og låg, mellom kunstmusikk og populærmusikk. Ruud ser identitet og toleranse som sentrale målområde for musikkfaget (ibid., s. 11), men meiner det «er langt igjen før den organiserte musikkopplæringa ivaretar det mangfoldige verdssystemet som råder i et moderne pluralistisk samfunn» (ibid., s. 10).

<sup>97</sup> Intonasjon er eit godt døme på at oppfatningar av rett og gale er kulturelt eller paradigmatiske fastsett. Me finn ulike oppfatningar av kva som er falskt/surt/ureint innan ulike sjangrar og ulike stader. Manglande kunnskap om at normer er kontekstbundne har ført til manglande forståing og nedvurdering, me treng ikkje gå lenger enn til joik og hardingfele.

sine egne konstituerende premiss innan ein (del)kultur. I førevegen inntekne haldningar er eit hinder i all undervising og læring. Fordommar kan fungere som sjølvoppfyllande profetiar både frå læraren og eleven si side. Samstundes er innstilling og verdsetting den sterkaste motivasjonen for læring, ‘value’-dimensjonen er eit tveigga sverd i didaktisk samanheng.

Desse fire dimensjonane utgjør kunnskap i musikk. I kunnskap i musikk er desse fire dimensjonane ulikt vekta, noko som speglar seg i utøving, undervising og lytteåtferd. Elevar på rockekonsert kan rette all merksemd mot kva den som spelar det same instrument som dei sjølve. Ein slagverkelev opplever eit musikkstykke annleis enn ein gitarist eller ein bassist. Swanwick fortel om cellist in spe, Daniel på sju, som er på konsert der Strauss sin første hornkonsert står på programmet: «[Daniel] resolutely ignored the horn soloist in front of his nose and scrutinised the ‘celli» (Swanwick, 1994, s. 157).

Eitkvart instrument inngår i ein eiga verd av klang, teknikk, form, uttrykk og verdiar. Mesteparten av det som kan erkjennast går meg uerkjent hus forbi. Innafor eit instrument og ein tradisjon vil lærarar vere spesielt sterke på ulike område, og difor i stand til å utvikle ulike sider hjå elevane. Når eg er på konsertar finn eg på godt og vondt fellestrekk ved elevar og ensemble som har same lærer. Instrumentalpedagoger har i si verksemd ulike *profilar*, ein kan vera sterkt ‘materials’-orientert, medan ein annan er meir ‘expression’-orientert.

Den ultimate framføringa og musikkopplevinga kjem i stand når dei ulike laga framstår som heilskap i *openberring*, i slike stunder<sup>98</sup> er korrespondansen mellom den indre verda og musikken fullstendig:

... the ultimate pinnacle is reached when these elements become fused together in moments of revelation, perhaps even having ‘intimations of immortality’, where the correspondence between the musical entity and our inner world is total. (Swanwick, 1994, s. 20)

## Samandrag

Swanwick skil mellom faktakunnskap som er sekundær, kunnskap *om* musikk, og førstehandskunnskap, fortruleg kunnskap basert på erfaring, kunnskap *i* musikk. Å ha kunnskap i musikk er å ha fortruleg førstehandskunnskap i fire samanvevde men analytisk utskillbare lag. Desse fire laga er ‘materials’, ‘expressions’, ‘forms’ og ‘value’. Kunnskap i musikk vert berre lært ved gjentekne erfaringar. Musikk framstår som intersubjektiv innan ein kultur, men korleis

<sup>98</sup> Jørgensen (1988) refererer omtalen til Abraham Maslow (1973) av høgdepunktsopplevingar. Jørgensen (ibid.) har òg brei omtale av R. Panzarella (1980) «The Phenomenology of Aesthetic Peak Experience».

musikk vert erfart er knytt til sosiale og subjektavhengige faktorar. Intersubjektiviteten føreset samsvar mellom tolkingspraksisar. Når dei ulike laga framstår som ein heilskap i ei *openberring* er korrespondansen mellom den indre verda vår og musikken fullkomen.

### **KUNNSKAP**

Etter å ha framstilt musikk som fire integrerte lag, lyd, form, uttrykk og verdi, perspektiverer Swanwick kunnskap i musikk ved å nytte den italienske kunstfilosofen Benedetto Croce (1866–1952). Swanwick si kjelde er *Aesthetic: As Science of Expression and General Linguistic*<sup>99</sup> (*Estetica come scienze dell' espressione e linguistica generale*) (Croce, 1972 [1902]). Croce vert vanlegvis omtala som ein idealistisk filosof. Saman med mellom andre Susanne Langer vidareførte Croce idealistisk tankegods frå 1700- og 1800-talet inn på 1900-talet. Dette er tankegods knytt til Kant, Schiller og Schopenhauer (Bowman, 1998, s. 128.). Estetikken på 1900-talet opna med Croce, og han vert av Monroe C. Beardsley (1966, s. 318–319) sagt å vere den mest innverknadsrike kunstfilosof, 'aesthetican', i vår tid.

### **Intuitiv og logisk kunnskap**

Dei sentrale omgrepa i kunnskapsteorien til Croce er *intuitiv* og *logisk*. Kunnskap har to former, skriv han:

Knowledge has two forms: it is either *intuitive* knowledge or *logical knowledge*; knowledge obtained through the imagination or knowledge obtained through the *intellect*; knowledge of the *individual* or knowledge of the *universal*; of *individual things* or the *relations* between them: it is, in fact, productive either of *images* or of *concepts*. (Croce, 1972 [1902], s. 1; i Swanwick, 1994, s. 27)

---

<sup>99</sup> Swanwick har 1900 som første utgjevingsår. Hovudtrekka i teorien til Croce vart først publisert i artikkelen «Thesis of Aesthetics» i 1900 i *Accademia Pontania*. Boka kom på italiensk i 1902.

Som Kant<sup>100</sup> opererer Croce med sjelsevner eller mentale avdelingar som gjev kunnskap i ulike former. Fantasien gjev oss intuitiv kunnskap i form av bilete<sup>101</sup>, intellektet gjev oss logisk kunnskap i form av omgrep, omgrep då i tydinga meiningsinnhald med språkleg symbol. Swanwick viser til likskapen med hjerneforskning som meiner at venstre hjernehalvdel arbeidar mest med rasjonell logisk analyse, med det sekvensielle, konvergente og verbale, medan høgre hjernehalvdel tar seg av det intuitive, simultane, divergerande, visuelle og spatiale (Swanwick, 1994, s. 27).

Frå sitatet over får eg to former for kunnskap, logisk kunnskap og intuitiv kunnskap. Logisk kunnskap kjem i stand ved hjelp av intellektet, er i språksymbolisert omgrepsform og er allmenn. Intuitiv kunnskap kjem i stand ved hjelp av førestellingsevna/fantasien, er i form av førestillingar/bilete og er knytt til individuelle ting. Swanwick siterer Croce som brukar vatn som døme (Swanwick, 1994, s. 27). Intuitiv kunnskap, intuisjonar, er: Denne elva, denne sjøen, denne bekken, dette regnet, dette glasnet med vatn. Logisk kunnskap er forståing av omgrepet vatn. Å danne seg omgrepet vatn er å trekke ut (abstrahere) ein fellesnemnar i ei rad meir og mindre våte intuisjonar. Dette føreset intuisjonar det kan abstraherast frå. Difor er det ufruktbart å framstille logisk og intuitiv kunnskap som ein dikotomi, som typar kunnskap som er ulike og uavhengige av kvarandre, der den logiske kunnskapen vert sett i samband med intellektuell verksemd og den intuitive i samband med fantasiprodukt, innbillingar og kjensler. Ei slik

<sup>100</sup> Immanuel Kant opererer med tre sjelsevner: dømmekrafta, forstanden ('den rene fornuft') og fornufta ('den praktiske fornuft'). Forstanden iverkset erkjenninga og vert undersøkt i *Kritikk av den rene fornuft* (1781). Fornufta og attråa skapar saman moralen og vert undersøkt i *Kritikk av den praktiske fornuft* (1787). *Kritikk av dømmekraften* (1790) er om logikken til den estetiske erfaringa der dømmekrafta er den aktive sjelskrafta (Løgstrup, 1965, s. 32). I innleiinga til den norske utgåva av *Kritikk av dømmekraften* (Kant, 1995 [1790] skriv omsettaren Espen Hammer på s. 28: «Oppdagelsen av at smaken inneholder egne prinsipper a priori, prinsipper som ikke er av empirisk art, bærer i seg en delvis rehabilitering av rasjonalismens tanke om at det gis allmenngyldige kriterier for mottagelsen av kunstverker – kriterier som aldri lar seg redusere til spørsmål om psykologi». Men det handlar om ei delvis rehabilitering, av di det fordrar ein 'særegen sensibilitet overfor objektet'. Dømmekrafta er smaken sitt eige prinsipp a priori, ein føreset felles sans (sensus communis), kva me no kallar intersubjektivitet. «Smakens utfoldelse forutsetter ... en kultur der det har dannet seg en stor grad av overensstemmelse mellom folks tolkingspraksiser» (Hammer, s. 26; i Kant 1995 [1790]).

<sup>101</sup> Med *bilete* ('images') meiner eg mentale førestillingar. I engelsk språk ser eg samanhengen mellom fantasi og førestilling: «Image is made by imagination». 'Imagination' kan òg omsettast som innbillingskraft, dette ordet tyder å bilete inn, å skape seg eit bilete av noko, og er dermed direkte samanfallande med engelsk tyding. Eit fenomen med omgrepsbruk er at orda har diverse verdiladingar. Brukar eg omgrepet fantasi, kan eg seie at fantasien gjev oss kunnskap i form av fantasiprodukt. At noko er fantasiprodukt meiner eg er flotte utsegner som fangar inn dei kreative og intelligente arbeida i kunst og vitskap, men at noko er eit fantasiprodukt kan i ulike samanhengar verte brukt og forstått nedsettande. Om eg brukar ordet innbilling, kjem det same dilemmaet fram. å innbille seg noko kan ha ei negativ verdilading. Det er òg mogeleg å nytte omgrepet førestilling, førestellingsevna gjev oss førestillingar.

framstilling vil kunne ende opp med at intuitiv kunnskap, og for vårt formål, intuitiv kunnskap i musikk, er subjektiv(istisk).

Swanwick siterer David Best som meiner at det er ein uheldig tendens til å oppfatte estetisk verksemd som ei subjektiv kjenslesak, uavhengig av «cognition, understanding, rationality» (Best, 1989, s. 70; i Swanwick, 1994, s. 28). Swanwick avviser ei slik oppfatning: «Intuitive knowledge is not a form of day-dreaming but an active way of construing [tolke, forstå, sjå, konstruere] the world. It makes possible all other ways of knowing» (Swanwick, 1994, s. 28).

Croce ser tilhøvet mellom intuitiv og logisk kunnskap som hierarkisk. Han framstiller dette i ein modell der sanseintrykk konstituerer intuitiv kunnskap som deretter konstituerer logisk kunnskap. Denne modellen ser Swanwick som i slekt med den amerikanske psykologen og pedagogen Jerome S. Bruner (f. 1915) si tredelte framstilling av korleis kunnskap er representert i minnet (Bruner 1972). Skjematisk kan dette stillast opp slik:<sup>102</sup>

<i>Croce</i>	<i>Bruner</i>
logisk kunnskap	symbolsk representasjon (omgrep)
intuitiv kunnskap	ikonisk representasjon (førestilling/bilete)
sanseintrykk	enaktiv representasjon (handling)

Kategoriane konstituerer kvarandre nedanfrå. Kunnskapshierarkia kan verte forstått både i eit omgrepsdanningsperspektiv og i eit utviklingsperspektiv, og representerer overgangen frå det empiriske til det rasjonelle, frå fysisk røyndom til tankeverd. I eit omgrepsdanningsperspektiv kjem eit omgrep i stand når førestellingsevna, fantasien, systematiserer sanseintrykka til førestillingar som eventuelt kan passast inn under eksisterande omgrep, eller som omgrep kan verta abstraherte frå. I eit utviklingsperspektiv, som Bruner trekk inn (Imsen, 1998, s. 133)<sup>103</sup>, vert det først utvikla sansebaserte handlingsrepresentasjonar hjå born, deretter ikoniske (visuelle) representasjonar og til slutt symbolske. «Disse tre representasjonsformene fungerer side om side hos voksne personer» (ibid., s. 134).

<sup>102</sup> Eg har henta dei norske versjonane av omgrepa til Bruner frå Imsen (1998, s. 132–134, med referanse til Bruner, 1966).

<sup>103</sup> I Imsen (1998) vert det òg vist til fellestrekk mellom utviklingsteorien til Piaget og Bruner sitt utviklingsaspekt ved representasjonsformene til kunnskapen.

I mi forståing av dette representerer kvar overgang mellom nivåa ei radikal innsnevring med handtering og meining som siktemål. Den intuitive kunnskapen som framkjem ved utval og sortering av sanseintrykk er alltid berre ein av mange måtar å organisere sanseintrykka på. Korleis me gjer dette er dels styrt av tillærte og dels av medfødde føresetnader. Kant påviste i si sjølvtitulerte kopernikanske vending at «mennesket selv vesentlig bidrar til å skape sin erkjennelse gjennom de begreper og kategorier det former og tolker sin virkelighetsoppfatning ut fra» (Stigen, 1992b, s. 639).

Denne modellen, frå sanseintrykk til abstrakt resonnering, frå fysisk natur til tanke, gjer seg gjeldande og finst i liknande versjonar hjå Kant og andre filosofar, i musikkfenomenologi (Nielsen, 1998; Bastian 1988, s. 34) og i framstillingar av persepsjon i psykologi. Fellestrekket er at sanseintrykk vert valde ut og organiserte i meiningsgjevande former/ikon/gestaltar/ skjema/førestillingar/intuisjonar. Frå desse vert omgrep utleidd, og eg meiner og ynskjer å vektlegge at omgrep både kan og ikkje kan ha eit ord/språksymbol. Omgrepa som ikkje er språksymboliserte er ikkje einskilte førestillingar eller bilete, dei er abstraherte og allmenne førestillingar. Ei slik førestilling kan til dømes vera medvitet om omgrepet vatn, medvitet om at noko er det same i mange einskilte førestillingar, men omgrepet har ikkje fått merkelappen vatn.

Swanwick vil heller bruke omgrepet *analytisk* kunnskap framfor *logisk* kunnskap, som Croce brukar. Dette av di Swanwick meiner at den intuitive kunnskapen òg har eit logisk innslag. Difor er uheldig å sette det intuitive som ein motsetnad til det logiske. Det intuitive er òg logisk. Logisk forstås eg som meir og mindre lov- og regelfylgjande.

### **Føresetnader for det kunstnarlege**

Analyse for Swanwick er ikkje berre destruktiv oppdeling, «pulling things apart to find the separate elements ... what Polanyi calls ‘subsidiary’ awareness» (Swanwick, 1994, s. 31), men òg å identifisere allmenne prinsipp, noko som opptar mange filosofar, «especially those working in aesthetics» (ibid.). Her er det det essensialismen i kunstfilosofien det vert vist til. Swanwick skriv at han sjølv, som mange andre, har vore trekt til idéen om ein fellesnemnar i all kunst, ein essens, og at denne fellesnemnaren er det *estetiske*, den direkte sansemessige opplevinga.

Eitt mål for Swanwick er å vise at intuitiv eller estetisk merksemd er *naudsynt*, men ikkje er eit *tilstrekkeleg* grunnlag for kunstnarleg forståing. Swanwick skil mellom det estetiske og det kunstnarlege, ‘the aesthetic’ og ‘the artistic’. Det estetiske er den persiperte subjektive

opplevinga møtet med eit musikkstykke gjev meg der og da. Musikkstykket sitt potensiale som kunstverk kan, kan delvis og kan ikkje bli realisert i mi sansemessige, estetiske, oppleving. Kva skal til for at musikkstykket skal bli realisert som kunstverk?

Eg omtalte Swanwick si framstilling av eiga musikkoppleving som ein analyse, og eg meiner at sjølve musikkopplevinga hans òg er analytisk, av di han i lyttinga gjer bruk av førestillingar og omgrep han har tileigna seg før det skildra møtet med *In the South*. Den estetiske opplevinga hans er ei *kunstoppleving* av di han brukar abstraherte førestillingar/omgrep utan symbol og språksymboliserte omgrep som analysereiskapar på innforstått måte. Meiniga oppstår på kantiansk vis ved at sanseintrykk vert organiserte til ei kunstoppleving ved hjelp av dels medfødde, men i stor grad tillærte kulturfastsette systematiseringskategoriar som «the listener brings to his hearing» (Lerdahl og Jackendoff, 1983, s. 3; i Nielsen, 1998, s. 156). Desse systematiseringskategoriane er fortruleg kunnskap som er føresetnaden for at den estetiske opplevinga vert ei kunstnarleg oppleving:

We are not simply shaped (in-formed) by music but actively attend to certain features of any performance, sorting out our own foreground from background. We interpret, construe, construct, some-times in concentrated 'knowing' ways, sometimes intermittently, tangentially to other personal agendas. And we can locate the particular experience within stylistic or other systems of analysis. (Swanwick, 1994, s. 32–33)

Det intuitive nivået er ein føresetnad for det analytiske, men samstundes er det analytiske nivået ein føresetnad for korleis me intuitivt oppfattar noko. Me må vere kulturelt innforståtte, 'acculturated' i ein estetisk praksis for å sjå rett. Å skildre den estetiske praksisen er å skildre kulturen seier Wittgenstein (1996, s. 8). Det same artikulerer Swanwick. Måtar å sjå kunstverk på, måtar sanseintrykka vert forma meiningsmessige eller symbolske storleikar på ...

... develop within tradition of use, within conventions that give form to thought, making it both possible and shareable. These musical conventions are well-worked analytical frames, not the first intuitive stirrings. (Swanwick, 1994, s. 34)

Initiation into symbolic order is what education is about. (Swanwick, 1994, s. 38)

Når læraren medverkar i innlemminga av eleven i kulturen, fungerer analytiske perspektiv som hjelp til å erfare kunnskapen i musikk som «can be at last hinted at» (Swanwick, 1994, s. 35). «Unsupported by any form of analysis to help focus attention and explore experience further, music easily becomes mere background to other symbolic transactions» (ibid., s. 40). Hanken



og Johansen (1998) skriv òg at det i kunstopleving er avgjerande kor fortrulege personar er. Hanken og Johansen viser til Otto Friedrich Bollnow (1976) som «nevner at et dyptgående møte med et sublimt kunstverk aldri vil være mulig uten en forutgående grundig danning» (Hanken og Johansen, 1998, s. 201).

I samspelet mellom analyse og intuisjon, mellom det estetiske og kunstnarlege, mellom fantasi og intellekt, oppstår verdfull kunnskap med kvalitet. I samspelet mellom desse omgrepsspara<sup>104</sup> finn Swanwick kunnskap i musikk. Eg ser dette samspelet som samanfallande med ein hermeneutisk prosess der heilskapen (kunstverket/intuisjonen) framstår i eit nytt lys etter at ein del har vorten via merksemd (analysen).

Swanwick skildrar samspelet mellom fantasien/førestellingsevna, 'imagination', og intellektet som «acts of sustained playfulness» (1994, s. 41). Dette er samanfallande med Kant si analyse av erkjenninga av det vakre. Når me i omgrepsmessig erkjenning erkjenner med forstanden (Swanwick: intellektet) seier Kant at innbillingskrafta/fantasien (Swanwick: 'imagination') står i tenesta til forstanden. Når me finn noko vakkert er det forstanden som står i tenesta til innbillingskrafta/fantasien.

Ved *omgrepsmessig* erkjenning setter «det sansede ... indbildningskraften i gang med at sette det mangfoldige sammen, og indbildningskraften setter forstanden i gang, for at den med dens begreber kan få enhed ud af det mangfoldige» (Løgstrup, 1965, s. 23). Dette er den same hierarkiske oppbygninga som Croce og Swanwick har.

Når det gjeld erkjenning av *det vakre* hjå Kant, er tilhøvet mellom forstanden og innbillingskrafta vendt om, det er forstanden som i fritt spel står i innbillingskrafta si teneste. Det er her eg ser likskapen med 'playfulness' hjå Swanwick.<sup>105</sup> Samspelet mellom forstand og innbillingskraft finn me òg ...

<sup>104</sup> Swanwick nemner fleire omgrepsspar som er knytt til drøftingar eg ikkje har referert til. Fullstendig liste med omgrepsspar under overskriftene 'intuition'/'analysis' er: 'aesthetic'/'artistic', 'imagination'/'intellect', 'impressions'/'conceptions', 'individual things'/'relationships', 'subjective'/'objective', 'integration'/'separation', 'romantic'/'classical' og 'appearance'/'underlying form', dei to siste omgrepsspara henta frå Pirsig (1974). Swanwick si drøfting av kvalitetsomgrepet viser òg til denne boka. På norsk heiter boka *Zen og kunsten å vedlikeholde en motorsykkel: En undersøkelse av verdier* (Pirsig, 1994 [1974]). Pirsig skildrar grunnleggande erkjenningssformer som *klassiske* og *romantiske* (slik Faidros brukte dei i Platon sin dialog *Faidros*): «Som oftest tenker og føler vi innenfor den ene eller den andre erkjenningssformen, og dermed misforstår og undervurderer vi vanligvis også hva den andre erkjenningssformen dreier seg om» (Pirsig, 1994 [1974], s. 76).

<sup>105</sup> Swanwick (1994) nemner Kant ein gong med kjelda (Warnock, 1976) i samband med 'imagination' (Swanwick, 1994, s. 30), men ikkje i samband med 'playfulness' (ibid., s. 41) eller 'lekende interaksjon' som 'playfulness' hjå Swanwick er omsett med i Hanken og Johansen (1998, s. 183).

... når indbildningskraft og forstand er virksomme på fri og ubestemt måde, og når den proportion mellem dem, der er den bedste til at sætte liv i dem, giver skønheden. Følelsen af lyst er en lyst til at holde erkendelseskræfternes spil i live. Det ytrer sig i, at vi dvæler ved det skønne, betragtningen styrker sig selv og reproducerer sig selv. (Løgstrup, 1965, s. 23)

Skodinga styrkjer seg sjølv og reproducerer seg sjølv. Dette biletet kan brukast i forståing av tilhøve som gjer seg gjeldande på konsertar og i musikkutøving. Vemodet og kjensla av tap som kan opplevast etter ein konsert<sup>106</sup> skuldast at spelet mellom erkjenningskreftene held på å svinne bort, og dette vert opplevd som eit tap. Det store rommet musikken lagde og fylde i oss har vorte tomt. Applaus kan verke som noko brutalt som riv oss ut av musikken si verd, når me er ferdige med å spele og som publikum. I instrumentalundervising og ensembleleiing kan elevar oppleve avbryting og oppdeling av musikkstykkka det vert arbeidd med som frustrerande. Sjelsevnene deira hadde oppnådd det leikande frie spelet, men avbrytinga førte til at dette går i stå, og musikkopplevinga går tapt. Difor er det viktig at elevar får spele *heile* songar.

### Primæranalyse

Eg har med Swanwick og Croce skild mellom analytisk og intuitiv kunnskap i musikk, og deretter sagt at intuisjon ber i seg analyse. Dette kan verke som ei sjølvmotseiing og uklart. Det fokuserte området er det som Swanwick kallar intuisjon. Intuisjon vert fastsett av sanseintrykk som dels er sjølvorganiserande, dels medfødde, og dels fastsett av kulturelle tillærte føresetnader. Det er måten dei tillærte og medfødde synsmåtane/organiseringsprinsippa/kategoriene/omgrepa konstituerer intuisjonane som er det analytiske momentet i intuisjonen, som ikkje framstår som eit omgrep, men eit bilete, ei (til dømes auditiv) førestilling. Sagt med Polanyi sine omgrep: Førestillinga eller intuisjonen, resultatet, som kjem til syne i den fokuserte merksemda er tufta på underordna einingar i form av analysekategoriar/omgrep. Dette er ein annan form for analyse enn den som kjem fram når analysen endar i omgrep. Swanwick (1994) skil mellom desse to analysemåtene ved å kalle dei 'primary or intrinsic analysis' og 'secondary or extrinsic analysis' (ibid., s. 43). Eg vel å forstå musikkutøving som 'musical experience':

Primary or intrinsic analysis exists as an essential element of musical comprehension, a symbol-making and symbol-sharing activity involving the processes of selection, interpretation and reconstitution of intuitive data. (Swanwick, 1994, s. 43).

<sup>106</sup> Eller når me mot slutten av eit musikkstykke eller ein roman vert fortvila ved tanken på at det snart er over.

Primary analysis is wordlessly implicit in all musical experience; secondary analysis involves extra-musical ways of pointing to these insights. (Swanwick, 1994, s. 43).

Primær analyse er analytisk, systematisk og intelligent verksemd utan eksplisitt bruk av språksymboliserte omgrep og utan utstrekt trong for slike omgrep. Det viktige, slik eg ser det, med Swanwick sin kategori primæranalyse, er at musikkutøving som nonverbal kognitiv aktivitet er intelligent analytisk verksemd. I musikkutøving handsamar me ei rad allmenne/ intersubjektive omgrep som ikkje er språksymboliserte.

### **Samandrag**

Kjernen i denne framstillinga for meg det som Swanwick kallar intuitiv kunnskap. Skildringa av denne er for meg ein god kategori for kunnskap i musikkutøving. Kunnskap i musikk og musikkutøving er kjenneteikna av primæranalyse som er konstituert av tileigna fortruleg intersubjektivitet og oppstår i samspelet der analysen tener intuisjonen.



## 8. SAMANLIKNING AV KJELDENE

Eg har prøvd å perspektivere kunnskap i musikkutøving ved å tolke korleis dei fire hovudkjeldene, på ulike måtar og med ulike ord, uttalar seg om kunnskap, språk og musikk. Kva dei seier har eg nytta i skisser av korleis kunnskap i musikkutøving kjem i stand, vert praktisert og kommunisert. Eg ser kjeldene sine rotmetaforar, kva den underliggande budskapet er, på nokre område som svært samanfallande, og vil i dette kapitlet peike på somme likskapar og særleg på ein ulikskap i kjeldene.

### Musikksyn

Eg tolkar alle dei fire kjeldene slik at me kan snakke om *kunnskap* i musikkutøving. Kjeldene grunnar dette med at det innan menneskelege fellesskap kjem i stand felles måtar å oppfatte og utøve mellom anna musikk på. Syn på kunnskap som kulturrelativ og individuell/subjektiv strir ikkje mot ei slik oppfatning. Kulturar er relative i høve til kvarandre, men innan ein kultur finst det intersubjektiv allmenn kunnskap som me kan få tilgang til om oppøvde fortrulege føresetnader er til stades, noko alle fire artikulere eksplisitt.

Polanyi og Wittgenstein/Johannesen problematiserer særleg musikk i høve til personar si kunnskapsutøving, som måtar å sjå og måtar å gjere. Swanwick og Nielsen går lenger i å artikulere den spesifikke intersubjektive kunnskapen musikkutøvinga er i vår kultur, det pragmatiske perspektivet deira er mindre tydeleg, men eg meiner å ha funnet det hjå dei. Nielsen omtalar til dømes refleksjon som ei aktivitetsform, ei handling. Både Swanwick og Nielsen brukar vestleg kunstmusikk i sentrale døme.<sup>107</sup> Nielsen kan kanskje oppfattast som å ha eit

---

<sup>107</sup> Nielsen brukar *Winterreise* av Schubert i *Almen musikdidaktik* (Nielsen, 1998, s. 149–154), første sats frå Symfoni nr. 104 ('*London-symfonien*') av J. Haydn og takt 1–75 frå *Also sprach Zarathustra* av Richard

resepsjons- eller lyttarperspektiv, men eg ser ikkje lytting som motsetnad til musikkutøving. Me som spelar og syng lyttar sjølvstøtt òg.

Likskapen mellom Nielsen si framstilling av 'musikk som mangespektret meningsunivers' og Swanwick sine 'layers of musical knowledge' er stor. Kategoriane har litt ulike namn, men musikksynet og tilhøvet mellom musikk som 'objekt' og korrespondansen med det opplevande subjektet er samanfallande. Swanwick integrerer eksplisitt handverkskunnskap i musikkutøving, instrumentalteknikk og notelesing, i 'materials', og manglar eksplisitt Nielsen sitt kroppslege lag. Det kroppslege integrerer Swanwick i 'expression' etter sitering av John Blacking (1984) si omtale av Vendafolket i Sør-Afrika: «Dance, movement and story-telling in songs unwrap the expressive layer of music» (Swanwick, 1994, s. 24). Eg ser det som naturleg å òg plassere Nielsen sin kategori 'spændingslag' innunder Swanwick sin kategori 'expression', då å omtale arbeid med og oppleving av spenning og avspenning som angåande musikalsk uttrykk er konvensjonelt. Korkje Swanwick eller Nielsen hevdar at framstillingane deira er uttømmende, Nielsen (1998) omtalar meiningslaga som 'nogle meningslag' (s. 136). Skjematisk kan musikksyna til Nielsen og Swanwick settast opp slik:

Swanwick: LAYERS OF MUSICAL KNOWLEDGE (acquaintance knowledge)	–	Nielsen: MENINGSLAG I MUSIKK
materials	–	akustiske lag
form	–	strukturelle lag
expression	–	kinetisk-motoriske ('kroplige') lag spændingslag emotionelle lag
value	–	'åndelige', eksistensielle lag

Strauss i *Oplevelse av musikalsk spænding* (Nielsen, 1983). Swanwick brukar som sagt ouverturen *In the South* av Edward Elgar, men òg mellom anna starten på *Sarabande i D-moll* av J. S. Bach frå 1725. *Moon River* av Henry Mancini, som eg ikkje umiddelbart vil kategorisere som kunstmusikk, brukar Swanwick i eit praktisk døme (om det vert spelt etter notane i boka) på korleis me intuitivt oppfattar den harmoniske dimensjonen i eit musikkstykke. Melodilinja til *Moon River* med uvande akkordar kjenner me ikkje att (Swanwick, 1994, s. 26, 42).

Eg ser musikksyna til både Nielsen og Swanwick som særdeles fruktbare i høve til instrumental- og vokalpedagogisk verksemd av di dei gjev *emne* som verksemda kan planleggast, gjennomførast og vurderast ut i frå. Som instrumentalpedagog og utøvar kan eg perspektivere verksemda ut i frå Nielsen og Swanwick si framstilling av musikk, dette kan gjerast frå første stund med den svakaste nybegynnar.

For ein begynnarelev, som førebels er mest fortruleg med få tonar på instrumentet sitt, er samspel, til dømes bluessamspel, ein av mange portar til kunnskap i musikkutøving. I samspelet arbeider eleven med '*materials*' når han prøver å spele tonane sine på spesielle måtar, til dømes kort, sterkt og bestemt, når han utviklar gehøret ved at han kanskje legg merke til at tonen hans passar i samspelet, og kanskje lærer han noko om notelesing om stemma hans er skriven ut på notar. Eleven lærer noko om '*form*' når han vert bedt om å delta på berre nokre av 12-takters-vendingane, kanskje vil han òg etterkvart ane bluesskjemaet om merksemda hans vert leia i den retninga. Når han høyrer at samspelet let bra, med trøkk og kraft, at det grugar, og i erkjenningsglede frydar seg over dette og kjenner det i kroppen, då lærer og erfarer han noko om '*expression*' og '*value*'.

I musikkpedagogisk verksemd, uansett nivå, skifter elev og lærar, eller dirigent og orkester, mellom å rette merksemda mot detaljar (Polanyi: underordna einingar) og heilskap. Med Nielsen sine omgrep: Merksemda vert vekselvis retta mot detaljar av akustisk, strukturell, kroppsleg, spenningsmessig og emosjonell art, med tru på at dette vil fungere som underordna einingar i heilskapleg meningsfull musikkutøving, i musikkutøving der åndelege og eksistensielle *verdiar* kan *vise* seg.

Alle fire kjeldene artikulere at kunnskap i musikk er erkjening og verdsetting av dei ulike delane i musikken som ein heilskap:

Understanding a musical theme consists of comprehending the interrelations between the aspects of the music and of appreciating the way the parts form a whole.

(“Wittgenstein’s musical understanding”, Worth, 1997, s. 163)

The total experience is of a wholly novel entity, an imaginative integration of incompatibles on all sides. (Polanyi og Prosch, 1975, s. 88)

Disse meningsdimensioner griber ind i hinanden, således at hvert enkelt aspekt først er forståeligt, når dei andre tages i betragtning. (Nielsen, 1998, s. 136)

... the ultimate pinnacle is reached when these elements become fused together in moments of revelation, perhaps even having ‘intimations of immortality’, where the correspondence between the musical entity and our inner world is total. (Swanwick, 1994, s. 20)

## Kunnskapsformer og termar

Korleis forholdt kjeldene sine ulike termar på kunnskap seg til kvarandre?

*Polanyi* omtalar dei uartikulerte læringsformene trikslæring, signallæring og latent læring, som ved hjelp av språk i vid forstand, utviklar det eg omtalte som kunne/praktisk kunnskap, visse/teoretisk kunnskap og forståing. Og alle desse kunnskapsformene har eit språkleg uartikulert innslag, dei er '(inter)personal knowledge'.

*Johannessen* opererer i si Wittgenstein-tolking med kunnskapsformene påstandskunnskap, tame og fortruleg kunnskap. Eg ser påstandskunnskap som samanfallande med visse/teoretisk kunnskap, tame med kunne/praktisk kunnskap, og fortruleg kunnskap har likskapar med heilskapleg og kontekstuell forståing/interpretasjon.

Lenge før desse føretok *Aristoteles* ei tredeling av former for kunnskap og tenking, og kva grunndrag eller dygd som kjenneteikna kunnskapsformene. På gresk har former for kunnskap og tenking termane 'praxis', 'poiesis' og 'theoria'. Kunnskapsforma 'praxis', praktisk handling, har som dygd *klokskap*, som er innsikt i korleis noko bør være. 'Poiesis', kunstnerisk/poetisk tilverking/skaping, har som dygd *kunne*, og er dugleik i å skape ting. 'Theoria', teoretisk skoding, har som dygd visse, og ber i seg å vite korleis noko er (Stigen, 1992a, s. 130–131).

*Nielsen* skil mellom kunnskap i ars-dimensjonen og kunnskap i scientia-dimensjonen, nonverbal kunnskap og verbal kunnskap, det nonverbale kunnskapsområdet vert omtalt som 'Det hvide land'.

*Swanwick* brukar kategoriane intuitiv og logisk kunnskap, og òg faktakunnskap ('knowing that'/'propositional knowledge') og førstehandskunnskap ('first-hand knowledge'/'personal knowledge'/'dispositional knowledge'). Førstehandskunnskapen for Swanwick er 'knowing how' og 'knowing this'/'knowing by acquaintance'. Sentrale omgrep for Swanwick er òg logisk kunnskap og intuitiv kunnskap, og primæranalyse og sekundæranalyse

Eg forstår meiningsinnhaldet i mange av desse omgrepa som såpass likt at det vert naturleg å gruppere dei saman, men minner om at eg ikkje forstår omgrep som absolutte storleikar. Oppstillinga må verte sett som ei oversikt der familiemedlemmer som er i slekt med kvarandre står i same vertikale kolonne. Alle termane viser til kunnskap som kjem i stand grunna tame (Polanyi) i slutningsprosessar som ikkje kan skildrast, dei kviler alle på eit taust fundament.



Eit avgjerande skilje mellom kunnskapsformene er i kva uttrykksmodus<sup>108</sup> kunnskapen viser eller artikulere seg i. Eg forstår med Polanyi all kunnskap som handling. Ei form for kunnskap er den som kan vise seg i språkhandlingar, i språkleg artikulerte utsegner. Slik kunnskap vert i ulike samanhengar oppfatta som den einaste gyldige kunnskapen. Termene brukt om denne uttrykksmodusen står til venstre nedanfor. Andre former for kunnskap viser seg i/blir artikulert i ikkje-språklege uttrykksmodi som praktisk utføring, i kunstnarleg erkjenning, i produksjon og i utøving. Termene på desse uttrykksmodiane står til høgre nedanfor. Når kolonnen til høgre deler seg i to, inneheld kolonnen i midten og kolonnen til høgre begge termar som viser til nonverbale uttrykksmodi.

Kunnskapsformer og termar:		
DEN VERBALSPRÅKLEGE UTTRYKKSMODUSEN	NONVERBALE UTTRYKKSMODI	
kunnskap om musikkutøving	kunnskap i musikkutøving	
eksplisitt kunnskap	implisitt kunnskap	
scientia-dimensjonen	ars-dimensjonen	
verbal kunnskap	nonverbal kunnskap	
språkleg kartlagt kunnskap	'Det hvide land'	
vitskap	kunst og handverk	
faktakunnskap	førstehandskunnskap	
logisk kunnskap	intuitiv kunnskap	
sekundæranalyse	primæranalyse	
'propositional knowledge'	'dispositional knowledge'	
	taus kunnskap	
påstandskunnskap	fortruleg kunnskap	tame (Johannessen)
visse/teoretisk kunnskap	forståing	kunne/praktisk kunnskap
'theoria'	'praxis'	'poiesis'
'knowing that'	'knowing this'	'knowing how'
	'knowing by acquaintance'	

Nielsen artikulere to hovuddimensjonar i kunnskapen, mens Polanyi og Johannessen i Wittgensteintolkinga si framstiller tre. Swanwick innfører todeling i høve til skiljet mellom faktakunnskap og førstehandskunnskap. Førstehandskunnskapen er underdelt i 'knowing this'/'knowing by acquaintance' og 'knowing how'. I drøftinga vidare ser eg 'knowing

<sup>108</sup> Eg har henta termen frå Johannessen (1999, s. 10).

this’/‘knowing by acquaintance’ som samanfallande med fortruleg kunnskap og ‘knowing how’ med tame.

I tillegg til påstandskunnskap/teoretisk kunnskap og tame/praktisk kunnskap innfører Johannessen i Wittgenstein-tolkinga si kunnskapsforma fortruleg kunnskap. Johannessen forstår den fortruleg kunnskapen som uutseieleg. Fortruleg kunnskap er saman med tame vorte samla under omgrepet taus kunnskap. Polanyi kallar den tredje kunnskapsforma for forståing/‘interpretation’, og denne er som dei andre kunnskapsformene hjå han prinsipielt umogeleg å språkleg artikulere uttømmmande.

Eg ser likskapar mellom kategoriane fortruleg kunnskap i Wittgensteintolkinga til Johannessen, forståing hjå Polanyi og kategorien praxis hjå Aristoteles, praxis då i følge Stigen (1992a) knytt til klokskap i handling, noko som er tufta på oppøvd dømmekraft. Likskapen mellom Wittgensteintolkinga til Johannessen og Polanyi kan verke rart då Johannessen si Wittgensteintolking vektlegg det uutseielege ved den fortrulege kunnskapen, mens i daglegtale kan forståing vere noko me forventar skal artikulera i skriftleg og munnleg framstilling. Slike verbale artikuleringar *er* ikkje forståing, dei *viser* fram forståing. Forståing er fortruleg kunnskap som viser seg i handling, i musikkutøving og i pedagogisk verksemd, og i språkhandlingar. Polanyi seier at kunnskapsformene visse, kunne og forståing gjensidig konstituerer kvarandre. Dette er ein sentralt poeng, alle kjeldene mine vektlegg at dei ulike kunnskapsformene er dimensjonar og aspekt ved kunnskap. Det er lite fruktbart om kjeldene vert oppfatta slik at dei ulike kunnskapstermane er gjensidig ekskluderande kategoriar, og at til dømes omgrepet taus kunnskap vert sett som ein eigen type kunnskap ulik andre typar kunnskap, og då kanskje særleg vitskapleg språkartikulert kunnskap.

Forteljingane om fortruleg, taus, nonverbal og intuitiv kunnskap forstår eg som framvising av naturen til kunnskapen, og er gjeldande for formallogiske, naturvitskaplege og samfunnsvitskaplege kunnskapsformer like mykje som for kunnskap i humaniora, kunstfag og kunstutøving. Alt kva eg kallar kunnskap føreset forståing og at me er fortrulege (har omgrep kategoriar å erkjenne i/sjå med), to kategoriar som fangar det vesentlege ved all danning, praktisering og formidling av kunnskap, og som samstundes byggjer bru mellom dei to kunnskapsdimensjonane eg har lista opp ovafor.

I Polanyi si påvising av den dimensjonen som ikkje kan artikulera språkleg, den intersubjektive, kulturkonstituerte og personlege dimensjonen i kunnskapsdanninga, er det ‘science’ som er det empiriske granskingsområdet. Å vere fortruleg er føresetnad for å forstå den språkartikulerte kunnskapen. Kritikken av verbal teoretisk kunnskap bør ikkje skuldast forma, om me ikkje forstår han er det av di me ikkje er fortrulege med det språkspelet, med den

meningskonteksten kunnskapen inngår i. For å forstå meininga med eit trekk (ei partikulær artikulering av kunnskap) i sjakk, må me kunne reglane og vere øvde i å spele sjakk. For han som ikkje kan spele sjakk, vil kunnskapen som ligg i å flytte ein svart liten figur på skrå framover frå ei kvit rute til ei anna kvit rute og deretter ta vekk den høge kvite figuren som sto der, vere uforståeleg. Og for ho som nett er starta med å spele sjakk, vil forståinga vere av ein helt annan kvalitet enn forståinga til stormesteren. Dei er fortrulege med spelet på ulik måte og på ulikt nivå.

Om noko er uforståeleg for meg, tyder ikkje det at det uforståeleg for alle, poenget er at det ikkje er forståeleg *i seg sjølv*, kunnskapen finst ikkje som eit personuavhengig objekt, me må alltid spe på med vår eiga intersubjektive, kulturkonstituerte og personlege deltaking i kunnskapsdanninga, med kor innforståtte eller fortrulege me er. Musikk finst ikkje som noko objekt for Nielsen uavhengig av subjektet. Problemet med teoretisk kunnskap oppstår først når slik kunnskap vert *oppfatta* som noko personuavhengig og objektivt som gjev meining ved termene sine åleine. Forståinga mi av  $E = mc^2$  er ganske ulik Einstein si.

Når dei gjeld kunnskapsformer er det klargjerande å skilje dei etter kva uttrykksmodi dei artikulere seg i. Språket kan vise til, artikulere, kunnskap, og det kan òg praktiske handlingar og kunstnarleg produksjon, utøving og resepsjon. Forståinga ligg i oss og har som føresetnad at me er fortrulege, at me har forståingskategoriar å forstå i. Dess meir fortrulege me er dess meir forstår me. Fortruleg kunnskap var for det første karakterisert av ...

... att den inte fullt ut låter sig meddelas i ord till andra människor; ... för det andra yttrar sig i en viss *förtrogenhet* i umgänget med den slags fenomen me har vetande om; och ... för det tredje disponerar för att vara *autoteliskt*, dvs att ha sitt mål i sig själv. Ett sådant vetande kan vi lämpligen kalla förtrogenhetsvetande eller förtrogenhetskunskap. Denna kunskap måste då primärt tänkas som ett expressivt, gestisk och beteendemässigt artikulert vetande. ... Den verbalspråkliga artikulationen är på inga vis den enda uttrycksformen. (Johannessen, 1999, s. 90–91)<sup>109</sup>

### Tilsynekomsten av kunnskap: 1 Nonverbale uttrykksmodi

Swanwick siterer Reid (1986) som på same måte som Polanyi og Wittgenstein tolka av Johannessen artikulere korleis fortruleg kunnskap kjem i stand: «There is *no* way of acquiring dispositional knowledge of music except by repeated occurrent experiences of it» (Reid, 1986,

<sup>109</sup> Dette sitatet frå artikkelen «Tysta inslag i kunnskap og forståelse» i Johannessen (1999) er omtrent samanfallande med Johannessen (1984, s. 49–50), som eg har sitert tidlegare.

s. 46; i Swanwick, 1994, s. 17–18). Swanwick siterte David Best (1989) som meiner at der er ein uheldig tendens til å oppfatte estetisk verksemd som ei subjektiv kjenslesak, uavhengig av «cognition, understanding, rationality» (Best, 1989, s. 70; i Swanwick, 1994, s. 28). Likt med Wittgenstein tolka av Johannessen (1984, s. 38) avviser Swanwick ei slik oppfatning; intuitiv kunnskap er ikkje fantasering i vaken tilstand, men ein aktiv måte å forstå verda på (Swanwick, 1994, s. 28).

Når eg med Wittgenstein seier at kunnskap i musikk er å sjå noko som noko, på ein bestemt måte eller frå ein bestemt synsvinkel, å sjå det *slik*, både i konkret og overført tyding, kan dette passast inn i Swanwick si framstilling av intuitiv kunnskap som ein aktiv måte å forstå verda på, ved å forstå dei ostensive utsegnene som invitasjonar til å velge ut og organisere sanseintrykk på ein annan måte. Når eg ser Wittgenstein si hareand (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 223) som ein hare, organiserer eg synsintrykka på ein annan måte enn når eg ser ho som ei and. Dermed vil anna meining og anna kunnskap oppstå. Den eine intuisjonen, i dette tilfellet biletførestillinga, kan passast inn under både mitt etablerte omgrep hare og mitt etablerte omgrep and, men ikkje samstundes.

Polanyi seier at meininga i den fokuserte merksemda kjem i stand ved å vere underordna merksam på underordna einingar. Den uartikulerbare tamen som er måten denne organiseringa går føre seg på, er samanfallande med å velge ut og organisere sanseintrykk slik at representasjonar/intuisjonar/førestillingar oppstår i medvitet.

Nielsen (1998) refererer Lerdahl og Jackendoff (1983) som har utvikla «en detaillert teori ... vedrørende korrespondens mellom musikalsk og kognitiv struktur ... på grundlag av ... en Chomsky-baseret generativ grammatik og en gestaltpsykologisk funderet perceptions-teori» (Nielsen, 1998, s.156). Nielsen siterer Lerdahl og Jackendoff som forklarar ein erfaren lyttar sin musikalske intuisjon på følgande måte:

By this [intuisjonen til ein erfaren lyttar] we mean not just his conscious grasp of musical structure; an acculturated listener need never have studied music. Rather we are referring to the largely unconscious knowledge (the musical 'intuition') that the listener brings to his hearing – a knowledge that enables him to organize and make coherent the surface patterns of pitch, attack, duration, intensity, timbre, and so forth. (Lerdahl og Jackendoff, 1983, s. 3; i Nielsen, 1998, s. 156)

Klafki omtalar kategorial danning som ei dobbelsidig opning mellom objekt og subjekt, ei fysisk og åndeleg røynd opnar seg for personen. Ein annan måte å seie dette på, er at i noko, i det sansa, det vere seg eit musikkstykke eller ein person eller kva som helst, ligg det som eit

potensiale særskilde måtar å sjå/oppfatte/persipere/tolke dette på. Sanseintrykka kan organiserast på særskilde måtar som gjev særskilde meiningar. Gresk er 'gresk' for meg. Kvifor? Fordi eg ikkje er i stand til å organisere lydane i språket i meiningsgjevande kategoriar. Det er inga opning mellom gresk og meg. Gresk som språk er der ope, men eg er atlaten. Språket er der som eit potensielt kunnskapsfelt for meg, og om eg vil kan eg iverksette ei gradvis opning ved å lære meg språket.

Som hjå Wittgenstein må me vere kulturelt innforståtte, «acculturated» (Lerdahl og Jackendoff, 1983, s. 3; i Nielsen 1998, s. 156), i ein estetisk praksis/eit språkspel for å sjå rett. Å skildre den estetiske praksisen/språkspellet et er å skildre kulturen sa Wittgenstein i 1938 (Wittgenstein, 1996, s. 8). Den same trongen for å vere kulturelt innforstått artikulerer Swanwick. Måter å sjå kunstverk på, måtar sanseintrykka vert forma til meiningsmessige storleikar, omgrep eller 'symbolic orders' på ...

... develop within tradition of use, within conventions that give form to thought, making it both possible and shareable. These musical conventions are well-worked analytical frames, not the first intuitive stirrings. (Swanwick, 1994, s. 34)

Initiation into symbolic order is what education is about. (Swanwick, 1994, s. 38)<sup>110</sup>

Hjå Swanwick er primæranalyse analytisk, systematisk og intelligent verksemd *utan* bruk av språksymboliserte omgrep og utan utstrekt trong for språksymboliserte omgrep. «Primary analysis is wordlessly implicit in all musical experience» (ibid., s. 43). Her ser eg likskap med Nielsen sine ars- og scientadimensjonar. Primæranalyse går føre seg i ars-dimensjonen, sekundæranalyse i scientia-dimensjonen. Kategoriane produksjon, reproduksjon og persepsjon hjå Nielsen er primæranalyse, kategoriane interpretasjon<sup>111</sup> og refleksjon er sekundæranalyse.

Ifølge Seashore [(1938)] har musikere ofte fått ord på seg for å være uintelligente. Dette mener han tildels skyldes at musikerne må spesialisere seg i så stor grad at det går ut over den vidare orientering. Musikerne må dessuten leve i en verden av forestillinger og fantasier, mener han, mens resten av befolkningen lever i en verden av fakta og ting. (Jørgensen, 1982a, s. 33)

<sup>110</sup> Eg presenterte dei same sitata i kapitlet om Swanwick. Eg gjentek dei her for å vise likskapen med dei andre kjeldene og av di dei på ein god måte artikulerer kva kjeldene har felles.

<sup>111</sup> Nielsen brukar omgrepet interpretasjon om forståing og tolking av musikk uttrykt i eit anna medium enn musikk, som regel verbalt.

Eg trur ikkje musikarar vert ansett for å vere dummare enn folk flest, og eg trur ikkje at resten av folket lever i ei verd av fakta og ting<sup>112</sup>, men dette sitatet peikar på at kunnskap i musikk, det kunnskapsområdet musikarar er ekspertar på, i stor grad er ikkjeomgrepsleg intelligent kognitiv aktivitet, slik kunnskap er for ein kvar ekspert, skjønnar eller connoisseur.

Bengt Molander siterer i *Kunnskap i handling* (1996) Hubert Dreyfus som skriv at vanleg-vis «*resonerar* en expert inte. Han ägnar sig inte åt *problemlösning*. Han *tänker* inte. Det är det som gör honom til expert. Han gör vad som normalt fungerar och det fungerar, naturligtvis, i normala fall» (Dreyfus, 1990, s. 224; i Molander 1996, s. 46). «Det är bara den som inte är expert som måste analysera och tänka» (Molander 1996, s. 46).

Den primære intuitivt-analytiske kunnskapen gjer jobben sin i handlinga, han viser seg eller vert artikulert i handlinga, og må ikkje naudsynt få språklege merkelappar for å ha verdi og kallast kunnskap. At ein ekspert ikkje tenkjer er ei paradoksal utsegn, dei som ikkje tenkjer så mykje vert ikkje vanlegvis rekna for å vere ekspertar. Eg meiner det er betre å utvide omgrepet tenking til òg å omfatte intelligent verksemd som handsamar omgrep som ikkje er språksymboliserte.

## Tilsynekomsten av kunnskap: 2 Den verbalspråklege uttryksmodusen

Danninga av intuitiv eller fortruleg kunnskap kan på det ikkjepspråklege planet vere meir lovmessig og regelfølgjande, kausal, i måten sanseintrykka vert sortert og organisert på, enn den reflekterte språksymboliserte kunnskapen. Verbalisert refleksiv og analytisk kunnskap er det vorte hevda kan medverke til fridom. Eit slikt synspunkt opnar forordet til Lauvås og Handal si bok *Veiledning og praktisk yrkesteori* (1994 [1990]): «... if a person becomes 'aware' of the theory concerning his behavior, he is no longer bound by it but is free to disobey it» (Howard 1971, s. 31; i Lauvås og Handal, 1994, s. 5). Medvitsgjering med siktemål frigjering er eit hovudmål i kritisk orientert pedagogikk, som hjå brasilianaren Paulo Freire (1921–1997) som tok utgangspunkt i at menneske som er undertrykte har eit lågt medvitsnivå, dei er *domestikerte*, noko som fører med seg at dei finn seg i undertrykkinga (Myhre, 1989, s. 224). Ei overordna målsetting om opplysing og myndiggjering finn me òg hjå Nielsen. Men som Polanyi meiner eg at me i kritiske destruktive analyser kan misse verdiar, meining og heilskap av syne. Dette er den kritiske og den språklege analytiske artikuleringa sitt problem.

<sup>112</sup> Tilsvarande forståinga til Wittgenstein av 'verda' i ungfilosofien, der estetikk, etikk og religion ikkje får plass.

Manglande og svak språkleg artikulering vert eit problem når kunnskap i ikkjeverbale uttrykksmodi i samfunnsmessig samanheng skal argumenterast for, grunnast og legitimerast utafør dei innforståtte krinsane. For å bli forstått og teke på alvor utafør sin innforståtte krins, kan personar verte tvinga til å delta i eit anna og verbalt språkspel enn den i stor grad fortrulege intersubjektive estetiske praksisen som utgjer musikkutøvinga og den musikkpedagogiske verksemda deira. Dei spelar på bortebane, og kan komme til kort. Det dei trur på, brenn for, er sterkt emosjonelt involvert i og som fyller dei, får dei på ingen måte formidla og språkleg artikulert. Før det første av di dei artikulere seg i eit for dei sekundært uttrykksmodus, og for det andre av di samtalepartnarane må gjennom ein lang og møysommeleg fortruleggjeringsprosess for å verkeleg forstå kva det vert snakka om, kva orda viser til. Og om samtalepartnarane hadde vore gjennom ein slik prosess, hadde det ikkje vore naudsynt med argumentasjon, grunngjeving og legitimering.

Problemstillinga med behovet for legitimering i musikkpedagogikk vert peikt på i innleiinga til Øvind Varkøy si bok *Hvorfor musikk - en musikkpedagogisk idéhistorie* (1993). Varkøy viser til Bennett Reimer (1970) som argumenterer for «nødvendigheten av at musikkpedagoger bevisstgjøres i forhold til verdien av sin egen virksomhet» (Varkøy, 1993, s. 12). Dette vert grunngjeve dels med behovet for at musikkpedagoger som profesjonsgruppe treng eit artikulert verdigrunnlag, og dels med rolla eit medvite verdigrunnlag spelar for musikkpedagogen sitt sjølvbilete og praktiske yrkesutøving. Eg forstår artikulert her i tydinga verbal-språkleg artikulert. Trongen for eit språkleg artikulert verdigrunnlag som profesjonell yrkesgruppe kan vere naudsynt av di me som musikkpedagoger inngår i eit større samfunnsmessig samband der verbal *argumentasjon* og ikkje *openberringar* kan synast som dominerande i legitimeringssamanheng.

Om eg personleg skulle få trong for språkleg artikulerte utsegner for å sjå verdien av mi eiga verksemd som musikal og musikkpedagog, som er dominert av nonverbale uttrykksmodi, kunne det skuldast at den i samfunnet dominerande legitimeringsdiskursen er språkleg og argumentativ, og at den (uartikulerte) metafysikken, trua eller verdigrunnlaget i denne diskursen hadde teke bustad i meg. Ein parallell til dette er når ein etnisk minoritet internaliserer den dominerande etniske majoriteten sitt fordomsfulle syn på minoriteten. Menneska i minoriteten kan byrje å forakte seg sjølve og å tvile på verdien av eigen kultur, medlemene kan misse positive sjølvbilete og slutte å vere stolte over eigen kultur. Dei er i så fall påført *skam* seg over å vere kva dei er. Om dette har skjedd, oppstår det trong for å rehabiliterer og/eller vidareutvikle kulturen, men det bør kanskje skje ved hjelp av erkjenningsformer og praksisar knytt til kulturen sine eigne verdiar og tradisjonar, og ikkje som import av (fleire) framande verdsbilete av

religiøs, politisk, teknologisk eller vitenskapleg art. Kulturar og tradisjonar har som elevar og lærarar trong til *å få vere i fred*, trong for tid til eiga bearbeiding, til rom der me kan uttrykke og skape oss sjølve.

Sjølvbiletet og verdiane knytt til mitt personlege virke som musikal og musikkpedagog er ikkje tufta på språkleg artikulerte utsegner, men på openberringar i undervising og musikkutøving. Desse openberringane er knytt til musikalske høgdepunktsopplevingar som utøvar og publikum, til mangeårig kontinuerleg musikalsk erkjenningsglede. Openberringane er knytt til elevar si læring og erkjenningsglede, til deira frydefulle musikkglede åleine og i samspel med andre, til deira rivande, smertefulle, tårefulle og jublende utvikling som utøvarar. Desse erfaringane sett som ein heilskap, sett *sub specie aeternitatis*, er mi musikalske *livsverd*, er det sjølvbiletet mitt, verdigrunnlaget mitt, trua og overtydinga mi som musikkpedagog er tufta på, er det som er meg. Men språkartikulerte utsegner kan *vise* til slike verdier, noko eg i dei siste setningane har prøvd å gjere. Gode forteljingar og døme kan ha kime til openberring i seg, og då kan forteljinga fungere som argument. Eit døme på ikkjeverbal argumentasjon, men argumentasjon i form av *vising* kan vere uttrykksmodi som konsertar, teater og film, slik *Dei mjuke hendene* (1998) av Margreth Olin som vart eit innlegg og argument i eldrepolitikken (Ergo 1998).

Hanken og Johansen (1998) uttrykker noko liknande som Reimer om behovet for språkleg medvitngjering:

For at musikkpedagogen skal kunne fungere som en profesjonell yrkesutøver, er ... en viktig forutsetning at den praktiske yrkesteorien i størst mulig grad gjøres bevisst og artikuleres, slik at den kan utvikle seg til et rasjonelt og verdimesig sammenhengende grunnlag for yrkesutøvelsen». (Hanken og Johansen, 1998, s. 54–55)

Da «kan vi gjøre selvstendige valg og samhandle med kolleger på en pedagogisk vel-begrunnet måte» (ibid. s. 55). Men kanskje kan grunnlaget for yrkesutøvinga òg vere rasjonelt og samanhengande sjølv om dei som utøver yrket ikkje kan verbalisere yrkeskunnskapen sin i utstrekt grad?

### **Praktisk rasjonalitet**

Innafor eit sosialt fellesskap, i musikkundervising, i eit orkester, i eit yrke og i eit handverk, i ein kultur og i ein tradisjon, vert det ofte ikkje språkleg artikulert eit samanhengande grunnlag, verdimesig og på andre område. Deltakarane er innforståtte, og kommunikasjonen er intern,



innvoven i kulturell praksis, og gjev berre meining til dei innforståtte. Eit språkleg uartikulert grunnlag for yrkesutøvinga innan ein tradisjon kan i stor grad vere samanhengande og verte opplevd som meiningsfullt og rasjonelt på eit handlande intuitivt plan, og då forstår eg rasjonell òg som ikkjepspråkleg kognitiv aktivitet. Omgrepet rasjonell tyder at noko er bygd på logisk tenking, at noko er formålstenleg, godt gjennomtenkt, arbeidssparande og praktisk (*Bokmålsordboka, Nynorskordboka*). Men kan det vere godt gjennomtenkt om ikkje tenkinga går for seg i språksymboliserte omgrep?

Ein teknisk rasjonalitet er å nytte teori og reglar, skriv Bengt Molander (1996, s. 138). Men det finst ein annan rasjonalitet som Molander kallar ein praktisk rasjonalitet, og med vising til Thomas Tempte (1982) ein «gestaltande intellektualitet» (Molander, 1996, s. 135). Ein dugande praktisk har, i følgje Donald Schön (1983) som Molander omtalar, i staden for generell teori og generelle lover, eit repertoar av døme, bilete, tolkingar og handlingar. Å sjå noko som noko, seier Schön (1983, s. 138), som Johannessen og Wittgenstein og med referanse til Wittgenstein (1953), er å la ein tidlegare situasjon skape presedens. Situasjonar vert rekna som like, den tidlegare situasjonen er eit mønster og eit førebilete for tolkinga av den nye situasjonen:

Praktikern inte bara 'ser' en situation som en annan, hon handlar som i en annan situation ... et dylik repertoar (av exempel, bilder, tolkningar och handlingar) kan ses som 'basen' för kunskap-i-handling – men delarna förutsätter förstås en helhet. (Molander, 1996, s. 138)

Innhaldet i denne framstillinga er samanfallande med kva Johannessen i Wittgenstein-tolkinga si kallar case-law-prinsippet.

### **Plikta til opplysning og myndiggjering**

I tilhøve til eit kritisk perspektiv, og i høve til kva Nielsen kallar plikta til opplysning og myndiggjering, skil kjeldene seg både eksplisitt og implisitt. Det er nærliggande for meg å forstå opplysning og myndiggjering som basert vurdering av argument. Me skal vere opplyste om aktuelle argument slik at me på eit rasjonelt og fritt grunnlag kan meine og handle. I artikkelen «Et møte med den musiske Wittgenstein» (2000) skil filosofen Arne Næss mellom to ulike verdsoppfatningar:

En vesentlig forskjell er den mellom verdensanskuelser *uten* påstander, og verdensoppfatninger som sett av (hypotetiske) forskningsmessig prøvbare påstander. ... Det mest innflytelsesrike medlem av Wienerkretsen ... Rudolf Carnap ... la vekt på argumentasjon for og imot (*pro et contra dicere*). Hva Wittgenstein ville vise var av en slik art at det ikke krevde argumentasjon. ... Wittgensteins filosofi ... er, som sagt, en aktivitet, og inneholder ikke påstander. (Næss, 2000, s. 4)

Somme verdsoppfatningar er kjenneteikna av *vising*, andre av *argumentasjon*. Johannessen og Wittgenstein som kjelder tolkar eg som at filosofi er ein praksis som skal vise fram innsikter, det er ikkje argumentasjon og drøftingar i form av sterke og svake sider ved påstandar i framstillinga. Innsikter kjem fram intransitivt gjennom vising, og ikkje gjennom argumentasjon. Såleis finn eg ikkje eksplisitt eit kritisk siktemål hjå Wittgenstein eller Johannessen. Argumentasjon vert meiningslaust, av di kunnskapen ikkje er i form av (hypotetiske) påstandar, men i form av innsikter eller openberringar. Har me erfart innsikter og openberringar så har me erfart dei, dei er genuine og sanne for dei som har hatt opplevingane. Å sjå ei innsikt som ein påstand som skal drøftast kan vere meiningslaust, akkurat som forklaringa av ein vits me allereie har forstått er meiningslaust. Eg ser ikkje eit eksplisitt kritisk og argumentativt perspektiv som kompatibelt med verdsoppfatninga i filosofien til Wittgenstein.

Polanyi søkjer òg å vise innsikter ved å bruke døme, men er òg argumenterande i forma, han kjem med påstandar og byggjer under desse med vising til ulike kjelder, og argumenterer for at destruktive analyser og manglande forståing av kva kunnskap er fører til meiningsløyse. Det er lett å sjå Polanyi som ideologisk, elitær og konservativ. Han seier at me skal underkaste oss autoritetar og tradisjon for å få tilgang til kunnskap, og samfunnet skal respektere (og finansiere) eliten. Me må dessutan tru for at me skal lære, og sidan me ikkje har kunnskapen før me har lært han, ber dette i seg meir eller mindre blind tiltru, med dei farar det kan medføre. Desse synspunkta kan sjå ut til å stå i kontrast til Nielsen si overordna norm om «forpligtelsen til opplysning og myndighed» (Jank og Meyer, 1991, s. 77; i Nielsen, 1998, s. 19).

I framstillinga av musikk som mangespektra meiningsunivers, viser Nielsen kva musikk kan være. Han er gjennomført drøftande i forma, det vert kontinuerleg vege for og imot. Når det gjeld musikk som fag i skulen, vert for sterk eller for svak scientia-dimensjon, det vil seie den verbale dimensjonen, sett som uheldig. Han tilrår korkje tørr teori eller hovudlaus musisering.

Det eg har nytta av Swanwick forstår eg òg som ein blanding av vising og drøfting, men med tyngdepunkt i vising. Då tenkjer eg på hans fenomenologiske framstilling av *In the South*. Swanwick skriv at han tar utgangspunkt i musikken sjølv, «rather than pre-arranged issues

extant in the existing literature about musical knowledge» (Swanwick, 1994, s. 3). Swanwick ynskjer å innlemme i og vise fram den musikalske verda, ikkje å kritisk drøfte ho.

Kva då med plikta til opplysning og myndiggjering, som eg som Nielsen ser som ei grunnleggjande overordna norm for musikkpedagogisk verksemd? Kan det vere motsetnader mellom å oppretthalde og fostre elevane si opplysning og myndiggjering og det å ivareta musikkfaget sine spesifikke nonverbale uttrykksmodi? Eg trur elevar som beundrar, ser opp til og respekterer faget læraren representerer og læraren som person, har betre føresetnader for å lære enn elevar som ikkje *trur* på læraren sin. Kan myndiggjering og opplysning føre til manglande *tru*, noko som i følge Polanyi fører til manglande læring? Og om så er tilfelle, står *tru* i motsetnad til opplysning og myndiggjering?

Eg ser òg at lærarar som beundrar, ser opp til og respekterer *elevane* som person og eleven sin kunnskap, har betre føresetnader for å både lære eleven og seg sjølv noko, enn om læraren ser eleven og faget på ein mindre optimistisk måte. Dette prøver lærarutdanninga å formidle, men læraren si erfaring i skule og samfunn kommuniserer i mindre grad *tru* på læraren no enn før. Kanskje fører det til at lærarane òg trur mindre på seg sjølv, at samfunnet sitt syn vert internalisert i dei? Og om læraren ikkje har *tru* på seg sjølv eller kunnskapen, vil kanskje ikkje elevane og samfunnet heller ha det? Og om elevane ikkje trur på læraren og kunnskapen, så vil dei kanskje ikkje lære?

Kva er opplysning og myndiggjering? Er det å snakke, diskutere, drøfte, vege for og imot, argumentere? Er det slik innsikter vert vunne? I verbale debatter, til dømes politiske, kan det av og til sjå ut som om partane er låste. Ingen høyrer etter og ingen lærer, alle er ute etter å finne argument for ei på førehand fasttømra oppfatning. Argumenta verkar ikkje, det er eit retorisk spel, partane har si *tru*, og denne er basert på ei ikkjeverbal innsikt. Difor bit ikkje argumenta. Rudolf Carnap si ‘overvinnelse av metafysikken’<sup>113</sup> resulterte i at han sat att med ei verdsoppfatning av påstandar som kan argumenterast. Argumentasjon for og imot er allment etablert i samfunnet, og heilt ned i barnehagen vert det drøfta og argumentert som ledd i dei demokrati og konfliktløysing. Kva skal til for at eit argument skal endre ei oppfatning? Det finn stad først når argumentet set i verk eller openberrar ein ny innsikt, når argumentet fungerer som kva Johannessen kallar ‘oppmerksomhetsdirigerende gester’, Polanyi ‘clues and tools’ og Swanwick ‘hint’. Ei slik innsikt er uutseieleg, orda i argumentet kan berre vise til ho. Intransitiv forståing er eit fellestrekk for både språklege og estetiske innsikter (Johannessen, 1989). Då vert skilnaden mellom ei verdsoppfatning av påstandar og ein verdsoppfatning av innsikter

<sup>113</sup> Næss (2000) refererer til *Metafysikkens overvinnelse ved logisk analyse av språket* (Carnap, 1932).

ikkje naudsynt så stor. Eit argument fyller oppgåva som argument, verkar, berre når det evnar å vise ei innsikt.

Og når me skal argumentere for estetiske innsikter må me gjere det med estetiske argument. Og kva kjenneteiknar dei estetiske innsiktene? Dei artikulerer seg i nonverbale uttrykksmodi. Den nonverbale artikulasjonen, i musikkutøvinga spelninga og synginga, viser fram innsikter, mens det i verbale uttrykksformer er orda som viser til uutseielege innsikter. Om eg som lærar skal ivaretake plikta til opplysning og myndiggjering i musikkopplæringa, så vel eg å leggje vekt på dei spesifikt musikalske argumenta. Dette er argument som vert artikulert i musikkutøving, og kan, om eg er heldig, *vis*e seg for eleven som ei uutseieleg innsikt.

Kva vil det vere å medverke til opplysning og myndiggjering i musikkutøving? Det vil vere å medverke til at kva musikkutøving kan vere opnar seg for eleven, det vil vere å gjere henne fortruleg med musikkutøving, å lære han å skilje mellom nyansar, å lære han å spele og synge slik at han er fri til å uttrykke seg musikalsk, åleine og saman med andre. Opplysning og myndiggjering i musikkutøving er å lære elevane å spele og synge. Argumentasjonen i opplæringa og læraren si oppgåve er å vise frigjerande og myndiggjerande kunnskap eller innsikter fram for eleven. Kunnskap kan gjere fri og kunnskap kan vere makt, òg når det gjeld kunnskap i musikkutøving som artikulerer seg i nonverbale uttrykksmodi.

## 9. AVSLUTNING

### Nokre tankar kring arbeidet

Dette har vore ei teksttolkande framstilling der eg har freista å gje meiningsfylte skildringar av kunnskap i musikkutøving. Eg skal ikkje gje meg inn på ei oppsummering, men kort nemne nokre tankar kring arbeidet.

Kjeldene mine har vist seg å kunne tolkast som svært samanfallande, på fleire måtar enn eg eksplisitt har vist i 8. kapittel. Synet på *læring* er svært likt hjå Wittgenstein, Polanyi og til dels Swanwick. Dette ser eg om eg samanliknar «Læring av aspektsjåing: Samanlikning og godtaking» i 4. kapittel, «Imitasjon og tillit» i 5. kapittel, og «Læring av fortruleg kunnskap» i 7. kapittel.

Korleis læreprosessar går for seg, augneblinken der me innser noko eller klarar å gjere noko, aha-opplevinga der lyset går opp for oss, når me forstår samanhengen i lesing av visse rytmefigurar, når me vert merksame på ein særskilt nyanse i klangen eller uttrykket vårt, eller når me opplever at stemmeklangen opnar seg, har eg hjå Polanyi kalla *tame*. Kant har dukka opp undervegs i kjeldene med sine mentale avdelingar, mellom dei dømmekrafta. Eg ser likskapar mellom storleikane *dømmekraft* hjå Kant, *tame* ('skill') hjå Polanyi, og evne til *kategorial danning* hjå Klafki og *primær- og sekundæranalyse* hjå Swanwick. I eit biologisk perspektiv vil desse omgrepa vere hypotetiske konstruksjonar me nyttar i omtale av prosessar der hjerneaktivitet inngår.

Kva som vert att som 'det som ikkje kan skildrast' hjå Polanyi er mentale slutningsprosessar, frå eit biologisk synspunkt kva som føregår i og mellom hjernecellene våre og resten av kroppen og verda. Kva det vil seie å vere medviten er i naturvitskapleg analytisk forstand eit mysterium.

Eg har skrivne mykje om omgrep og forståing som noko me kan ha utan at kunnskapen er språksymbolisert. I nyare hjerneforskning veit me at ulike delar av hjernen er knytt til språk, matematikk, musikk og andre erfaringsområde. Å tale om medvit og undermedvit er kanskje for snevert? Kanskje har me ei rad former for medvit? Eg har sett bilete av hjernar som lyser ulike stader alt etter kva personen aktiviserer seg med. Om eit omgrep er ord pluss omgrepsinnhald, kan det då vere slik at ordet er lagra i ein del av hjernen (språksenteret) og omgrepsinnhaldet er lagra i ein anna del av hjernen, avhengig av kva type kunnskap ordet symboliserer? Og når me 'har det på tunga', er det då fysiske/elektriske koplingar mellom delar i hjernen som ikkje lukkast?

Dei mange likskapane mellom kjeldene kan òg skuldast at eg har lest inn mine egne fordommar i kjeldene, slik at eg meir har spegla meg sjølv enn å tolke kjeldene. Samanfallet kan skuldast at eg har leita etter utsegner som samsvarar med mi innforståtte oppfatning av kunnskap i musikkutøving, og at eg såleis ikkje har vore 'tru' mot kjeldene.

Men tekstane eg har møtt har fått meining i høve til kva dei har sagt meg i livsverda mi her og no. Dei har hjelpt meg i forsøket på å seie noko om kunnskap i musikkutøving. Måten eg forstår musikkutøving på har vorten endra, eg har fått mange ord og modellar, *haldepunkt* og metaforar, på kva som finn stad i musikkutøving, arbeidet har gjeve meiningsfylte skildringar av korleis kunnskap i musikkutøving kjem i stand, artar seg, vert verdsett og kommunisert. Eg kjenner at eg har eit betre og sikrare verbalt grunnlag for å drive musikkpedagogisk verksemd, og då skal eg i følgje Polanyi òg ha eit betre og sikrare grunnlag for praktisk musikkpedagogisk verksemd, sidan «our mute abilities keep growing in the very exercise of our articulate powers» (Polanyi, 1958, s. 70).

Forståingsmodellane til kjeldene mine er for meg truverdige i høve til erfaringane mine som musikal og instrumentalpedagog, kjeldene har gjeve meg noko av det eg ville ha, dei har sett ord på kunnskap i musikkutøving.

Samanfallet mellom kjeldene kan òg skuldast at kjeldene er på sporet av det same, at det er mogeleg å verbalisere kunnskap i musikkutøving i større grad enn det som er vanleg i dag, og at vi kan gjere dette utan å tape det viktige av syne i tal og detaljar, utan å misse den avgjerande kunnskapen i dei djupare laga.

Om ynskjeleg kan dette arbeidet verte sett som ei rad hypotesar, som innafor eit anna vitenskapsideal kan testast og vidareutviklast empirisk. Ei hovudhypotese er eksistensen av nonverbal rasjonalitet i musikkutøving. Ein veg å gå vidare hadde vore å teste ut ei slik hypotese i ei empirisk undersøking. Eit anna fenomen som arbeidet har gjort tydeleg for meg er korleis språkbruk inngår i faktisk musikkpedagogisk verksemd. Korleis er til dømes faktisk bruk av

---

verbalspråk hjå røynde instrumental- og vokalpedagogar? Og kva rolle spelar denne språkbruken i høve til undervisningssituasjonen som heilskap? For å få systematisert og verbalisert slik kunnskap må me gå inn i den instrumental- og vokalpedagogiske undervisningssituasjonen, medvitne om at delane konstituerer heilskapen.

Til slutt vender eg merksemda mot undervising og elevar. Inspirert av problema Nielsen nemner angående musikkutøving som innhald i 'musisk' musikkundervising, nærare bestemt problema i praktisk realisering av den musiske dimensjonen, skisserer eg nokre normative synspunkt på instrumental- og vokalundervising som artikulerer korleis problema Nielsen nemner kan motverkast i ei *lukkeleg* realisering av ein musisk instrumentaldidaktikk.

Dette er ikkje meint som ei oppsummering. Eg kunne plassert framstillinga i kapitlet om Nielsen, men eg vel å skrive meg ut av arbeidet slik eg skreiv meg inn, med tankane retta mot den praktiske musikkpedagogiske verksemda, der kunnskap i song og spel kjem i stand, vert verdsett og kommunisert.

**Skisse til ein musisk instrumentaldidaktikk:**

*Ansvarsområdet og rolla til læraren må avklarast og avgrensast.* Dette er ei aktuell problemstilling i instrumental- og vokalopplæring. Mange ulike mål, metodar og moglege innhald kan stå til rådvelde. Skal me drive med allmenn musikaliserings med brei tilnærming eller med spesialisering? For å skape tryggleik, meining og motivasjon i ein undervisningssituasjon må involverte partar, ut i frå sine føresetnader og på sitt vis, ha klart for seg kva som er målet med verksemda. Forventingar må verte artikulerte og avklara. Eit døme på manglande avklaring er ein instrumentallærer som meir eller mindre medvite underviser eleven som om det var starten på ei musikarkarriere tilsvarande læraren si, mens eleven har meld seg inn i musikkskulen ut i frå nyfikne og eit avgrensa tidsperspektiv. – *Når er dette kurset slutt?* kan eleven spørje, utan tanke på at læraren har pensa han inn på eit livlangt prosjekt der den musikalske meininga for eleven har forsvunne i instrumentaltekniske detaljar.

*Det musikalske innhaldet skal ha høg kvalitet. Me skal arbeide med den ekte musikkverda, ikkje lage ei eiga musikkpedagogisk ‘mus-i-mur’-verd.* Populært sagt tyder dette at me skal streve etter å bruke god musikk i instrumentalundervisninga. Kva som er god musikk er eit omdiskutert emne. Det er kanskje enklare å skape semje om kva som er dårleg musikk? Det som ligg nært å tenkje på er musikk komponert for særskilde musikkpedagogiske formål. Dette er ofte etydar og øvingar som er laga med ikkje-estetiske siktemål for å utvikle ei instrumentalteknisk eller noteteoretisk tæme, kva Bjørkvold kallar «Musikken som forsvant – Om ‘mus-i-mur’ i musikkpedagogikken» (Bjørkvold 1989, s. 216).<sup>114</sup> Systematiserte læreverk kan verte forstått som basert på ei syntaktisk og semantisk kunnskapsoppfatning, der den pragmatiske dimensjonen i musikkutøvinga som estetisk praksis kan verte neglisjert. Og det er ikkje så rart at om denne dimensjonen får liten plass. Han artikulerer seg i nonverbale uttryksmodi. Han står ikkje i boka. Ein annan sjanger som det ofte vert reist innvendingar mot er forenkla arrangement som gjer at musikkstykkja ikkje kjem til sin rett. Dette tyder ikkje at eg vil

---

<sup>114</sup> Bjørkvold, som vert knytt til det musiske, har samanfallande synspunkt med kritikken som vart brukt mot det musiske. Dette skuldast at Nielsen kritiserer realiseringa av den musiske posisjonen, og ikkje idégrunlaget. Dessutan er kritikken til Nielsen retta mot den musiske posisjonen slik han framsto i mellomkrigstida og ikkje mot Bjørkvold.



tilrå teoretisk verkanalyse på høgt nivå, men at me skal vise flid i utval av musikkstykke og songar. Songar som *treff* elevane og som har eksemplarisk danningspotensiale.

*Den musikalske framføringa skal ha kvalitet.* Kvalitet må her verte forstått som musikkfagleg kvalitet innafor kulturetablerte normer. Uansett sjanger og på eitkvart nivå skal opplæringa sikte mot å realisere den aktuelle musikkutøvinga sine musikkestetiske ideal. Dette vert artikulert i «Fagdidaktikk på grunnlag av basisfag» (Nielsen, 1998, s. 36) og i «Vitenskapssentrert læreplantenking i musikkpedagogikken» (Hanken og Johansen, 1998, s. 217). Og basisfaget og 'vitskapen' i musikkutøving er den normative estetiske praksisen musikkutøvinga er, historisk og kulturelt.

*Aktivitet og kreativitet i seg sjølv er ikkje nok.* Dette står i motsetnad til kva Hanken og Johansen (1998) i ei kategorisering av ulike syn på musikk som undervisingsfag rubriserer som 'musikk som trivselsfag'. I 'musikk som trivselsfag' vert det «i mindre grad [fokusert] på prestasjoner, kvalitet og mestring, og man vil ikke la musikalske krav gå på bekostning av trivselen» (ibid., s. 176). Eg ser det omvendt, det er musikkfagleg kvalitet som er målet og som i det lange løp i ei vellukka *musikkpedagogisk* verksemd kan verte karakterisert som trivsel. Dei som opplever erkjenningsglede, dei som lærer, som veks og utviklar seg harmonisk, dei trivst.

*Musikken sjølv skal vere i fokus.* Opplæring i musikkutøving skal ha innhaldskategorien som overordna didaktisk kategori. I eit kor skal dermed den overordna målsettinga vere musikkfagleg og ikkje til dømes sosial. Dette tyder ikkje at sosiale omsyn ikkje skal takast, og at kor på eit lågt nivå med variabelt oppmøte ikkje har verdi. Det tyder at for kordirigenten skal han, uansett føresetnader, streve mot å auke den musikalske erkjenningsgleda til medlemmene og skape så høg musikalsk kvalitet som mogeleg innafor dei mål og rammer som er avklara. Sjølv om koret ikkje ynskjer å vere eit elitekor, det ynskjer å vere opent for alle og ikkje stiller strenge krav til frammøte, så har dei venteleg korøvingar leia av ein dirigent. Då dei likevel er der for (òg) å synge, er det korleiaren si oppgåve å skape musikalsk kvalitet, å få dei til å strekke seg i høve til sine føresetnader, å skape musikalsk erkjenning, å la dei erfare fascinasjonen som oppstår når me syng tersen i ein heilt rein durakkord, å la dei oppleve den musikalske spenninga som oppstår ved å binde saman to fraser i ein julesong. Dette er det faglege imperativ, som kan gjerast gjeldande uavhengig av menneskelege føresetnader og

hemmande rammefaktorar. Det ber i seg at med den svakaste fersking skal ein ikkje vere glad med stillstand og skulde på svake elevføresetnader eller manglande motivasjon. Å klare å spele ein kjent og kjær song med ein finger på pianoet, med berre rette tonar og fin flyt og frasering, mens læraren akkompagnerer med bass og akkordar, etter fleire år med pianoundervising, vil seie å sette musikken sjølv i sentrum. Klarar eleven berre å produsere ein tone på messinginstrumentet sitt etter fleire år, ta han med i bluessamspel der tonen hans utgjer kvinten i tonika, grunntonen i dominanten og oversekunden/nonen i subdominanten, og dermed passar inn heile vegen, og legg vekt på å spele tonen bestemt og tøft, med *gruv*, saman med trommer og bass. Eleven vil umedvite i samspelet ane musikalske innsikter, samstundes som han er sosialt integrert. *Og nett då, når me forstår musikken innanfrå, ut i frå eigenarten til musikken, vil den pedagogiske verksemda fungere allmenndannande, og den overordna norma om opplysning og myndiggjering er ivareteken.*





## REFERANSAR

- Abel, Karl-Otto (1972) Communication and the foundations of the humanities. *Acta Sociologica* nr. 1, s. 7–26.
- Adorno, Theodor W. (1956/1973) Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie. I *Gesammelte Schriften band 14*. Vandenhoeck & Ruprecht, Frankfurt a. M..
- Adorno, Theodor W. (1987) *Minima Moralia*. Modtryk, København.
- Alperson, Philip A. (1991) What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education* vol. 25 nr. 3, s. 215–242.
- Alvesson, Mats og Kaj Sköldberg (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Andreasen, Mogens Wentzel (1979) *Om musikalsk fagdidaktik*. Wilhelm Hansen. Københa
- Aristoteles (350 f. Kr./1967) *Poetics*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Aristoteles, Jostein Børtnes og Sam Ledsaak (350 f. Kr./1989) *Om diktetekunsten. Aristoteles*. Dreyer, Oslo.
- Arnheim, Rudolf (1954) *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press, Berkeley.
- Bartley, W. W. III (1973) *Wittgenstein*. J. B. Lippincott, Philadelphia.
- Bastian, Peter (1988) *Inn i musikken. En bok om musikk og bevissthet*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Beardsley, Monroe C. (1966/1975) *Aesthetics from Classical Greece to the Present*. Alabama University press, Tuscaloosa/London.
- Benestad, Finn (1976) *Musikk og tanke*. Aschehoug, Oslo.
- Berge, Sigurd (1973) *Lydforming*. Gyldendal, Oslo.
- Best, David (1989) Feeling and reason in the arts. The rationality of feeling. I Peter Abbs red. *The Symbolic Order. A Contemporary Reader on the Arts Debate*. Falmer Press, London.
- Bibelen. Den heilage skrifter. Det gamle og det nye testamentet.* (/1985) Det norske bibelselskap, Oslo.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1989) *Det musiske menneske*. Freidig Forlag, Oslo.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1995) *Når øyeblikket synger. Om det musiske i mennesker. Med Afrika som speil*. Freidig Forlag, Oslo.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1998) *Skilpaddens sang*. Freidig Forlag, Oslo.
- Blacking, John (1984) Versus Gradus Novus Ad Parnassum Musicum. Exemplum Africanum. I David P. McAllester mfl. *Becoming human through music. The Wesleyan Symposium on the Perspectives of Social Anthropology in the Teaching and Learning of Music*. Connecticut, USA.
- Blocker, H. Gene (1979) *Philosophy of Art*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Bloom, Benjamin S. mfl. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Bloom, Harold (1994) *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. Harcourt Brace, New York.

- Bokmålsordboka.* (2000) Universitetet i Oslo. Dokumentasjonsprosjektet og Seksjon for leksikografi og målføregransking. <<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>>
- Bollnow, Otto Friedrich (1976) *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers' Forlag, København.
- Bowman, Wayne D. (1998) *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford University Press, Oxford.
- Brown, Richard Harvey (1977) *A Poetic for Sociology. Toward a Logic of Discovery for the Human Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bruner, Jerome S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, Cambridge Mass..
- Bruner, Jerome S. (1972) *The Relevance of Education*. Penguin, Harmondsworth.
- Budd, Malcolm (1989/1991) *Wittgenstein's Philosophy of Psychology*. Routledge, London og New York.
- Burke, Edmund (1780/1986) *Reflections on the Revolution in France*. Penguin, Harmondsworth.
- Butterworth, Brian (1999) *The Mathematical Brain*. Macmillan, London.
- Bygdås, Arne Lindseth og Mona Skaret (1999) *Fra intellektuell kapital til kunnskaping*. SINTEF Teknologiledelse, Avd. for kunnskap og strategi.
- Carroll, Lewis (1888/1999) *Alice i Eventyrland*. Aschehoug & Co (W. Nygård), Oslo.
- Chomsky, Noam (1957) *Syntactic Structures*. Mouton, Haag.
- Croce, Benedetto (1902/1972) *Aesthetic. As Science of Expression and General Linguistic*. Peter Owen, London.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975) *Beyond Boredom and Anxiety*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990) *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.
- Dahl, Torbjørn (1962) *Blokkfløyta og jeg*. Musikk-Huset, Oslo.
- Dale, Erling Lars (1990) *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Dale, Erling Lars (1993) *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Dewey, John (1934/1958) *Art as experience*. Capricorn, New York.
- Dreyfus, Hubert (1990) Is Socrates to Blame for Cognitivism? I Bo Gøranson og Magnus Florin red. *Artificial intelligence, Culture and Language. On Education and Work*. Springer, London.
- Eckblad, Gudrun Fleischer (1979) Spontanmotivasjon -et viktig fenomen for psykologisk teori og i dagliglivet? *Nordisk Psykologi* nr. 31, s. 30–41.
- Eliot, T. S. (1922) *The Waste Land*. Boni and Liveright, New York.
- Eliot, T. S. (1932) *Selected Essays*. Faber & Faber, London.
- Eliot, T. S. og Paal Brekke (1949) *Det golve landet og andre dikt*. Aschehoug, Oslo.
- Elliott, David J. (1995) *Music matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press, Oxford.
- Encyclopædia Britannica Online.* (2000) Encyclopædia Britannica Incorporated. <<http://www.search.eb.com/>>
- Engelmann, Paul (1967) *Letters from Ludwig Wittgenstein. With a Memoir*. Blackwell,

- Oxford.
- Ergo, Thomas (1998) AUF-politiker tok til tårene. *Dagbladet* 27. august.
- Eriksen, Trond Berg (1986) Romantikens kunstmytologi. I *Den usynlige død og andre essays*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Euklid (ca. 300 f. Kr./1956) *The Thirteen Books of Euclid's Elements*. Dover, New York.
- Fredriksson, Gunnar (1994) *Wittgenstein*. Oktober Forlag, Oslo.
- Gadamer (1960/1989) *Truth and Method*. Sheed & Ward, London.
- Ganer, Karen Marie og Anne-Kari Skardhamar (1994) *Kunnskap i kunstfag? Musikk, billedkunst og litteratur i grunnskolen*. Bislet høgskolesenter, Oslo.
- Gleitman, Henry (1986) *Psychology*. W.W. Norton & Company, New York og London.
- Goodman, Nelson (1984) Kunst og erkendelse. I Jørgen Dehs red. *Æstetiske teorier*. Odense Universitetsforlag, Odense.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990) *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget AS, Oslo.
- Göranzon, Bo (1990) *Det praktiska intellektet*. Carlsson bokforlag, Stockholm.
- Habermas, Jürgen (1969) *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal, Oslo.
- Hanken, Ingrid Maria og Geir Johansen (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Hargreaves, David J. (1986/1992) *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hargrove, Eugene (1980) Wittgenstein, Bartley, and the Glöckel School reform. *History of Philosophy* nr. 17, s. 453–461.
- Heaton, John og Judy Groves (1998) *Wittgenstein for begynnere*. Bracan Forlag, Nærhaven.
- Hebb, Donald Olding (1949) *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. John Wiley, New York.
- Heidegger, Martin (1927/1981) *Varat och tiden*. Doxa, Lund.
- Heidegger, Martin (1959) *An Introduction to Metaphysics*. Yale University Press, New Haven.
- Heidegger, Martin (1960) The Origin of the Work of Art. Utdrag. I *Filosofisk estetikk*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Hempel, Carl G. (1949) Geometry and Empirical Science. I Herbert Feigl og Wilfrid Sellars red. *Readings in Philosophical Analysis*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Hesse, Herman (1927/1975) *Steppeulven*. Gyldendal, Oslo.
- Hesse, Herman (1943/1972) *The Glass Bead Game*. Penguin, Harmondsworth.
- Hester, Marcus B. (1967) *The Meaning of Poetic Metaphor. An analysis in the light of Wittgenstein's claim that meaning is use*. Mouton, Haag.
- Hilgard, Ernest R. (1948) *Theories of Learning*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Holgernes, Bjørn (uten år) Interpretative kommentarer til Heideggers The Origin of the Work of Art. I *Filosofisk estetikk*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Hornby, A. S. mfl. (1974) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford University Press, London.
- Howard, Nigel (1971) *Paradoxes of rationality. Theory of metagames and political behavior*. M.I.T. Press, Cambridge Mass..
- Hume, David (1757) Of the Standard of Taste. I Alasdair MacIntyre (1965) *Hume's Ethical*

- Writings*. Collier-MacMillan, London.
- Ibsen, Henrik (1867) *Peer Gynt. Et dramatisk digt*. Gyldendalske Boghandel, København.
- Imsen, Gunn (1997) *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Imsen, Gunn (1998) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Janik, Allan (1996) *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium, Stockholm/Stehag.
- Janik, Allan og Stephen Toulman (1973) *Wittgenstein's Vienna*. Touchstone, New York.
- Jank, Werner og Hilbert Meyer (1991) *Didaktische Modelle*. Cornelson Scriptor, Frankfurt a. M..
- Johannessen, Kjell S. (1984) *Kunst, språk og estetisk praksis*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Johannessen, Kjell S. (1989) Intransitiv forståelse - en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein? I Kjell S. Johannessen og Bertil Rolf (1989) *Om tyst kunnskap. Två artiklar*. Didaktisk forskning i Uppsala nr. 7, Uppsala Universitet, Centrum för didaktik, Uppsala.
- Johannessen, Kjell S. (1990) Wittgenstein og estetikken. I Steen Brock og Hans-Jørgen Schanz red. *Imod forstandens forhekselse*. Århus, Modtryk forlag.
- Johannessen, Kjell S. (1992) Polanyi och den tysta kunnskapen. I *Dialoger* nr. 22/23, s. 93–101.
- Johannessen, Kjell S. (1994) *Wittgensteins senfilosofi. En skisse av noen hovedtrekk*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Johannessen, Kjell S. (1996) *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Sigma Forlag, Bergen.
- Johannessen, Kjell S. (1997) *Begrepsdannelsens uhåndterlige mangfold. Noen pragmatisk-konstitutive betraktninger omkring begrepets natur og mulige strategier for dannelse av nye begreper*. Filosofisk institutts skriftserie, Universitetet i Bergen.
- Johannessen, Kjell S. (1998) Wittgenstein og estetikken. I *Filosofisk Estetikk*. Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Johannessen, Kjell S. (1999) *Praxis och tyst kunnande*. Dialoger, Stockholm.
- Jørgensen, Harald (1982a) *Fire musikalitetstrier*. Aschehoug, Oslo.
- Jørgensen, Harald (1982b) *Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Aschehoug, Oslo.
- Jørgensen, Harald (1988) *Musikkopplevelsens psykologi*. Norsk Musikkforlag, Oslo.
- Kant, Immanuel (1790/1995) *Kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag, Oslo.
- Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998) *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo.
- Kjerschow, Peder Christian (1988) *Schopenhauer om musikken*. Aschehoug, Oslo.  
Innledning, tekstutvalg og oversettelse ved P. C. Kjerschow.
- Klafki (1959/1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København.
- Kristeller, Oskar (1951) The Modern Systems of the Arts. I *Filosofisk estetikk*. Filosofisk



- institutt, Universitetet i Bergen.
- Krogh, Thomas mfl. (1999) *Historie, forståelse og fortolkning. De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Kuhn, Thomas (1962/1968) *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press, Chicago.
- Köhler, Wolfgang (1927) *The Mentality of Apes*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Langer, Susanne (1953) *Feeling and Form*. Charles Scribner, New York.
- Larsen, Carl Aage (1973) *Dannelsesteorier og kriterier for valg af undervisningsinhold*. Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (1990/1994) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Lerdahl, Fred og Ray Jackendoff (1983) *A Generative Theory of Tonal Music*. M.I.T. Press, Cambridge Mass..
- Levi, Edward (1948) *An Introduction to Legal Reasoning*. University of Chicago Press, Chicago & London.
- Løgstrup, K. E. (1965) *Kants Æstetik*. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag, København.
- Maslow, Abraham (1973) *The Farther Reaches of Human Nature*. Penguin, London.
- Maslow, Abraham (1954) *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. (2000) Merriam-Webster Incorporated.  
<<http://www.m-w.com/>>
- Molander, Bengt (1996) *Kunnskap i handling*. Daidalos, Göteborg.
- Musil, Robert (1940-1943/1970) *Der Mann ohne Eigenschaften*. Rowholt, Hamburg.
- Myhre, Reidar (1989) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Neuweg, Georg Hans (1999) *Könnerschaft und Implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Waxman Verlag, Münster.
- Nielsen, Frede V. (1974) Det hvide land. Om grundlaget for en musikdidaktik. *Uddannelse* nr. 6, s. 320–334.
- Nielsen, Frede V. (1983) *Oplevelse av musikalsk spænding*. Akademisk Forlag, København.
- Nielsen, Frede V. (1988) Musik som mangespektret meningsunivers. Konsekvenser for pædagogisk og analytisk virksomhed. I Frede V. Nielsen og Orla Vinther red. *Musik. Oplevelse, analyse og formidling*. Edition Egtved, Egtved.
- Nielsen, Frede V. (1994) *Almen Musikdidaktik*. Christian Ejlers' Forlag, København.
- Nielsen, Frede V. (1998) *Almen Musikdidaktik*. Akademisk Forlag, København.
- Nynorskordboka*. (2000) Universitetet i Oslo. Dokumentasjonsprosjektet og Seksjon for leksikografi og målføregransking. <<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>>
- Nordenstam, Tore (1983) Ett pragmatisk perspektiv på datautvecklingen. I Bo Gøranzon red. *Datautvecklingens filosofi. Tyst kunnskap och ny teknik*. Carlsson & Jönsson, Stockholm.
- Nordenstam, Tore (1996) *Fra kunst til vitenskap. Humanvitenskapenes grunnlag i historisk perspektiv*. Sigma Forlag, Bergen.
- Næss, Arne (1975/1996) *En del elementære logiske emner*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Næss, Arne (2000) Et møte med den musiske Wittgenstein. *Samtiden* nr. 4, s. 2–16.
- Olin, Margreth (1998) *Dei mjuke hendene*. Sandrew Metronome Video, Oslo.

- Olseng, Ingrid (1994) Musikkskolen - en profesjonell skole? *Musikk og skole* nr. 5, s. 33–35.
- Osa, Tom (1997) Kunnskap i musikkutøving. Paperpresentasjon på Lærerutdanningsrådets forskersymposium i Trondheim.
- Osa, Tom (2000) Om kunnskap i kunst som å sjå noko som noko. *Arabesk* nr. 1, s. 36–39.
- Panzarella, R. (1980) The phenomenology of aesthetic peak experience. *Journal of Humanistic psychology* vol. 20 nr. 1, s. 69–85.
- Paynter, John (1972) *Hear and now. An introduction to modern music in school*. Universal Edition, London.
- Paynter, John (1974) *Lytt på nytt. Skapende aktiviteter og nyere musikk*. Norsk Musikkforlag, Oslo.
- Pears, David (1994) Wittgenstein. I Jonathan Dancy og Ernest Sosa red. *A Companion to Epistemology*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Peters, Michael og James Marshall (1999) *Wittgenstein. Philosophy, postmodernism, pedagogy*. Bergin & Garvey, London.
- Piaget, Jean (1950) *Psychology of Intelligence*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Pirsig, Robert M. (1974) *Zen and the Art of motorcycle Maintenance. An Inquiry Into Values*. William Morrow, New York.
- Pirsig, Robert M. (1974/1994) *Zen og kunsten å vedlikeholde en motorsykkel. En undersøkelse av verdier*. Oslo, Pax Forlag, Oslo.
- Polanyi, Michael (1946/1964) *Science, Faith and Society*. University of Chicago Press, Chicago og London.
- Polanyi, Michael (1958/1962) *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Polanyi (1967/2000) *Den tause dimensjonen*. Spartacus, Oslo.
- Polanyi, Michael (1967) *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Polanyi, Michael (1969) *Knowing and Being. Essays*. Routledge, London.
- Polanyi, Michael og Harry Prosch (1975) *Meaning*. University of Chicago Press, Chicago.
- Puddefoot, John C. (1996) Michael Polanyi. Life, aims and methods. Language and education. Mind and body. Paperpresentasjoner ved Oxford Extra-mural Departement Philosophy Conference.
- Reid, Louis Arnaud. (1986) *Ways of Understanding and Education*. Heineman Educational Books, London.
- Reimer, Bennett (1970) *A Philosophy of Music Education*. Prentice Hall, London.
- Richter, Christoph (1976) *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg, Frankfurt a. M..
- Ricoeur, Paul (1970) *Freud and philosophy. An essay on interpretation*. Yale University Press, New Haven.
- Ricoeur, Paul (1981) *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rolf, Bertil (1989) *Tyst kunnskap. Wittgensteins osägbarhet och Polanyis personliga kunnskap*. I Kjell S. Johannessen og Bertil Rolf *Om tyst kunnskap. Två artiklar*. Didaktisk forskning i Uppsala nr. 7, Uppsala Universitet, Centrum för didaktik, Uppsala.
- Russel, Bertrand og Alfred Whitehead (1910–1913/1925–1927) *Principia Mathematica*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Ruud, Even (1983) *Musikken -vårt nye rusmiddel?* Norsk Musikkforlag, Oslo.
- Ruud, Even (1996) *Musikk og verdier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ruud, Even (1997a) *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ruud, Even (1997b) Music and identity. *Nordic Journal of Music Therapy* vol. 6 nr. 1, s. 3–13.
- Ruud, Even og Tellef Kvifte (1987) *Musikk. Identitet. Musikkformidling*. Norsk folkemusikk-samling, Institutt for Musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Ryle, Gilbert (1949) *The Concept of Mind*. Barnes, New York.
- Røssaak, Eivind (1999) Narrativ makt. Positivismestriden og de intellektuelle i Norge. *Samtiden* nr. 4, s. 2–12.
- Sartre, Jean-Paul (1938/1964) *Kvalmen*. Cappelen, Oslo.
- Sartre, Jean-Paul (1938) *La nausée*. Gallimard, Paris.
- Saussure, Ferdinand de (1916) *Cours de linguistique générale*. Payot, Paris.
- Schiller, Friedrich von (1795/1969) *Om menneskets estetiske oppdragelse*. Mortensen, Oslo.
- Schopenhauer, Arthur (1819) *Verden som vilje og forestilling*. I Peder Christian Kjerschow (1988) *Schopenhauer om musikken*. Solum, Oslo.
- Schön, Donald (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Basic Books, New York.
- Schön, Donald (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco & London.
- Seashore, Carl (1938) *Psychology of Music*. Dover, New York.
- Shusterman, Richard (1986) Wittgenstein and critical reasoning. *Philosophy and Phenomenological Research* vol. 47 nr. 1, s. 91–110.
- Skinner, B. F. (1938) *The Behavior of Organisms*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Skrindo, Magne (1977) *Elevers og foresattes erfaringer med vurderingsordninga ved Borgen skole*. Sagene lærerskole, Oslo.
- Stigen, Arnfinn (1992a) *Tenkningens historie 1*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Stigen, Arnfinn (1992b) *Tenkningens historie 2*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Swanwick, Keith (1988) *Music, Mind, and Education*. Routledge, London og New York.
- Swanwick, Keith (1999) *Teaching Music Musically*. Routledge, London.
- Swanwick, Keith (1994) *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. Routledge, London og New York.
- Tempte, Thomas (1982) *Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerande verktyg och maskiner*. Arbetslivscentrum, Stockholm.
- Thorpe, W. H. (1951) Artikkel. *Ibis. Journal of the British Ornithologists' Union* nr. 93.
- Tolman, E. C. (1951) Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review* nr. 55, s. 189–208.
- Tolman, E. C. og C. H. Honzik (1930) Introduction and removal of reward, and maze performance in rats. *University of California Publications in Psychology* 4, s. 257–275.
- Tolman, Edward Chace (1932) *Purposive Behavior in Animals and Men*. University of California Press, Berkeley California.
- Tolman, Edward Chace (1951) *Collected papers in Psychology*. University of California Press, Berkeley California.

- Vangsnes, Øystein (1999) Språklig forfall og barns språksans. *Dagbladet* 17. februar.
- Varkøy, Øyvind (1993) *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Varkøy, Øyvind (1994) Musikk og erkjennelse. I Petter Dyndahl og Øyvind Varkøy red. *Musikkpedagogiske perspektiver*.
- Vatne, Harald (1991) *Ludwig Wittgenstein i Skjolden*. Luster kulturkontor.
- Wachowski, Andy og Larry Wachowski (1999) *The Matrix*. Warner Bros., USA.
- Waisman, Friedrich (1967) *Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis*. Basil Blackwell, Oxford
- Wallon, Henri (1942) *De l'acte à la pensée*. Flammarion, Paris.
- Warnock, Mary (1976) *Imagination*. Faber & Faber, London.
- Weitz, Morris (1956) The Role of Theory in Aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* XV, s. 27–35.
- Wittgenstein (1961) *Notebooks 1914–1916*. G. G. von Wright og G. E. M. Anscombe red. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig (1998 [1922]) *Tractatus Logico-Philosophicus*. Routledge, London og New York.
- Wittgenstein, Ludwig (1953) *Philosophische Untersuchungen. Philosophical Investigations*. Basil Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig (1997 [1953]) *Filosofiske undersøkelser*. Pax Forlag, Oslo.
- Wittgenstein, Ludwig (1980) *Philosophical Grammar*. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig (1981) *Zettel*. G. E. M. Anscombe og R. Rhees red. Blackwell, Oxford.
- Wittgenstein, Ludwig (1996) *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Blackwell, Oxford.
- Worth, Sarah E. (1997) Wittgenstein's musical understanding. *British Journal of Aesthetics* vol. 37 nr. 2, s. 158–167.
- Wright, Georg Henrik von (1955) Ludwig Wittgenstein. A Biographical Sketch. *Philosophical Review* LXIV, s. 527–544.

